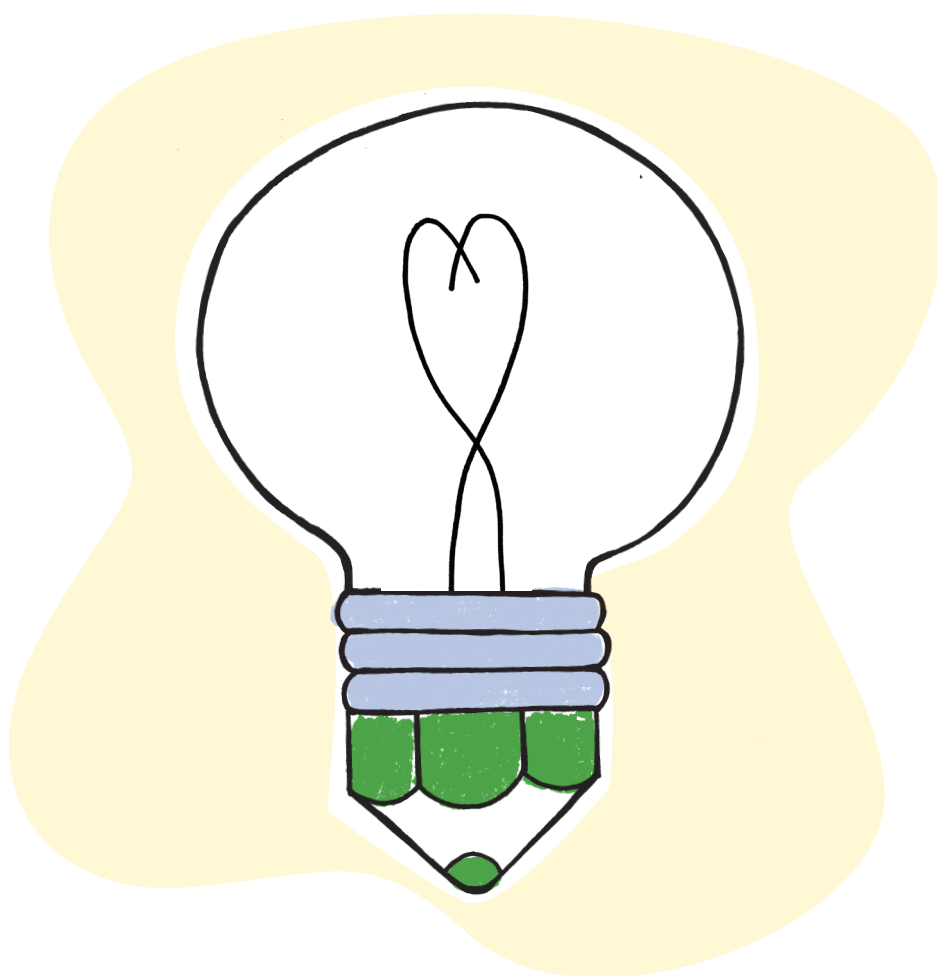




GUIDA PER L'AZIONE EDUCATIVA «TRASFORMATIVA»

Risorse educative socio-emotive
per la cittadinanza globale

Autori: Guillermo Aguado, Inés Hernández (InteRed)
In partenariato con: Südwind, CESIE
Traduzione italiana: Laura La Scala (CESIE)
Design e layout: Rosy Botero
ISBN: 978-84-121198-9-3
Anno di pubblicazione: 2022
Pubblicato da: Fundación InteRed
C/ Alameda, 22. 28014 Madrid - Spain

It is permitted to copy, distribute and publicly communicate this work as long as authorship is acknowledged and it is not used for commercial purposes. You cannot alter, transform or generate a derivative work of this work.

The project «Transformative Educational Methods for Social Inclusion and Global Citizenship» (TEMSIC) is co-financed by the Erasmus+ Programme of the European Union. The content of this document is the sole responsibility of the organizations InteRed, Südwind and CESIE and neither the European Commission nor the Spanish Service for the Internationalization of Education (SEPIE) are responsible for the use that may be made of the information published here.

Prodotto da:



cesie
the world is only one creature

InteRed
por una educación transformadora

SÜDWIND

Ente finanziatore:



Co-funded by the
Erasmus+ Programme
of the European Union

**PROCESSI DI
TRASFORMAZIONE
ATTRAVERSO
L'EDUCAZIONE
SOCIO-EMOTIVA**

pag. 7

Pagina

1.1. Educazione «trasformativa» e emozionale	8
1.2. La trasformazione personale	11
1.3. La trasformazione collettiva	13
1.4. La trasformazione sociale	16

1

**LE EMOZIONI
NEL CAMPO
EDUCATIVO**

pag. 19

Pagina

2.1. Un universo di emozioni	20
2.2. L'intelligenza emotiva nell'educazione trasformativa per la cittadinanza globale	23
2.3. Le emozioni e il corpo nell'esperienza educativa trasformativa	24

2

**PROPOSTE PER
AFFRONTARE LA
CITTADINANZA GLOBALE
SOCIO-EMOTIVA
ALL'INTERNO DELLE
CLASSI**

pag. 29

Pagina

3.1. Fermarsi e aumentare la consapevolezza sulle nostre emozioni	31
3.2. Presentazione	33
3.3. Conoscenza	34
3.4. Affermazione	35
3.5. Fiducia	36
3.6. Comunicazione	37
3.7. Cooperazione	38
3.8. Risoluzione dei conflitti	41

3

BIBLIOGRAFIA

pag. 43

4

Prefazione

La dimensione socio-emotiva è a volte sottovalutata nei processi di insegnamento-apprendimento, sia perché considerata complessa, sia perché non considerata una priorità nel raggiungimento degli obiettivi curriculari da parte degli studenti. Tuttavia, il corretto sviluppo socioemotivo è un elemento chiave, non solo per un buon rendimento scolastico, ma per tutti i processi di apprendimento che le persone vivono nel corso della loro vita. Vale la pena ricordare che gli esseri umani imparano costantemente e che non solo impariamo la conoscenza, ma impariamo la vita. Questo è uno dei motivi per cui è fondamentale capire come gestire e comprendere le nostre emozioni, e quelle degli altri.

Questa guida vuole essere una risorsa per gli insegnanti che desiderano approfondire le strategie educative per incorporare la dimensione socio-emotiva nei processi di insegnamento-apprendimento. La guida si concentra altresì sul concetto di Educazione alla Cittadinanza Globale, che dà priorità alla giustizia globale e alla felicità presente e futura, al di là della conoscenza e dell'acquisizione specifica di competenze. Il curriculum educativo inquadra gli obiettivi, i contenuti e i criteri di valutazione, ma non determina il significato ultimo dell'educazione. Questa guida vuole mostrare come la pedagogia socio-emotiva può contribuire alla trasformazione personale, collettiva e sociale, modificando altresì l'educazione formale. Ci si concentrerà sulla felicità individuale e sull'esercizio di una cittadinanza critica, responsabile e impegnata (sia a livello locale che globale), per la costruzione di un mondo più giusto, equo e rispettoso. (Fondazione InterRed, 2019).

La seguente guida è organizzata in tre sezioni principali: in primo luogo, il quadro teorico in cui viene presentato il rapporto tra processi di trasformazione ed educazione socio-emozionale; in secondo luogo, il ruolo delle emozioni nell'Educazione alla Cittadinanza Globale da una prospettiva neuroscientifica; e, infine, una raccolta di proposte pratiche per affrontare in classe la Cittadinanza Globale socio-emotiva.



Prima di iniziare, è importante sottolineare che una delle caratteristiche principali della dimensione emotiva dell'essere umano è quella di essere vissuta, quindi partiamo dal presupposto che vi sia una certa difficoltà nel teorizzare processi emotivi diversamente vissuti, a seconda dell'essere umano e/o del gruppo. L'obiettivo specifico di questa guida è presentare alcuni quadri teorici e proposte pratiche in modo che gli insegnanti abbiano riferimenti precisi quando si tratta di proporre pratiche educative che promuovono la costruzione della cittadinanza globale da un approccio socioemotivo. Vi è inoltre un obiettivo più ampio: aumentare le conoscenze degli insegnanti su come integrare la dimensione socio-emotiva nella loro pratica educativa «trasformativa».

Questa guida fa parte di una serie di quattro guide rivolte alla comunità educativa europea, nell'ambito del progetto «TEMSIC - Transformative educational methods for social inclusion and global citizenship» finanziato dal Programma Erasmus+ della Commissione europea, sotto la guida delle ONG: Fondazione InterRed (Spagna) e con la collaborazione di Südwind (Austria) e CESIE (Italia). Per saperne di più sulle basi teoriche e concettuali, gettate dalle tre organizzazioni, si consiglia la lettura del macro documento introduttivo¹.

1. Disponibile in: <https://transformative-edu.eu/it/il-progetto/> e <https://cesie.org/risorse/>





The background features a large green circle on the right side. On the left, there are black and white abstract shapes, including a thick black line and a white curved line that partially overlap the green circle.

**PROCESSI
DI TRASFORMAZIONE
ATTRAVERSO L'EDUCAZIONE
SOCIO-EMOTIVA**

1

1.1. Educazione «trasformativa» e emozionale

Parlare di educazione socio-emotiva per la cittadinanza globale significa approfondire il cuore dell'educazione e come quest'ultima si svolge: **qual è l'obiettivo del processo educativo?** Fornire una serie di contenuti agli studenti? Fornire loro le competenze necessarie per il loro lavoro futuro e per le loro prestazioni sociali? Promuovere valori e principi etici? Aiutare lo sviluppo delle competenze professionali degli studenti? Preservare la cultura collettiva e trasmetterla alle future generazioni? Promuovere il progresso e lo sviluppo delle culture, o gettare le basi per preservarle e contribuire al bene comune? Creare uno spazio per la costruzione critica, interculturale e collettiva dell'apprendimento? Consentire agli studenti di partecipare alla costruzione di un mondo più giusto? Incoraggiare ogni persona che partecipa al processo educativo a formarsi liberamente e in modo soddisfacente? Facilitare il benessere e la felicità di tutti? Potremmo elencare innumerevoli domande sul significato dell'educazione.

Tutti questi elementi fanno solitamente parte degli obiettivi dei processi educativi. Espressi in un modo o nell'altro, quest'ultimi si ritrovano nella legislazione che regola i sistemi educativi dell'Europa e di altre regioni, e che determina i contenuti e le strategie curriculari. **Le differenze tra le diverse proposte pedagogiche risiedono pertanto nell'importanza e nella priorità che esse danno ad alcuni obiettivi rispetto ad altri.**

Gli insegnanti vogliono che i loro studenti siano felici, ma in molti casi la felicità degli studenti come priorità educativa viene superata dall'importanza che il sistema educativo nel suo insieme dà al raggiungimento degli obiettivi didattici. Tutti gli elementi citati nel primo paragrafo possono sembrare positivi, ma ogni volta che diamo la priorità ad alcuni di essi, altri vengono ridotti o accantonati. Di conseguenza, un eccesso di attenzione a concetti e contenuti porta solitamente a una minore attenzione alle questioni emotive. Allo stesso modo, la scelta di metodologie corporee, artistiche ed esperienziali può ridurre il numero di concetti e contenuti affrontati in classe. Riconoscendo l'importanza di entrambi gli elementi, dobbiamo chiederci: **a cosa diamo la priorità nella nostra pratica educativa? Come integrare la dimensione emotiva all'interno del percorso formativo stesso?**

Al giorno d'oggi, c'è una tendenza generale a mettere in relazione la felicità delle persone con il consumo di prodotti ed esperienze. Questo ha molto a che fare con il modello capitalista e di accumulazione di ricchezza che prevale nel mondo odierno: riceviamo costantemente messaggi e pubblicità esplicite e implicite nelle strade, nei media, sui social network che ci dicono che le persone più felici sono quelle che possiedono più risorse economiche e, quindi, più beni materiali ed esperienze da collezionare grazie al proprio potere d'acquisto. Questa moderna idea di felicità è intrinsecamente legata alle disuguaglianze sociali ed economiche, ed è insostenibile in termini di risorse planetarie, globali: poiché le risorse del pianeta sono limitate, dobbiamo accettare la loro distribuzione ineguale come una misera realtà. Sembra che siamo portati a credere che la giustizia sociale sia possibile solo rinunciando a



certe dosi di felicità individuale, favorendo così comportamenti individualisti ed egoistici, piuttosto che condividere e costruire valori comuni.

Da una **prospettiva umanistica**, realizzazione individuale e giustizia sociale sono intrinsecamente legate. Per raggiungerle, l'educazione è uno degli strumenti più potenti e, in particolare, tramite lo sviluppo delle abilità sociali ed emotive. Per questo motivo, entrambi i concetti sono collegati sotto il nome comune di educazione socio-emotiva.

Questa relazione tra realizzazione personale e sociale riceve varie denominazioni. Morín (2001) parla di **identità umana**: la persona prende coscienza della propria condizione cosmica, della propria condizione fisica e della propria condizione terrestre fino a raggiungere la propria condizione umana, individuale e sociale. Cortina (2010) spiega un **modello etico** in cui ogni persona sviluppa la propria pienezza vivendo, agendo e promuovendo valori umani come la libertà, la coscienza, il senso sociale e la responsabilità. García-Rincón (2015) parla di **identità cosmopolita globale** che accoglie la pluralità di esseri umani che abitano il pianeta, concentrandosi dunque sulla diversità di attori sociali.

Un altro modo di intendere il legame tra sviluppo personale e sociale è attraverso il concetto di **amore**. Abbiamo scelto di utilizzare questo concetto, nonostante il significato tradizionale ed eteropatriarcale che la cultura occidentale gli ha dato (soprattutto attraverso la letteratura, i film e i media) e che ha contribuito a rafforzare il mito dell'amore romantico, riproducendo ruoli di genere tradizionali ed egemoni, normalizzando (in un certo senso) le disuguaglianze di genere e, come ultima conseguenza, contribuire a perpetuare la violenza di genere. In questa guida ci riferiamo tuttavia al senso più liberatorio del concetto di amore, contrapposto a qualsiasi forma di dominio o oppressione. Punset (2012) afferma che nessuna vita si plasma senza un costante riferimento all'amore e che, quindi, nessun sentimento è più decisivo nella nostra vita o ha un impatto più radicale sulla nostra capacità di essere felici. L'amore ci guida, ci dà speranza e ci muove sopra ogni cosa. Naranjo (2007) spiega come l'amore sia essenziale per realizzare un'educazione trasformativa. L'autore distingue, essenzialmente, tre grandi forme di amore: un **«eros love»** che richiede un approccio profondo all'educazione affettivo-sessuale; un **«agape love»** che richiede lo sviluppo di empatia e impegno nel prendersi cura delle persone e del pianeta; e un **«philia love»** che ha a che fare con il riconoscimento e l'ammirazione, presente anche nei rapporti di amicizia e collaborazione.

Con minore spessore umanistico ma molto più diffuso a livello internazionale, occorre fare riferimento anche al concetto di **intelligenza emotiva**, intesa da Goleman (1995) come «la capacità di riconoscere i propri sentimenti e quelli degli altri, di motivarsi e di gestire adeguatamente le relazioni». In campo educativo è anche molto rilevante riconoscere la **teoria delle intelligenze multiple** (Gardner, 2021), che riconosce l'esistenza di 7 intelligenze: linguistico-verbale, fisico-cinestetica, logico-matematica, spaziale, musicale, sociale (composta da intelligenza interpersonale e intelligenza intrapersonale) e naturalistico-spirituale. In questa prospettiva, l'intelligenza emotiva può essere considerata un elemento trasversale a tutte le intelligenze.

Nel prossimo capitolo vedremo in modo più approfondito come affrontare l'intelligenza emotiva nel contesto educativo e, soprattutto, da un approccio trasformativo alla cittadinanza globale. Prima di farlo, è necessario approfondire cosa intendiamo per **approccio socioemotivo nell'educazione**. Per definire questo concetto, partiamo dalle teorie **sull'approccio socio-affettivo** emerse negli anni '70 che partivano dal presupposto che l'emozione empatica dell'essere umano è la chiave per la comprensione. Questa concezione attribuisce un ruolo prioritario alle relazioni interpersonali, alla dimensione esperienziale, alla comprensione dell'altro, alla preoccupazione per ciò che ci è estraneo e alla comprensione delle interconnessioni che ci uniscono come persone e come società. Questo approccio propone la **costruzione**



di identità consapevoli delle proprie emozioni, del proprio valore come persone, della propria responsabilità collettiva e della necessità di impegnarsi nella trasformazione della realtà sociale, per la ricerca del bene comune.

Lo sviluppo socio-emotivo include la teorizzazione di concetti e contenuti. È infatti uno dei quattro step che solitamente guidano la **metodologia socio-affettiva**, (Esperienza – Riflessione – Teorizzazione – Contestualizzazione), comunemente utilizzata per utilizzare la dimensione emotiva per la cittadinanza globale e la trasformazione sociale, nonché all'interno dei processi di insegnamento-apprendimento:

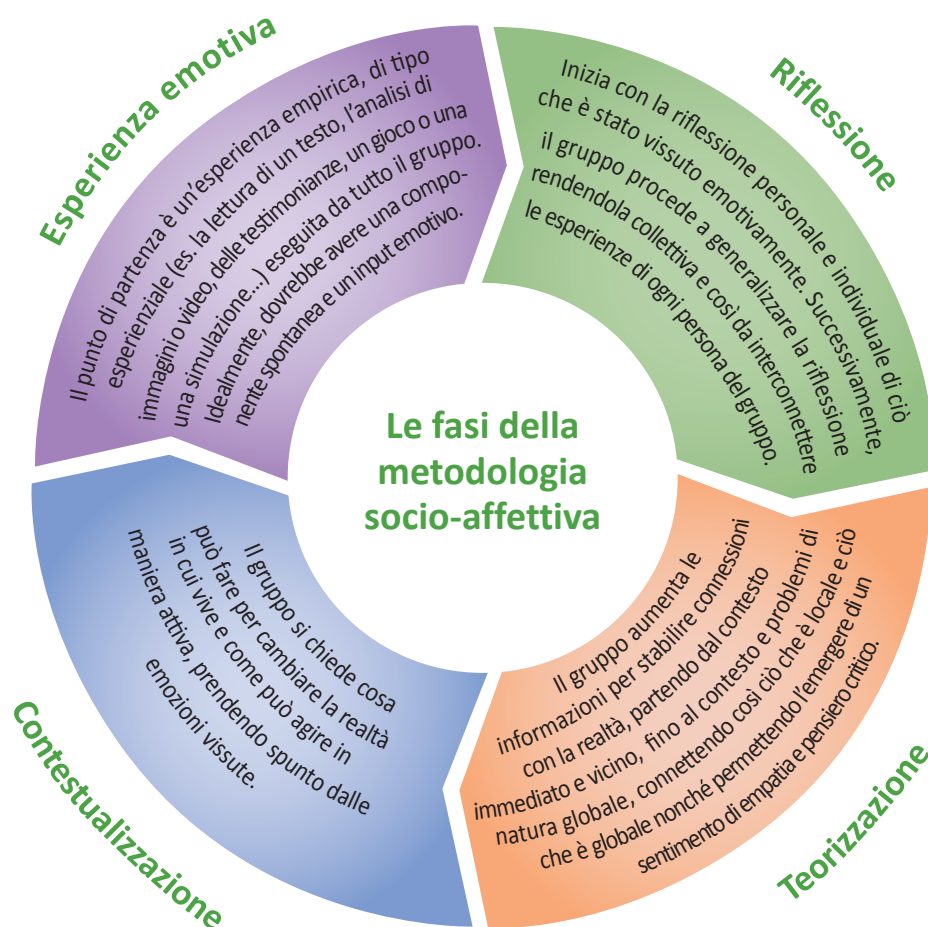


Figure 1: La metodologia socio-affettiva. Elaborazione propria da Ocaña e Maiques, 2016

L'approccio socio-emotivo si concentra dunque sul **valore delle emozioni e sulla corretta gestione** di quest'ultime. Bisognerà dunque lavorare sulla creazione di **spazi sicuri** all'interno del centro educativo, in cui **l'esperienza e l'espressione delle emozioni** diventano protagonisti. Verranno dunque utilizzate specifiche metodologie per permettere l'acquisizione di competenze e abilità per la vita, consentendo a tutti gli studenti di esprimersi in modo creativo e di preoccuparsi della realtà che li circonda, del loro ambiente etc. (Santpere, E. et al., 2019).

Quando si parla di vivere le emozioni, sebbene la persona ne sia il soggetto individuale, esse si originano per lo più dall'interazione con altre persone. In questo senso, **il gruppo diventa uno spazio per l'esperienza delle emozioni** e, di conseguenza, sarà un elemento chiave per la trasformazione personale, collettiva e sociale, come vedremo nei capitoli successivi della seguente guida. Approfondiremo inoltre le caratteristiche dei processi di trasformazione, che si realizzano attraverso una gestione emotiva orientata alla libertà, alla giustizia e, in definitiva, all'esercizio di una cittadinanza globale (Santpere, E. et al., 2019).

1.2. La trasformazione personale

Per Gallego (2014) un processo di educazione socio-emozionale si prende cura sia del gruppo che di ciascuno degli individui che lo compongono. Se questo processo viene attuato garantendo la risoluzione dei conflitti, esso contribuirà dunque a favorire lo sviluppo integrale di ogni persona, raggiungendo un maggiore equilibrio emotivo e affettivo e un aumento di:

Conoscenza di sé

Sperimentare il corpo, le sue sensazioni ed emozioni, insieme alla capacità di osservare la nostra mente e come i nostri pensieri e sentimenti si evolvono in essa. Tutto ciò, ci permette di essere consapevoli di come siamo e perché. Questa conoscenza è fondamentale se vogliamo adottare abitudini responsabili di cura personale, sociale e planetaria.

Affermazione e autostima

Il riconoscimento della propria persona e delle sue caratteristiche, così come la sua accettazione e apprezzamento sono necessari per collocarci con assertività nel mondo e per accettare le altre persone. Accettarsi e saper difendere i propri principi pur avendo fiducia in sé sono caratteristiche indispensabili per poter affrontare i conflitti. Senza questa fiducia in sé tutto ciò che viene da altre persone sarà percepito come una minaccia e adotteremo di conseguenza un atteggiamento perlopiù difensivo.

Riconoscimento e espressione delle emozioni

La capacità di sentire, identificare, nominare, condividere ed esprimere le varie emozioni è l'elemento chiave della competenza emotiva.

Empatia

È la capacità di comprendere, mentalmente ed emotivamente le esperienze di altre persone. Implica la comprensione delle idee, delle emozioni e dei comportamenti delle persone con cui collaboriamo. È essenziale sviluppare creativamente qualsiasi processo di gruppo.





Ragionamento morale e creatività

Dal riconoscimento, dall'autostima e dall'empatia si sviluppa un pensiero più costruttivo, aperto e basato sui valori della giustizia globale. Con esso potremo analizzare criticamente le regole imposte dalla società (esplicite come l'ordinamento giuridico e implicite come le leggi di mercato).



L'approccio socio-emotivo non si oppone allo sviluppo cognitivo ma lo favorisce. Permette infatti di esprimersi, comunicare, riflettere, applicare logiche e sviluppare strategie, contribuendo allo sviluppo di capacità quali:

Attenzione e Memoria

Aumentare la consapevolezza sul corpo e le emozioni, così come osservare la mente richiede un alto livello di concentrazione. Da qui la relazione tra l'approccio socio-emotivo e le tecniche di «Mindfulness» o «focusing».

Lingua

L'espressione assertiva richiede un corretto sviluppo linguistico per esprimere sentimenti, desideri e bisogni, essendo questo bisogno di comunicazione ciò che motiva e stimola lo sviluppo di una capacità linguistica coerente e consapevole. Il riconoscimento e l'espressione delle emozioni viene agevolato dal linguaggio e dalla comunicazione non verbale, che ci aiutano, ad esempio, a capire quando possono verificarsi attriti interculturali o scontri culturali. Possono anche aiutarci a comprendere i disagi degli studenti (non tutti si esprimono allo stesso modo) o ad identificare i conflitti esistenti all'interno del gruppo.

Intelligenze multiple

Abbiamo descritto come l'intelligenza emotiva interagisce con altre forme di intelligenza, potenziandole e contribuendo a sviluppare strutture e abilità mentali per favorire la relazione con il mondo.

Creatività

Intesa come il modo in cui le persone si esprimono e la capacità di far evolvere le proprie emozioni, istinti, idee.





1.3. La trasformazione collettiva

Nei processi sociali la cooperazione è l'asse centrale che permette lo sviluppo collettivo. In un gruppo, la cooperazione non nasce spontaneamente dall'inizio; è un punto che si raggiunge dopo aver vissuto esperienze che la favoriscono. La fiducia e la comunicazione devono essere stabilite e consolidate in anticipo. Pertanto, è importante per gli educatori comprendere le esigenze del gruppo e individuare il momento ideale per attuare proposte educative per la cittadinanza globale e attraverso l'approccio socioemotivo.

Si parla di **«Provention ladder»** (*«scala di approvvigionamento»*) in riferimento al «fornire» a individui e gruppi le competenze necessarie per cooperare e affrontare un particolare conflitto). In questa guida ci concentreremo sulla risoluzione di possibili controversie e/o divergenze nel momento in cui si verificano, migliorando così le relazioni tra i protagonisti del processo, a partire dalla necessità di conoscersi attentamente, dando significato alle esperienze personali ed essendo consapevoli dei propri limiti e potenzialità (Cascón, P., & Beristain, CM, 1994). Per raggiungere la cooperazione nel gruppo e l'equilibrio emotivo dei suoi membri occorre seguire i seguenti passaggi della **«Provention ladder»**:



PRESENTAZIONE

È un momento che non deve essere ritardato e che consente un primo approccio e contatto quando i membri del gruppo non si conoscono ancora. È il primo momento per creare le basi di un gruppo che lavorerà in modo dinamico, orizzontale, cooperativo e rilassato.

1

CONOSCENZA

Dopo la presentazione e il primo contatto all'interno del gruppo, dovrebbe esserci un momento per ogni membro del gruppo per farsi conoscere in modo più approfondito. Questo è il momento per aumentare la consapevolezza sulle emozioni personali che stanno emergendo e decidere cosa condividere con gli altri. Come spiega la teoria di The Window of Johari (Luft, 1961), una persona espande la propria conoscenza di sé mentre la condivide con altre persone e ascolta ciò che gli altri stanno imparando su di essa.

2

AFFERMAZIONE

Si riferisce sia all'autoaffermazione di ciascuno dei partecipanti sia all'affermazione del gruppo come collettivo specifico. Il contesto di gruppo mette in gioco i meccanismi su cui si basa la sicurezza di sé, sia interna (concetto di sé, delle proprie capacità...) sia in relazione a pressioni esterne (il proprio ruolo nel gruppo, le esigenze sociali...). A volte si tratta di rendere consapevoli le persone sulle proprie capacità e i propri limiti. Altre volte si tratta di facilitare il riconoscimento dei propri bisogni e saperli esprimere in modo verbale e non verbale, favorendo l'accettazione di sé e di tutte le persone del gruppo. Altre volte si tratta di promuovere la coscienza di sé e del gruppo.

3

FIDUCIA

Nasce come risultato di un'atmosfera favorevole e sicura, in cui la conoscenza e l'affermazione portano a un sentimento di corresponsabilità. Il grado o le sfumature di questa fiducia implicano una configurazione di interrelazioni tra ciascun partecipante e le altre persone. Oltre a promuovere lo sviluppo personale e favorire atteggiamenti di solidarietà e la stessa dimensione di gruppo, la fiducia è essenziale per raggiungere un obiettivo collettivo che possa essere orientato, ad esempio, alla trasformazione sociale.

4

COMUNICAZIONE

Include lo sviluppo della comunicazione verbale e non verbale nell'espressione di bisogni e/o sentimenti, nonché nell'ascolto attivo. Significa non solo capire, ma mostrare apertura ai bisogni e all'impegno degli altri. Lo sviluppo di forme di comunicazione non verbale comporta anche un bagaglio di innumerevoli esperienze per l'empowerment delle relazioni interpersonali e il rafforzamento del gruppo. Un processo socio-emotivo offre spazi con diversi canali per l'espressione dei sentimenti. In questi spazi è necessario favorire l'espressione dei propri sentimenti esistenti verso l'altro e verso il gruppo. Allo stesso modo, è necessario saper gestire i conflitti che potrebbero generarsi come conseguenza dell'espressione libera delle emozioni. Ecco perché la fiducia deve essere rafforzata prima di approfondire la comunicazione.

5

COOPERAZIONE

Una volta garantita la fiducia e i canali di comunicazione, possiamo fare un passo in più scoprendo non solo i vantaggi e le possibilità di lavorare insieme in termini di risultati, ma anche come questo può servire come esperienza di vita, sviluppando la capacità di condividere.

6

RISOLUZIONE DEI CONFLITTI

Il conflitto fa parte della vita quotidiana. Si verifica quando gli interessi e/o i bisogni di due o più persone all'interno di un gruppo sono totalmente divergenti e opposti. A seconda dei passaggi della «Provention ladder», il gruppo sarà dotato (o meno) degli strumenti necessari per la risoluzione dei conflitti e li affronterà secondo la seguente rappresentazione grafica, in cui l'interesse per gli obiettivi e l'interesse per la relazione tra i membri del gruppo si intersecano, dando luogo a diversi modi di affrontare e risolvere i conflitti:

7



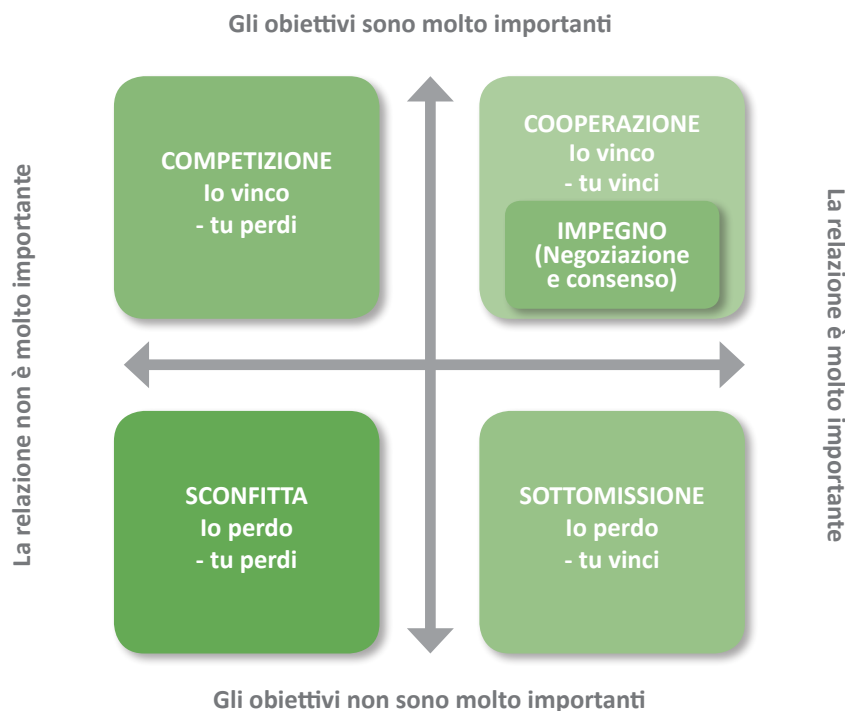


Tavola 1: Gli stili di risoluzione dei conflitti

Fonte: Cascón, P. (2001)

Prendendo come riferimento il grafico precedente, l'adozione dei diversi stili di risoluzione dei conflitti sarà determinato da ciò a cui il gruppo attribuisce maggiore importanza: gli obiettivi o le relazioni tra i suoi membri. Questo ci riporta alle domande che ci siamo posti all'inizio di questa guida e che abbiamo riassunto in: **quale priorità nella nostra pratica educativa?**

Ebbene, entrambe le opzioni (obiettivi e relazioni) sono variabili interdipendenti, poiché se scegliamo di dare molta importanza a una di esse, forse anche l'altra ne risentirà: ad esempio, se diamo troppa importanza al raggiungimento degli obiettivi (in ambito scolastico le conoscenze curriculari ovvero) e all'adempimento dei compiti e dei tempi necessari per raggiungerli, possiamo mettere da parte le relazioni tra i membri del gruppo e le emozioni che ciascuno sta vivendo nel processo, dando luogo a una cattiva gestione della rabbia, a delle incomprensioni, e a una cattiva comunicazione... Questo, a medio e lungo termine, potrebbe avere conseguenze negative sul raggiungimento degli obiettivi stessi. Al contrario, se l'attenzione alle relazioni nel gruppo assume un ruolo eccessivamente prioritario, può accadere che gli obiettivi non vengano raggiunti o che ci vorrà più tempo del previsto per raggiungerli. Tuttavia, le relazioni tra i membri del gruppo sarebbero molto più forti che nel caso precedente e i membri del gruppo vivrebbero un'esperienza emotiva molto più positiva. A medio e lungo termine si potrebbero avere ricadute positive per il raggiungimento degli obiettivi.

In conclusione, possiamo affermare che la cooperazione ci fornisce un sano equilibrio tra obiettivi e relazioni: **in un processo collaborativo sia gli obiettivi che le relazioni all'interno del gruppo avranno la stessa importanza** e ci saranno meccanismi collettivi per garantire l'attenzione ad entrambi gli elementi, in modo che i membri del gruppo vivano il processo tenendo conto delle emozioni che si manifestano sul piano personale e collettivo, prestando particolare attenzione al sentimento di inclusione, partecipazione e appartenenza al gruppo come elemento essenziale sia per la socialità che per l'apprendimento stesso.



Possiamo dire che le esperienze emotive che gli studenti vivono come risultato di appartenenza e inclusione (o meno) a diversi gruppi scolastici determinano in larga misura il loro sviluppo socio-affettivo. Ecco perché la gestione socio-emotiva dei conflitti che possono sorgere tra gruppi di studenti influenzerà il modo in cui essi risolveranno questi conflitti (se scelgono di optare per meccanismi sani e positivi per tutti o se decidono di non farlo), favorendo l'inclusione e la partecipazione di tutti o, al contrario, la promozione dell'esclusione e del sentimento di non appartenenza al gruppo. Pertanto, **l'approccio socio-emotivo può costituirsi come un potente strumento per promuovere quel sentimento di appartenenza e inclusione**, soprattutto negli studenti appartenenti a gruppi vulnerabili e suscettibili di vivere situazioni di esclusione, promuovendo un maggiore desiderio di rimanere nell'istituzione educativa ed evitando l'esclusione, i processi stigmatizzanti o violenti, e aiutando così a prevenire l'abbandono scolastico.

Quanto detto riguarda la creazione di quella coscienza collettiva, in cui i gruppi di studenti che si formano nell'istituzione educativa si sentano parte integrante di un gruppo più ampio che li racchiude tutti in pari opportunità, diritti e doveri, in cui trattiamo gli altri con cura e riceviamo la stessa cura, in cui ci preoccupiamo del nostro ambiente e intraprendiamo tutti quegli atti individuali e collettivi per migliorarlo.

1.4. La trasformazione sociale

L'educazione socio-emozionale è lo strumento più efficace per ottenere cambiamenti reali negli individui e nei gruppi. Questa trasformazione personale e collettiva è un prerequisito per realizzare la trasformazione sociale. Esistono infatti diverse tradizioni spirituali e politiche che ci ricordano che il percorso del cambiamento globale richiede un cambiamento individuale e locale, dall'Oracolo di Delfi **«Conosci te stesso e conoscerai l'universo e gli dei»** all'affermazione erroneamente attribuita a Gandhi **«Sii tu il cambiamento che vuoi vedere nel mondo»** o il proverbio Maya **«Chi crede crea, chi crea fa; chi fa trasforma se stesso e la società in cui vive»**.

Il cambiamento personale e collettivo è un requisito necessario, ma non sembra essere sufficiente per realizzare la trasformazione sociale. La chiave, probabilmente, è realizzare la trasformazione personale partecipando a processi di trasformazione sociale a favore della giustizia, della pace e della libertà universale. È a questo punto che ci chiediamo: **come si può promuovere questo cambiamento sociale attraverso l'educazione alla dimensione socio-emozionale?**

Un primo orientamento è quello di applicare la metodologia socio-affettiva (vedi Figura 1 a pagina 7) quando si affrontano problematiche socio-economiche, legate a specifiche realtà sociali. Si parte ovvero da un'esperienza emotiva in relazione a un'ingiustizia sociale, invitando gli studenti a fare una riflessione personale seguita da una riflessione collettiva, teorizzando sul problema e cercando di connetterlo con le questioni più globali, al fine di capire come apportare cambiamenti reali e assumere una posizione attiva. Tutto questo processo nasce dalle emozioni vissute a seguito dell'esperienza emotiva iniziale.

L'empatia è, ancora una volta, un fattore chiave di trasformazione. Essa permette di connettere gli educatori e i discenti, che partecipano ai processi di insegnamento-apprendimento, con coloro che hanno subito la violazione dei loro diritti per vari motivi e in qualche parte del mondo.



Durante il processo di trasformazione sociale, il gruppo attraverserà varie emozioni. Tutti forniranno informazioni rilevanti ed è necessario dare loro lo spazio necessario affinché possano esprimersi. C'è un'emozione da considerare per la trasformazione sociale: l'indignazione. Nelle parole della filosofa, insegnante e scrittrice femminista Simone de Beauvoir (1954) *«la propria vita ha valore in quanto attribuisce valore alla vita degli altri, attraverso l'amore, l'amicizia, l'indignazione e la compassione»*. Allo stesso modo, il diplomatico, scrittore e attivista politico Stéphane Hessel (2011) parla dell'indignazione: *«Auguro a tutti voi, a ciascuno di voi, di avere il proprio motivo di indignazione. È un valore prezioso. Quando qualcosa vi oltraggia (...) si diventa militanti, forti e impegnati. Si entra a far parte di quella corrente della storia...e quella corrente tende a una maggiore giustizia, a una maggiore libertà»*. L'indignazione è dunque uno dei motori per l'attuazione di processi di trasformazione personale, collettiva e sociale.

Il processo di trasformazione sociale che il gruppo attraversa richiede anche il saper gestire le divergenze e le differenze che possono manifestarsi. Aristotele ha stabilito che **la stessa natura umana è sociale**. Tuttavia, il moderno sistema di organizzazione sociale basato sulla competizione piuttosto che sulla cooperazione assicura la socializzazione da una posizione individualistica e spesso egocentrica. Di conseguenza, vi è una certa difficoltà a comprendere, a convivere con opinioni e posizioni diverse o contrarie alle nostre. Sarà necessario imparare a gestire la frustrazione, costruendo attraverso l'educazione processi di partecipazione e di mobilitazione in un'ottica di cittadinanza globale e cooperazione. Bisognerà altresì evitare gli stili di risoluzione dei conflitti meno salutari e più esclusivi, come accennato nella sezione e nel grafico precedente.

Per Goleman (1995), la corretta gestione della frustrazione è un elemento fondamentale. La frustrazione appare quando un desiderio non viene soddisfatto e/o quando non riusciamo a soddisfare le nostre aspettative. Tutt'oggi, le persone vivono inoltre diversi tipi di frustrazione a seconda del genere. Pertanto, quando si parla di gestione della frustrazione, è necessario partire da un'analisi di genere, considerando che donne e uomini vivono frustrazioni specifiche e di genere, in conseguenza delle aspettative che il sistema sociale, spesso eteropatriarcale, definisce e perpetua.

Nell'esercizio della cittadinanza globale, è necessario **accettare l'esistenza di punti di vista diversi** e il fatto che molte volte non sarà il nostro a prevalere nel processo decisionale (María Araujo, 2014). La *«Provention ladder»*, a cui si è accennato in precedenza, può essere utile per affrontare la trasformazione sociale in ambito scolastico. Così come il gruppo ha sperimentato quanto sia necessario conoscersi, affermarsi personalmente e collettivamente, nonché sviluppare la fiducia che ci permette di esprimerci e di comunicare; allo stesso modo, questi principi possono essere applicati per comprendere le relazioni socio-economiche e l'importanza, nelle parole di Amaia Pérez Orozco (in de Blas, 2012), di *«mettere al centro la vita per girare intorno a un sistema che disprezza la vita»* e comprendere che è essenziale prendersi cura e lasciarsi curare, all'interno del gruppo e della società.

Esistono diverse metodologie di insegnamento che ci consentono di sviluppare processi educativi mentre si apportano cambiamenti sociali (per quanto piccoli possano essere). Ad esempio, la metodologia **Service Learning** o **Learning Based on Transformative Projects**. È importante ricordare che, in genere, quando si vuole compiere una trasformazione sociale, è perché è in atto qualche forma di ingiustizia, disuguaglianza o violazione dei diritti e, quindi, c'è un certo conflitto sociale. È prevedibile che il contatto con questa realtà susciterà anche conflitti personali e interpersonali, per cui è necessario guidare l'accompagnamento affettivo di tutte le persone che partecipano all'esperienza educativa.





Troviamo un altro esempio di come l'approccio socio-emotivo, applicato a un gruppo educativo, favorisca la trasformazione sociale, in metodologie ludiche come la **Ludopedagogia**² (Rivasés, 2017) e nei **giochi cooperativi**³. Quando cambiamo una regola in un gioco e grazie a quel cambiamento il gioco diventa uno strumento di inclusione piuttosto che di esclusione, stiamo trasformando la realtà.

Per concludere questa sezione sulla trasformazione sociale, ricordiamo Kate Millett (2016) che ci insegna che **«il personale è politico»** e uniamo le sue parole a quelle di Paulo Freire (1990), che ci ricorda che **«l'educazione è un'azione politica»**. Di conseguenza, **attuare l'intervento educativo in una prospettiva socio-emozionale è un atto politico e trasformativo**, poiché ci permette di interessarci alla realtà socio-economica locale e globale che ci circonda.

2. La Ludopedagogia, che nasce da Educazione Popolare, precisa e rende operativa una scommessa politica e pedagogica: Non ci piace la realtà che viviamo e vogliamo cambiarla. La sua proposta è recuperare, rivalutare e ricreare la capacità di giocare, capendo che il gioco è un viaggio alla riscoperta della realtà: indagarla, capovolgerla, ricrearla e trasformarla. Questa è la decisione politica di cui siamo parte.

3. Nell'ambito del Progetto TEMSIC, è stata sviluppata la guida «Azione Educativa Trasformativa: risorse dal gioco educativo per la cittadinanza globale» in cui viene presentato un quadro teorico e proposte pedagogiche pratiche per affrontare, in una prospettiva di cittadinanza globale, il implementazione di giochi cooperativi in classe. Questa guida è consultabile su: <https://transformative-edu.eu/it/il-progetto/> e <https://cesie.org/risorse/>



LE EMOZIONI
NEL CAMPO EDUCATIVO



2



2.1 Un universo di emozioni

Da quando, come abbiamo accennato all'inizio di questa guida, Mayer e Salovey hanno coniato il termine «intelligenza emotiva» nel 1990 e Daniel Goleman lo ha reso popolare nel 1995, ci sono stati molti progressi nello studio scientifico delle emozioni. Tra le attuali teorie scientifiche, vale la pena evidenziare le neuroscienze. Per i nostri interessi specifici, faremo riferimento in seguito alla **neuropedagogia**.

Data la diversità delle prospettive scientifiche, ci sono grandi differenze quando si tratta di definire le emozioni, le loro caratteristiche e la loro categorizzazione. Ci sono discrepanze anche quando si tratta di delimitare quali sono le emozioni primarie, da cui emanano le centinaia di emozioni che gli esseri umani possono provare. Probabilmente la teoria più riconosciuta, sebbene ogni autore ampli le categorie, è quella che scaturisce dagli studi di Paul Ekman (1993) e dalla sua scoperta di quattro espressioni facciali concrete: **paura; rabbia; tristezza e gioia**, che sono considerate universali e pertanto riconosciute da persone di culture diverse in tutto il mondo.

Seguendo gli studi di Ekman, Goleman ha classificato le seguenti emozioni primarie: **rabbia; tristezza; paura; gioia; amore, sorpresa; avversione e vergogna**. Tuttavia, egli stesso riconosce i limiti di questa categorizzazione, poiché gli esseri umani possono sperimentare molte combinazioni di emozioni di diverse categorie.

In questa guida prendiamo come riferimento l'analisi e la rappresentazione grafica delle emozioni elaborata dal Progetto «Universo delle Emozioni» promosso congiuntamente da Eduard Punset, dal Professor Rafael Bisquerra e dallo studio PalauGea, il cui scopo è quello di offrire una rappresentazione grafica dei 307 più importanti emozioni umane, tra le oltre 500 conteggiate dalla ricerca scientifica. Le grandi galassie contemplate in questa mappa dell'Universo delle Emozioni sono:



paura, rabbia, tristezza, gioia, amore e felicità. In ognuna di esse c'è un sottoinsieme di emozioni con caratteristiche simili che permettono loro di essere incluse nello stesso gruppo. Scegliamo questa categorizzazione per la sua grande varietà di concetti e la ricchezza delle sue interrelazioni, molto utili per il lavoro educativo:

MAPPA DELLE EMOZIONI: Concetti relativi alle diverse emozioni





Elaborazione propria da Bisquerria (2015), Greenberg (2008), Goleman (1995) e Ekman (1993).



2.2 L'intelligenza emotiva nell'educazione trasformativa per la cittadinanza globale

Nei paragrafi precedenti abbiamo già citato la teoria delle intelligenze multiple di Howard Gardner che sostiene che: l'intelligenza non si limita alla comprensione cognitiva concettuale, ma è la capacità di risolvere problemi o creare prodotti che hanno valore in una o più culture. Da questo punto di vista, non possiamo dunque limitare l'intelligenza emotiva alla capacità di nominare le emozioni, o alla capacità di controllare e reprimere le proprie emozioni per evitare la loro espressione in pubblico. Differentemente, diremo che l'intelligenza emotiva applicata all'educazione trasformativa è la capacità di risolvere i problemi di disuguaglianza, violazione dei diritti umani, distruzione del pianeta, etc.

Diremo dunque che: **l'intelligenza emotiva applicata all'educazione trasformativa è la capacità di risolvere i problemi di disuguaglianza, violazione dei diritti umani, distruzione del pianeta, etc. attraverso la valorizzazione dei processi socio-emotivi che trasformano la realtà in favore della giustizia globale.**

All'interno del contesto educativo e in riferimento a questioni globali e legate alla cittadinanza globale, bisognerà pertanto concentrarsi sulle seguenti emozioni:



Paura

Paura che scaturisce dalla possibile violazione dei diritti umani in un mondo e in un contesto globale, una paura che ha a che fare con il presente ma anche con il futuro.



Rabbia

Rabbia che scaturisce dalla violazione dei diritti umani nonché dal mancato impegno delle istituzioni e delle persone che hanno la responsabilità e l'obbligo di garantirli.



Tristezza

Che scaturisce dall'ingiustizia, dalla violazione dei diritti umani e che si genera quale conseguenza del rapporto di empatia, istaurato con le persone e i gruppi sociali che subiscono tale ingiustizia.



Gioia

Come conseguenza della partecipazione a processi trasformativi a favore della giustizia sociale e della collaborazione con le entità e le persone coinvolte nella generazione di questi cambiamenti.



Amore

Che nasce dall'empatia, dalla simpatia, dall'affetto, dall'interesse e dall'accettazione da parte degli altri.



Felicità

Che nasce dal sentirsi in armonia e in sintonia, pienamente coinvolti e attivi in quei processi partecipativi che contribuiranno alla giustizia globale e al bene comune.





Per concludere, la gestione delle emozioni nei processi educativi alla cittadinanza globale dovrebbe concentrarsi sulla consapevolezza emotiva e sui processi di omeostasi e di autoregolazione organismica.

2.3 Le emozioni e il corpo nell'esperienza educativa trasformativa

«*La tua mente crea la tua realtà*» è una delle affermazioni più note del neuroscienziato Joe Dispenza (2013), ricercatore e divulgatore delle neuroscienze, che si è occupato della gestione emotiva e della felicità dell'essere umano.

Questa affermazione si applica a diverse questioni. Partiamo dal renderci conto di ciò che chiamiamo «realtà»: la realtà è l'interpretazione che il nostro cervello costruisce con gli stimoli che riceve attraverso i sensi e l'elaborazione che ne fa dai sistemi di comprensione che ha costruito attraverso le sue precedenti esperienze. In altre parole, non percepiamo mai completamente la realtà esterna, **ma creiamo la nostra costruzione personale della realtà**. Gli stimoli che il cervello riceve vengono elaborati dalle nostre conoscenze precedenti e quindi la nostra mente costruisce un'immagine dell'esterno che chiamiamo «realtà», ma che è diversa dall'immagine costruita da altre menti, di altre persone, anche quando condividiamo lo stesso linguaggio per descrivere essa.

In questo senso, e parafrasando Dispenza, **la nostra mente crea la nostra realtà**. Percepiremo la realtà in modo diverso nel momento in cui ci rendiamo conto che è una nostra creazione e che, in larga misura, possiamo trasformarla, non sempre a nostro piacimento, ma almeno nel modo in cui la percepiamo e la interpretiamo.

Altrettanto importante nell'educazione e in ogni forma di convivenza è sapere che altre menti creano altre realtà, cioè concepiscono la realtà in modo diverso a causa degli stimoli che ricevono. Quindi, anche se lo stimolo può essere lo stesso, «la realtà esterna» può essere la stessa, l'immagine che ogni persona elabora di quella realtà e di come funziona (la sua visione del mondo) sarà comunque diversa per ogni persona e, ancora di più, per ogni cultura.

Considerando le variabili quali: conoscenze pregresse, cultura, sesso/genere, potremmo stabilire la somiglianza tra la mente e un programma per computer (in questo caso neurale), in modo che nella stessa situazione alcune persone percepiscano elementi che altri non riescano invece a percepire. Quando vediamo qualcosa di simile, anche se crediamo di percepire allo stesso modo, in realtà, ognuno di noi percepisce in modo diverso. Ognuno di noi avrà delle emozioni diverse, che possono anche essere contrarie. Pertanto, la risposta data agli stimoli è e sarà diversa, anche se crede erroneamente di aver percepito la stessa cosa e provato le stesse emozioni. La percezione della realtà dipenderà non solo dall'esperienza di vita di ogni persona ma anche da variabili come le condizioni socioeconomiche.

Ecco alcuni esempi di interpretazione della realtà globale, che dipendono dalla sensibilità e dalla conoscenza specifica di ognuno, rispetto a determinate questioni e problemi sociali, sia locali che globali. Di seguito proponiamo alcuni esempi:



Una persona che si percepisce come ambientalista e che ha conoscenza dell'ambientalismo e/o presenta sensibilità ai problemi legati ai danni per il pianeta, percepirà come qualcosa di oltraggioso, frustrante e persino doloroso trovare un sacchetto di plastica nella natura. Tuttavia, una persona che non ha sviluppato preoccupazione per l'argomento o che non ha conoscenza della situazione limite del pianeta, può trascurare questo fatto o non dargli grande importanza. Potrebbe anche non accorgersi della presenza del sacchetto di plastica.

Una persona sensibile alle lotte femministe celebrerà come una cosa positiva, come un passo verso la garanzia dei diritti delle donne e come una grande conquista, che nelle istituzioni educative si commemori la lotta femminista dell'8 marzo. Tuttavia, una persona che non ha conoscenza di questa lotta, può percepirla come qualcosa di strano e estraneo, persino non necessario. Può anche trattarsi di una persona che ha conoscenze in materia ma che, da una posizione di privilegio all'interno del sistema eteropatriarcale, si pone contro di essa, percependo questo fatto come qualcosa di negativo.

In entrambi i casi i protagonisti sono stati esposti agli stessi stimoli, tuttavia, la loro interpretazione e costruzione della propria realtà è completamente diversa, fino a diventare l'opposto.

Le neuroscienze includono i vari campi scientifici che studiano il sistema nervoso e tutti i suoi aspetti (la sua struttura, le sue funzioni, lo sviluppo ontogenetico e filogenetico, la biochimica, la patologia, la farmacologia, etc.); così come il modo in cui i suoi diversi elementi interagiscono, dando origine alle basi biologiche della cognizione e del comportamento. Negli ultimi decenni la ricerca è stata segnata dal ruolo che le neuroscienze hanno dato alle emozioni nella vita umana (Dispenza, 2013). Questa è una delle specialità della neuropsicologia, che spiega la relazione tra questi processi biologici e quelli della mente. Da parte sua, la **neuro-pedagogia spiega il rapporto tra questi processi biologici e i processi di apprendimento, con particolare attenzione a come le emozioni li influenzano.**

La conoscenza del **processo bio-neuropsicologico**, oltre a fornirci la spiegazione fisica dei fenomeni emotivi, è rilevante in questa guida perché permette di **verificare il primato che l'educazione ha nella conformazione dei pensieri e delle emozioni.** L'educazione influisce sui circuiti neurologici che formano pensieri ed emozioni, e ha altresì la capacità di influenzare «modi di pensare e sentire» attraverso la coscienza e la ripetizione, fissando così circuiti neurologici alternativi.

Se osserviamo la composizione del cervello vedremo che è composto da tre cervelli indipendenti ma funzionalmente interconnessi. Per distinguerli visivamente, possiamo usare la nostra stessa mano come riferimento. Se prendiamo il pollice, lo mettiamo nel palmo della mano e pieghiamo le altre dita, chiudendo il pugno con il pollice all'interno, otteniamo un modello rappresentativo della struttura del cervello.

Di seguito, i tre cervelli che compongono il modello trino «**Triune Brain**» (MacLean, 1990):





Il cervello primitivo o rettile, che nella nostra rappresentazione della mano corrisponde all'area che va dal polso all'inizio del pollice è composto dal tronco cerebrale e dal cervelletto. È responsabile della raccolta delle informazioni dei dati dall'esterno attraverso le sensazioni corporee, regola gli stati di veglia e sonno e le risposte di sopravvivenza come lotta, fuga o blocco.

Il cervello dei mammiferi (amigdala, ipotalamo e ippocampo) situato sopra e intorno al tronco cerebrale. Seguendo il nostro modello di mano, corrisponderebbe al pollice raccolto sul palmo della mano. Comprende le strutture limbiche che regolano le emozioni e la motivazione, sebbene le emozioni non siano limitate a quest'area ma influenzino tutti i circuiti neurali e i processi mentali che ne emergono.

Il cervello umano stesso o la neocorteccia, che è la corteccia cerebrale che circonda tutto il resto. La neocorteccia è la struttura più «umana» del sistema nervoso, poiché è la regione della corteccia cerebrale correlata alle capacità che differenziano gli esseri umani dagli altri mammiferi, come il linguaggio, l'immaginazione o la capacità di astrazione. Nella rappresentazione della nostra mano, la neocorteccia sarebbero le dita che coprono il pollice.

Per avvicinarsi, attraverso un brevissimo riassunto⁴, alla comprensione dei processi che avvengono all'interno dei tre cervelli, è necessario capire come il cervello e il resto del sistema nervoso siano composti da un'immensa rete di neuroni. Studi effettuati sul funzionamento del cervello e del sistema nervoso hanno mostrato come ogni neurone emetta un messaggio di natura elettrica che viaggia lungo i suoi rami e che, in un lasso di tempo -chiamato sinapsi- raggiunge molti altri neuroni. In questo modo l'informazione non solo viene trasmessa, ma interagisce in varie aree del cervello, a seconda della natura dell'informazione che è in azione. Ad ogni sinapsi, il neurone rilascia una quantità del neurotrasmettitore e il segnale cessa di essere elettrico e diventa chimico.

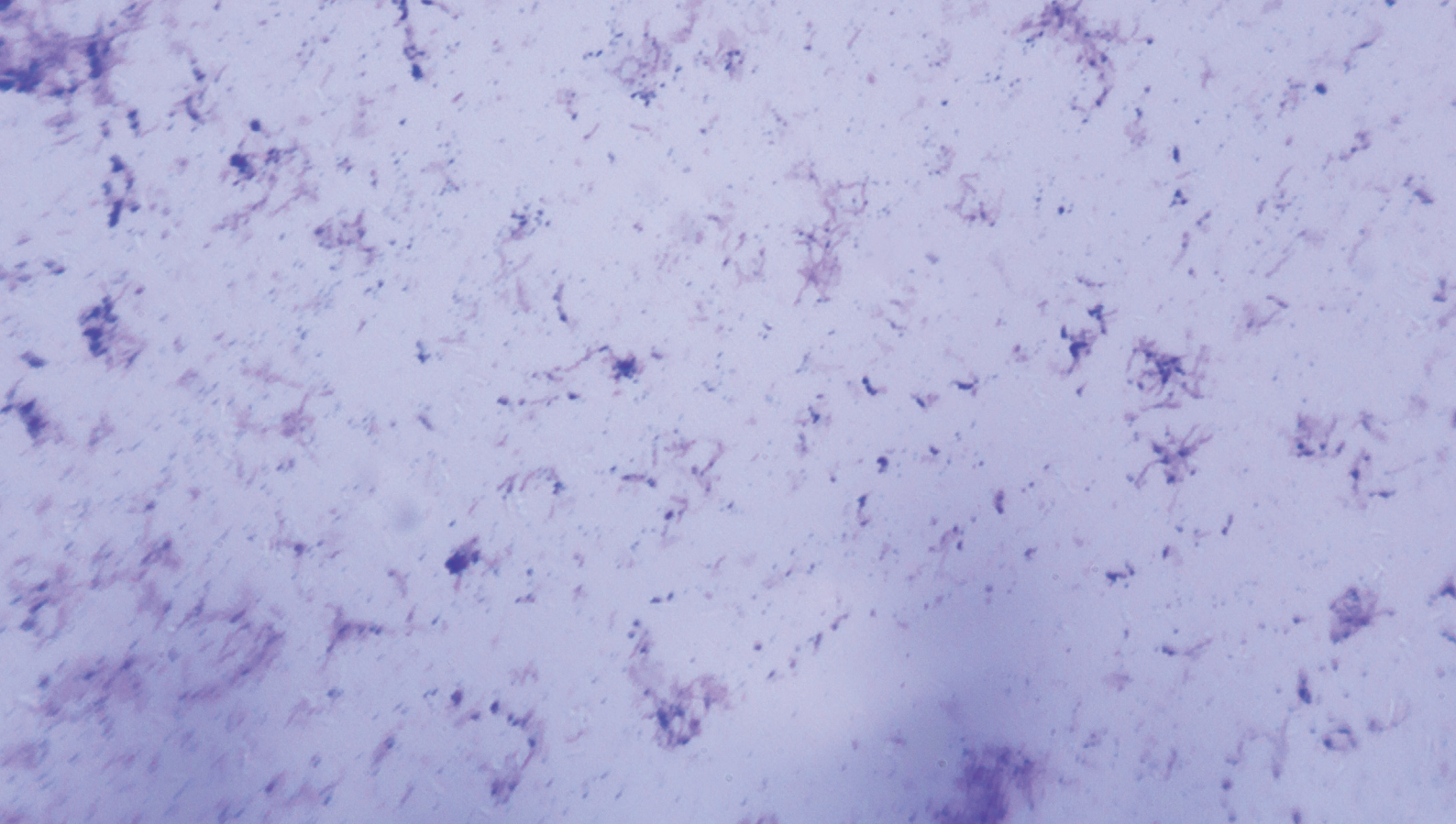
Ogni neurone recettore eccita o inibisce la comunicazione con altri neuroni. Questa «decisione» (eccitare o inibire la comunicazione) dipende dalla storia appresa che, insieme all'informazione genetica, sta formando «circuiti» che fissano i percorsi che l'informazione stessa percorre e quindi, il tipo di pensieri ed emozioni che vengono attivati.

Un altro approccio alla neuroscienza, fondamentale per comprenderne le implicazioni con l'educazione trasformativa, parte **dall'essenza sociale del cervello umano**. Il cervello, come tutto il corpo, si è evoluto per permetterci di organizzare le relazioni intercellulari all'interno e con gli altri all'esterno. La convivenza, la relazione con gli altri, è la causa per la quale il nostro cervello risulta così complesso. Potremmo dunque parlare di neuro-convivenza.

Perché è importante partire dalla neuroscienza? Perché approfondirla in questa guida? Poiché, come stiamo vedendo, **sapere come funziona neurologicamente il cervello ci permette di capire come si materializzano la conoscenza e le nostre emozioni**. Letteralmente, i nostri pensieri, sentimenti, emozioni e, in definitiva, la percezione che abbiamo del mondo, sono materia, emanano dalla materia e sono materialmente trasformati.

4. Per questo riassunto sono state prese come spunto le idee di Pedro de Casso (2020) nel *My Gestalt. The hidden potential in Fritz Perls' Gestalt che racchiude le informazioni del neurologo Xurxo Mariño in Neuroscience for Julia* (2014).





La neuropedagogia ci insegna che ciò che intendiamo per realtà sono idee che il nostro cervello elabora, ma anche che le idee della nostra mente sono, a loro volta, realtà fisiche che si verificano nel nostro cervello.

Sono processi biologici, elettrici, chimici e ormonali. Sapere come si sviluppano questi processi e sapere come vengono fissati, ci permette di promuovere processi di apprendimento e processi educativi che ne tengano conto. Ma ci permette anche di guidare quei processi di trasformazione personale, collettiva e sociale che ne derivano. I cambiamenti individuali e sociali, di cui parliamo, sono anche cambiamenti fisici, biologici, chimici. Un diverso modo di pensare implica, ad esempio, il flusso di una diversa proporzione di ormoni. Questo vale sia per gli individui che per la società più in generale. Ecco che una società caratterizzata dalla paura avrà un'alta percentuale di ormoni e neurotrasmettitori generati dalla paura (come adrenocorticotropo, epinefrina, cortisolo etc.) che circolano nel corpo dei suoi abitanti. D'altra parte, una società sostanzialmente pacifica, in cui i diritti sono coperti e sufficientemente garantiti, avrà una maggiore proporzione di ormoni piacevoli (ossitocina, endorfine, ecc.). Ecco come le neuroscienze e la neuropedagogia si ricollegano all'approccio trasformativo e socio-emotivo, per comprendere non solo l'individuo ma la collettività più in generale.

Capire quali sono i circuiti neurali che generano la paura, ci permetterà di comprendere se siamo davanti a qualcosa di utile per la sopravvivenza o è solo una fissazione nevrotica. Allo stesso modo, conoscere gli altri circuiti neurali che influenzano le nostre emozioni e i nostri pensieri, ci permetterà di superare la paura, capendo come generare pensieri e emozioni positive, di fiducia etc.

Ragione ed emozione, individualità e socialità si materializzano nel corpo e si esprimono nelle azioni. Più che affermare che abbiamo un corpo, possiamo dire che siamo un corpo ed è in esso che convergono pensiero, emozione e azione; è in esso che l'empatia si incarna e si mobilita. Un esempio di ciò sono i neuroni specchio che si attivano quando facciamo qualcosa nello stesso modo in cui vediamo o immaginiamo che qualcuno lo faccia. Grazie a loro possiamo imitare gli altri o apprendere abilità contemplando come gli altri lo eseguono. Sono anche responsabili dell'empatia: laddove adottiamo emozioni e pensieri di altre persone e li sentiamo come nostri. L'empatia è il sentimento di riconoscimento e corrispondenza con l'altro che ci permette di metterci nella prospettiva degli altri e avvicinarci alle altre persone. **L'empatia è qualcosa di molto rilevante nell'educazione trasformativa socioemotiva per**





la cittadinanza globale, anche perché ci permette di relazionarci con gli altri e sviluppare le capacità di risoluzione dei conflitti, così come analizzato in questa guida.

Oltre ad evidenziare il ruolo fondamentale svolto dalle proprie emozioni e dall'empatia verso le emozioni degli altri; la neuro-pedagogia ci offre altresì altre chiavi di lettura pedagogico-metodologiche (Ocaña e Maiques, 2019):

Prendersi cura del cervello insieme al resto del corpo: assicurare il riposo per avere buoni livelli di attenzione, funzioni motorie e cognitive ottimali e un buon umore; avere una dieta varia ed equilibrata che assicuri che il nostro cervello abbia i nutrienti necessari, aggiungere alle nostre abitudini esercizi di attività fisica, rilassamento e respirazione che favoriscono la riduzione dello stress, il mantenimento dell'attenzione, l'ossigenazione del cervello, e migliori livelli di autocontrollo e rendimento cognitivo;

Prendersi cura del contest e delle relazioni sociali: promuovere relazioni positive tra educatori e discenti, al fine di avere un clima favorevole all'apprendimento (sia intellettualmente che emotivamente); curare lo spazio relazionale tra educatori e discenti, costruendo legami basati sull'armonia e sul rispetto; nonché sulla riduzione dello stress quale responsabile della limitazione delle funzioni dell'ippocampo e, di conseguenza, riduce la memoria e le capacità di apprendimento;

Prendersi cura del processo di insegnamento-apprendimento: favorire l'interesse e la curiosità dei discenti (nel nostro caso, gli studenti) facendo in modo che ciò appreso sia memorizzato e considerato come importante per la vita presente e futura. Occorrerà adattare le sfide e aumentare la loro difficoltà, tenendo però conto che ogni studente è unico. Bisogna dunque rispettare e comprendere le esigenze specifiche, i tempi e i bisogni di apprendimento specifici di ogni studente, comprendendone dunque la sua individualità e al fine di garantirne il suo pieno potenziale.



**PROPOSTE PER AFFRONTARE LA
CITTADINANZA GLOBALE
SOCIO-EMOTIVA
ALL'INTERNO DELLE CLASSI**





L'obiettivo di questa sezione è presentare alcune proposte pratiche affinché gli insegnanti abbiano dei suggerimenti per promuovere la costruzione della cittadinanza globale da un approccio socio-emotivo.

Come già accennato nei paragrafi precedenti di questa guida, **la «Provention ladder» è un ottimo strumento per avviare processi educativi e trasformativi che mettano al centro la dimensione socio-emotiva.** Di conseguenza, la prenderemo come punto di partenza per questa sezione in cui presentiamo alcune proposte che consentono di «fornire» agli studenti le capacità necessarie per favorire la costruzione di una cittadinanza globale trasformativa verso la pace e la giustizia, affrontando gli eventuali conflitti. Partiremo dunque dalla necessità di conoscersi, dando senso alle proprie esperienze personali, consapevoli dei propri limiti e delle proprie potenzialità, per promuovere, successivamente, spazi collettivi, di cooperazione e trasformazione sociale.



3.1 Fermarsi e aumentare la consapevolezza sulle nostre emozioni

PAUSA...

OBIETTIVO

Gli studenti si concentrano sul momento presente e sono in uno stato di calma e attenzione che si protrae per le attività successive e nei momenti successivi. Tale momento di pausa, può essere fatto anche dopo una specifica attività, così da dedicare del tempo per l'elaborazione e la riflessione su quanto vissuto e appreso.

Età degli studenti:

Ogni fascia d'età

MATERIALI

Sedie o cuscini sul pavimento
un foglio di carta/un diario (opzionale)
Gong/strumento a percussione/sonoro che segna il ritmo

ATTIVITÀ

Agli studenti viene detto di sedersi in una posizione comoda, cercando di sentire un filo invisibile che tira verso l'alto la parte superiore della testa.

Una volta che tutti sono in questa posizione, saranno invitati a chiudere gli occhi e prepararsi per la meditazione guidata (su Internet ne esistono diversi esempi), che sarà fatta ad alta voce dalla persona che conduce l'attività. Di seguito proponiamo una proposta basata sulla Guida didattica «Scuole con l'anima» elaborata da Selfi e dal Movimento per l'Educazione Trasformativa e la Cittadinanza Globale⁵

- Spieghiamo agli studenti, con attenzione, come adottare una postura corretta. Per far ciò, li invitiamo a immaginare uno sgabello il cui peso poggia equamente sulle sue 3 gambe. Tutti si siedono su un cuscino con una gamba incrociata sull'altra. In quella posizione, la schiena è eretta e gli occhi chiusi o puntati leggermente verso il basso.
- Viene detto loro che chiunque abbia difficoltà a sedersi sul pavimento a gambe incrociate può inginocchiarsi su un cuscino, una panca da meditazione o sedersi su una sedia con la schiena eretta e i piedi appoggiati sul pavimento, fianco a fianco.
- Viene detto loro di accennare solo con le labbra un piccolo sorriso.
- Viene spiegato loro che a volte abbassiamo le spalle mentre meditiamo o ci sediamo rimanendo troppo tesi. Per avere una postura eretta e rilassata, possono immaginare di «chiudere la cerniera»: devono immaginare di avere una cerniera al centro del corpo che, partendo dall'ombelico, finisce al mento.
- Sono invitati a sentire il filo invisibile che tira verso l'alto dalla sommità delle loro teste.
- Viene detto loro di appoggiare comodamente le mani sulle ginocchia, e di portare l'attenzione sul proprio respiro senza cercare di modificarlo, solo sentendolo/percependolo.
- È importante ricordare loro che quando un pensiero o una sensazione corporea li distrae, basterà semplicemente riconcentrarsi e riportare l'attenzione sul respiro.
- Gli viene anche detto che dopo il primo gong (o suono che è stato scelto per scandire i ritmi), faranno 1 minuto di meditazione in silenzio. Alla fine del minuto il gong suonerà 3 volte, e lentamente apriranno gli occhi e riprenderanno la postura originale.
- Suona il gong (o il suono che è stato scelto per scandire i ritmi) e c'è 1 minuto di meditazione silenziosa. Il gong (o suono che è stato scelto per scandire i ritmi) suona ancora 3 volte e sono invitati ad aprire lentamente gli occhi. Ognuno riacquisirà progressivamente la sua posizione abituale, attraverso diversi tipi di respiro per terminare lentamente, con calma e con gratitudine l'attività di meditazione. Con calma, si prepareranno dunque per la prossima attività.

5. <https://educaciontransformadoraglobal.org/wp-content/uploads/2021/05/guia-didactica-castellano-4.pdf>



SUGGERIMENTI PER L'ATTIVITÀ

Prima di cominciare l'attività, è opportuno discutere con gli studenti il concetto di «Pausa» e come trovare la calma mentale ed emotiva. Occorrerà focalizzare la loro attenzione sul loro respiro per trovare la calma di cui hanno bisogno quando i loro pensieri e le loro emozioni sono confusi.

In caso di pensieri e/o emozioni che distraggono, lo studente dovrà essere capace di riconcentrarsi e riportare la sua attenzione sul sentire/percepire il suo respiro.

Si raccomanda di eseguire l'esercizio giornalmente, se possibile, durante il cambio d'ora e/o durante la ricreazione.

RIFLESSIONE

Gli studenti possono annotare, in un foglio di carta o in un diario, ed eventualmente condividere con il gruppo le emozioni provate durante l'attività di meditazione. Cosa hai provato durante l'esercizio? Come si sente il tuo corpo dopo l'esercizio di meditazione? E la tua mente? In quali momenti della giornata senti di poter trarre beneficio da questo esercizio?

Si tratta di incorporare nelle nostre abitudini il concetto di «Pausa», concedendoci un minuto tra un'attività e l'altra. Una pausa di quiete e consapevolezza che ci prepara a ciò che verrà.





3.2 Presentazione

NOMI ANOMALI

OBIETTIVO

È un'attività da svolgere preferibilmente con studenti che non si conoscono, in modo che possano imparare i nomi degli altri.

Può essere anche implementata con studenti che si conoscono. In entrambi i casi favorisce il rafforzamento della fiducia e dei legami tra i membri del gruppo.

Età degli studenti:

Ogni fascia d'età

MATERIALI

Non è richiesto materiale

ATTIVITÀ

Gli studenti sono disposti in cerchio, di solito in piedi, o seduti se si preferisce. Ci saranno quattro turni:

1. Nel primo turno, ogni persona enuncia il proprio nome ma in modo originale, non standard, attraverso un gesto e un tono specifici. (Ad esempio Ana dirà «mi chiamo Aaaaaaaaannná» muovendo le braccia) e tutto il gruppo, allo stesso tempo, ripeterà il suo nome con quel gesto e quel modo di dirlo.
2. Si fa un secondo giro in cui tutto il gruppo enuncia il nome di ogni persona, con il suo gesto corrispondente.
3. Nel terzo round, una persona inizia enunciando il proprio nome. In ordine, la persona successiva deve ripetere il nome precedente e poi pronunciare il proprio. La terza persona ripete i primi due nomi e aggiunge il proprio, e così via. Se qualcuno sbaglia o dimentica, può chiedere aiuto al gruppo, dicendo «Aiuto».
4. Il quarto round è incluso nella sezione «Riflessione»

SUGGERIMENTI PER L'ATTIVITÀ

Come educatore, dovresti incentivare un atteggiamento aperto e divertente, invitando alla partecipazione senza complessi o vergogna. Questo esercizio consiste nell'evitare la paura del ridicolo per generare un clima di positività e fiducia tra i membri del gruppo. Tuttavia, possiamo anche trovare atteggiamenti di chiusura da parte degli studenti. È importante considerare le emozioni che provano gli studenti e non costringerli a compiere un atto che potrebbe essere scomodo per loro. Gli studenti più estroversi aiuteranno i loro compagni più introversi e che presentano maggiori difficoltà, facendo capire che l'attività è priva di pregiudizi. Nel caso in cui alcuni studenti non vogliano svolgere l'esercizio, o che gli esercizi proposti provochino un eventuale shock culturale, rispetteremo la loro scelta, cercando in futuro di optare per attività interculturali e inclusive.

RIFLESSIONE

Nel round finale ogni persona condivide come si sente e come si è sentita durante l'attività: *quali emozioni hai provato? hai trovato facile stare al passo degli altri? Hai provato vergogna, felicità, paura...? Pensi che tutti abbiano provato le stesse emozioni? Perché pensi che le persone affrontino situazioni del genere in modi differenti? Come possiamo aiutarci e sostenerci a vicenda in modo che tutti si sentano a proprio agio?*



3.3 Conoscenza

CERCHI CONCENTRICI

OBIETTIVO

È un'attività che può essere svolta per ampliare la conoscenza interpersonale e promuovere un breve incontro, più intimo, tra i membri del gruppo.

Età degli studenti:

Ogni fascia d'età

MATERIALI

Non è richiesto materiale

ATTIVITÀ

Ci si dispone in due cerchi concentrici, con un numero uguale di studenti, in modo che ogni studente abbia un partner davanti a sé. Chi conduce l'attività, il leader/facilitatore, può partecipare se il gruppo è dispari.

Il leader/facilitatore porrà alcune domande ed entrambe le persone della coppia dovranno rispondere. Darà un po' di tempo per riflettere e quando lo riterrà opportuno, chiederà al cerchio esterno di spostarsi in senso orario. Man mano che si muovono, si formeranno nuove coppie e verrà posta la domanda successiva, dando nuovamente il tempo di riflettere su quest'ultima. Tale dinamica continuerà fino a quando non saranno discusse tutte le questioni che vogliamo trattare.

SUGGERIMENTI PER L'ATTIVITÀ

Per conoscersi da un punto di vista socio-emotivo si possono porre le seguenti domande, adattandole all'età e alle caratteristiche del gruppo: *cosa ti aspetti da questo processo o da questo gruppo? Cosa ti preoccupa del processo? Cosa ti entusiasma di questo processo? Che tipo di conflitto trovi difficile da affrontare? Quali sono le tue principali virtù?*

È consigliabile intervallare domande relative al processo con altre per conoscersi meglio, come: *Qual è stato e come è stato il viaggio che ti è piaciuto di più? Che musica ti piace? Quali film/libri/pasti...?*

A seconda dell'età del gruppo possiamo guidare l'attività verso la riflessione e il dibattito sui problemi globali, favorendo lo sviluppo del pensiero critico, delle capacità comunicative e interpersonali. Ad esempio, puoi porre domande su temi di attualità, questioni sociali che riguardano tutti, dibattiti su argomenti/problemi globali e locali...

Il ruolo del leader/facilitatore sarà anche quello di favorire il dialogo e lo scambio di idee tra le diverse coppie. È possibile che gli studenti tendano a interagire di più con alcuni compagni di classe che con altri, a seconda della relazione instaurata già in precedente. L'obiettivo sarà comunque quello di creare un nuovo spazio di comunicazione e fiducia tra tutti i membri del gruppo.

RIFLESSIONE

Quando c'è interazione tra un numero considerevole di persone, il leader/facilitatore può porre domande quali: *come ti sei sentito durante l'attività? Conoscevi allo stesso modo tutte le persone con le quali hai interagito? Era la prima volta che parlavi con qualcuno, nonostante fosse nella tua stessa classe? Perché pensi che tendiamo a interagire con persone specifiche o con gruppi chiusi? Hai imparato qualcosa di nuovo da qualcuno oggi? Hai notato cose o opinioni che hai in comune con qualcuno con cui di solito non ti relazioni? Vuoi conoscere meglio i tuoi coetanei e allo stesso modo e tempo conoscerti meglio?*



3.4 Affermazione

AFFERMAZIONE E NEGAZIONE

OBIETTIVO

È un'attività per esercitare l'autoaffermazione, davanti a una persona e/o davanti a un gruppo. Aiuta anche a prendere coscienza di ciò che sperimentiamo di fronte all'affermazione e alla negazione di qualcosa, sia da parte nostra che di altre persone.

Età degli studenti:

Ogni fascia d'età

MATERIALI

Non è richiesto materiale

aver partner

ATTIVITÀ

All'inizio dell'attività, il gruppo viene diviso in coppie e le coppie vengono distribuite nella classe, nello spazio fisico. Una persona nella coppia dirà sempre «Sì!» e l'altro dirà sempre «No!». Dopo concordato chi dirà cosa, ogni coppia dialoga senza badare alle altre coppie, ascoltando solo il proprio ed esprimendo la propria affermazione o smentita provando forme e metodi espressivi differenti.

Dopo un po', è consigliabile fermarsi e ognuno presterà attenzione alle proprie emozioni in quel momento specifico, ripensando ai sentimenti emersi durante la discussione con il partner. Successivamente, si discuterà nuovamente con il partner, questa volta però invertendo i ruoli.

Dopo aver lavorato a coppie, il gruppo viene disposto in due file uguali, faccia a faccia. Vi sarà una fila che dice «sì!» e l'altra risponderà «no!» tutto il tempo. L'esercizio può essere pensato in modo che, man mano che il confronto procede, il tono della voce, il volume si alza: il facilitatore dell'attività alza le braccia e dopo un po' scende le braccia, e in base a ciò gli studenti alzano o abbassano il volume dei loro «sì» e dei loro «no» fino a raggiungere il silenzio. Tale esercizio può essere fatto più volte.

SUGGERIMENTI PER L'ATTIVITÀ

È possibile che durante questa attività si verifichino situazioni diverse: può darsi che ci siano studenti che trovino più difficile esprimere affermazioni o smentite, soprattutto quando è il momento di farlo per forza. Questo esercizio rappresenta però un'opportunità per identificare eventuali atteggiamenti di insicurezza negli studenti e cercare di rafforzare la loro autoaffermazione, attraverso l'aiuto e l'interazione con il gruppo.

RIFLESSIONE

Al termine dell'esercizio, è importante prendere coscienza delle proprie emozioni e condividere come ciascuno si sente quando si afferma qualcosa davanti a una persona e a un gruppo, quando si ascolta la negazione di un'altra persona e/o di un gruppo, quando si sente in sintonia con un gruppo, in opposizione, etc.

Possiamo anche utilizzare alcune domande guida: *ti sei sentito a tuo agio nell'affermare il contrario dell'altra persona/metà del gruppo? Hai trovato facile o difficile alzare il tono di voce contro l'altra persona/metà del gruppo? pensi che questo sia il modo giusto per risolvere i conflitti? pensi che qualche accordo sia stato raggiunto pur su posizioni contrapposte (senza abbandonarle)? In quali situazioni della vita quotidiana si manifestano questi comportamenti? È possibile gestirli per risolvere al meglio le nostre divergenze? Fino a che punto possiamo «cedere», «arrenderci», per raggiungere un accordo con l'altro?*



3.5 Fiducia

LA GUIDA PERSONALE

OBBIETTIVO

Promuovere dinamiche di cura (prendersi cura, interessarsi) e di fiducia tra i membri del gruppo.

Età degli studenti:

Ogni fascia d'età

MATERIALI

Bende di tessuto

ATTIVITÀ

Il gruppo è diviso in coppie. In ogni coppia una persona è bendata mentre l'altra diventa la sua guida personale.

Per 15 minuti tutte le coppie lasciano la stanza comune, e la guida personale guida la persona che non vede (perché bendata), prendendosi cura di essa e proponendogli alcune esperienze (riconoscere oggetti, suoni, prendendola per mano, lasciando per un po' la mano, descrivendo l'ambiente, gli eventuali suoni, sussurri, canti...).

È importante attenersi alle seguenti indicazioni: fare molta attenzione che la persona guidata non corra alcun rischio; l'attività dovrebbe essere fatta in silenzio tutto il tempo; non è un percorso ad ostacoli ma un percorso volto a offrire esperienze e un senso di «cura»; è necessario prestare attenzione a come può sentirsi il partner e prendersi cura di lui, nella maniera più ottimale.

Dopo 15 minuti le coppie tornano nella stanza comune e ognuno condivide come si è sentito guidato e accudito dall'altro. Successivamente, i membri della coppia si scambiano i ruoli e si procede con un'altra sperimentazione di 15 minuti e momento condivisione finale.

SUGGERIMENTI PER L'ATTIVITÀ

È importante dare le istruzioni in modo chiaro e assicurarsi che gli studenti capiscano che l'attività deve essere tranquilla, piacevole e orientata al divertimento e all'esperienza sensoriale. Dobbiamo evitare che gli studenti abbiano la frenesia di concludere, fare movimenti bruschi e pericolosi, fare battute etc.

Il facilitatore dovrebbe essere consapevole degli atteggiamenti che si manifestano o che potrebbero manifestarsi tra gli studenti. È importante altresì che tutti gli studenti abbiano la possibilità di provare nuove sensazioni. Bisognerà aiutare dunque quelle coppie che presentano difficoltà, sia perché la guida personale non sa come orientare e proseguire, sia perché vi può essere una qualche tensione o difficoltà relazionale all'interno della coppia.

RIFLESSIONE

Tutte le coppie ritornano nella stanza comune per condividere le proprie emozioni e parlare di cura, paura e fiducia. Alcune domande che possono guidare il processo di riflessione sono: *come ti sei sentito durante la pratica? Hai provato le stesse cose mentre guidavi il tuo compagno rispetto a quando eri guidato? Ti sei sentito al sicuro? Hai fatto sentire a suo agio la persona che hai guidato? Hai avuto paura ad un certo punto? Ti sei preoccupato se l'altra persona aveva paura di essere guidata da te? In che modo il tuo modo di comportarti influenza e può influenzare le altre persone? Perché la fiducia all'interno di un gruppo è così importante? Come possiamo creare un clima di fiducia all'interno della nostra classe?*

3.6 Comunicazione

DALLA MIA VOCE ALLA TUA MANO

OBBIETTIVO

Migliorare le relazioni all'interno del gruppo, promuovendo la motivazione e la creatività per sfruttare le opportunità comuni e creare una base di fiducia.

L'attività permette di mostrare le difficoltà che possono emergere nella comunicazione; osservare la differenza tra comunicazione unidirezionale e bidirezionale; analizzare il peso delle domande e del dialogo sulla comunicazione e sulla trasmissione delle informazioni, mostrare l'importanza dell'ascolto come parte della corretta comunicazione.

Età degli studenti:

A partire dai 9 anni

MATERIALI

Carta o supporto per dipingere
Dipinti, matite, tempere...
(occorrente per pittura)

ATTIVITÀ

Per tale attività abbiamo seguito l'approccio di Almudena Payá Gomez.

È un'attività da svolgere in coppia, una persona conoscerà a priori il disegno che l'altra persona (che deve essere guidata) realizzerà.

- Nella prima fase (1), la persona che disegna non può fare domande, deve disegnare in silenzio come dettato dall'altra persona. Utilizziamo la comunicazione unidirezionale.
- Nella seconda fase (2), viene migliorata la comunicazione: la persona che disegna può porre alcune domande alle quali è possibile rispondere con «sì» o «no».
- Infine, nella terza fase (3), ci possono essere tutti i tipi di comunicazione in entrambe le direzioni (unidirezionale e bidirezionale), quindi c'è la possibilità di dare e ricevere feedback. Questo dovrebbe migliorare il risultato del disegno eseguito. Man mano che la comunicazione aumenta e migliora, i nostri disegni migliorano anch'essi.
- Alla fine, si possono scambiare i ruoli all'interno della coppia, ripetendo dunque l'esercizio ma con un disegno diverso.

SUGGERIMENTI PER L'ATTIVITÀ

Il responsabile dell'attività avrà il compito di impartire le istruzioni in modo chiaro, in modo che le differenze tra ogni fase (1,2,3) siano comprese, nonché sia ben chiara la fine di una fase e l'inizio della successiva.

Il contenuto dei disegni può essere definito in diversi modi, a seconda delle caratteristiche e dell'età del gruppo:

- Ad ogni coppia può essere assegnato un semplice disegno predefinito, ad esempio figure geometriche.
- Ad ogni coppia può essere data la libertà di definire quale sarà il loro disegno. In questo caso, la persona che detta il disegno all'interno della coppia si occuperà di disegnarlo prima di iniziare a guidare il proprio partner.
- Con l'aumentare dell'età del gruppo e delle capacità, agli studenti possono essere fornite alcune rappresentazioni più complesse, al fine di osservare più nel dettaglio l'interazione tra individui o gruppi. Tali interazioni possono riflettere diversi tipi di relazioni di disuguaglianza. In questo modo affronteremo problemi, di natura sociale, e sui quali potremo teorizzare in seguito.

RIFLESSIONE

Può essere interessante partire dalla riflessione in coppia, domandando: vi siete sentiti ascoltati? *Come ti sei sentito quando la persona che disegnava non ha fatto quello che ti aspettavi che facesse? Ti sei sentito in difficoltà, frustrato, ad un certo punto? Pensi che essere in grado di dire sì o no ti abbia aiutato in qualcosa? Qual è stato il momento di comunicazione più fluido e migliore? Secondo te, la corretta comunicazione facilita il raggiungimento di accordi e obiettivi comuni?*

Il dibattito può poi essere spostato al grande gruppo, considerando anche l'età del gruppo, per affrontare temi come la risoluzione dei conflitti o il lavoro cooperativo più in generale.

Se sono state utilizzate immagini o illustrazioni che riflettono problemi globali o dinamiche di disuguaglianze socio-economiche o di genere, è tempo di teorizzare su questi temi, dandogli il giusto spazio e peso.



3.7 Cooperazione⁶

LE BARCHE CAPOVOLTE

OBIETTIVO

Facilitare le dinamiche proprie a struttura cooperativa, attraverso sotto-gruppi che interagiscono tra loro.

Età degli studenti:

A partire dai 9 anni

MATERIALI

Fogli di giornale

ATTIVITÀ

I partecipanti salgono su un foglio di giornale che simboleggia una barca. L'obiettivo sarà quello di capovolgerlo senza cadere in acqua (per terra).

Gli studenti, posizionati individualmente su ogni barca, devono riflettere per capire come girare la loro barca senza cadere in acqua. Possono fare domande al facilitatore dell'attività che deve sempre rispondere con la frase «non puoi cadere in acqua, ma puoi aiutare gli altri a non cadere» (si tratta di condividere dunque la stessa barca). Una volta che hanno capito come raggiungere questo obiettivo, tutti lo faranno rapidamente.

SUGGERIMENTI PER L'ATTIVITÀ

Questa attività può essere complicata se implementata con studenti più grandi. È necessario che il facilitatore promuova uno spazio attivo e aperto all'improvvisazione, senza pregiudizi o sentimenti di vergogna. È importante ascoltare il parere degli studenti e tenere conto dei propri limiti: è possibile che alcuni studenti non vogliano condividere il proprio foglio di giornale, la propria barca, con persone specifiche. Questa attività consentirà anche di identificare il conflitto nelle relazioni, per affrontarlo successivamente in altri spazi e attraverso altre metodologie più appropriate.

Nonostante i conflitti che possono sorgere, è necessario che tutti conducano il proprio processo di riflessione per capire come girare la propria barca.

RIFLESSIONE

Quando tutti gli studenti sono riusciti a far girare la loro barca, possiamo creare uno spazio di riflessione: *come si è svolto il gioco? Abbiamo avuto supporto esterno, l'aiuto di qualcuno? Abbiamo avuto difficoltà a capire che non potevamo raggiungere l'obiettivo da soli, ma che dovevamo collaborare? Perché pensi di aver impiegato del tempo per trovare un modo per raggiungere l'obiettivo? Puoi applicare gli insegnamenti di questo esercizio in altre situazioni della vita quotidiana? In quali?*

6. Per le attività sui giochi cooperativi, è possibile consultare le risorse pubblicate dal partner spagnolo Fundación InterRed: <https://www.interred.org/es/recursos/tiempo-entre-parentesis-el-juego-cooperativo-como-herramienta-de-transformacion>, oppure il catalogo dei giochi cooperativi del progetto GEM, in collaborazione con il CESIE di Palermo: <https://cesie.org/risorse/gem-catalogo-buone-pratiche-gioco-strumento-interculturale/>





LA SEDIA A ROTELLE

OBIETTIVO

Favorire la struttura cooperativa.

Età degli studenti:

Ogni fascia d'età

MATERIALI

Nessun materiale richiesto

ATTIVITÀ

Gli studenti si siedono a terra formando un cerchio (o in piedi ma molto vicini l'uno all'altro, lasciando il minor spazio possibile tra di loro).

Se seduti, l'idea è quella di formare un cerchio che può muoversi avanti e indietro, in cui tutte le persone sono sedute sulle ginocchia della persona dietro di loro. Per ottenere ciò, gli studenti devono sedersi sulle ginocchia della persona dietro di loro, ma senza usare le mani e facendo in modo, a loro volta, che la persona davanti a loro sia seduta sulle loro ginocchia.

Una volta che tutti sono seduti grazie al sostegno di chi sta davanti e dietro, verranno date loro indicazioni per fare dei passi avanti o indietro, più veloci o più lenti, ma senza rompere il cerchio in nessun momento.

Infine, quando il gruppo è in grado di muoversi avanti e indietro a velocità diverse senza che nessuno cada, sarà chiesto loro di alzarsi, senza usare le mani, e impedendo a chiunque di cadere o barcollare. Devono dunque alzarsi lentamente e con attenzione in modo che la persona davanti o dietro non perda l'equilibrio a causa di un movimento improvviso.

SUGGERIMENTI PER L'ATTIVITÀ

Dovrebbe essere un'attività veloce e divertente. Potrebbero esserci delle cadute o potrebbero esserci degli studenti che dicono di non sentirsi abbastanza a proprio agio. È importante ascoltare i sentimenti degli studenti. Il facilitatore dell'attività dovrà comunque creare quello spazio di fiducia e di cooperazione, in modo che tutti possano sentirsi inclusi e parte del gioco.

Nel caso qualcuno non voglia partecipare, ad esempio per motivi legati a scontri culturali, può assumere compiti alternativi come segnare i tempi o decidere se il cerchio si muove avanti o indietro, più veloce o più lento...così da essere in qualche modo coinvolto nell'attività.

RIFLESSIONI

Quando gli studenti saranno riusciti a rialzarsi senza che nessuno cada, potremo riflettere sull'attività: *cosa abbiamo vissuto? È stato difficile per noi raggiungere l'equilibrio? Quando ci siamo resi conto di quanto fossero importanti gli atti, i gesti degli altri? e quando siamo stati consapevoli delle conseguenze degli atti stessi per il resto del gruppo e/o per noi stessi? Cosa abbiamo concluso alla fine? A quali esempi di vita quotidiana si può applicare il principio «l'unione fa la forza»? Come possiamo applicare questo principio, per raggiungere obiettivi orientati al bene comune?*





LA SEDIA CAPOVOLTA

OBIETTIVO

Offrire uno spazio di riconciliazione attraverso la cooperazione e il gioco.

Età degli studenti:

A partire dai 9 anni

MATERIALI

1 sedia ogni n.2 partecipanti

ATTIVITÀ

È il gioco della sedia musicale trasformato però in modalità cooperativa: invece di eliminare le persone, si eliminano le sedie. I partecipanti devono salire sulle sedie in modo che non tocchino il suolo. Se lo toccano, le sedie verranno rimosse: la sfida sarà salire su un numero di sedie sempre più ridotto. Mentre si sale sulle sedie si può cantare, raccontare una storia o contare numeri, seguire il ritmo di una canzone...

Se confrontiamo questa logica con il tradizionale gioco delle sedie musicali, ci rendiamo conto che la versione tradizionale è un gioco competitivo basato sull'esclusione. Nel gioco tradizionale, vince la persona più veloce mentre il resto dei partecipanti viene eliminato perché meno veloce. È gioco che riflette in parte il sistema capitalista: il «migliore» vince, il «peggiore» perde...

Se cambiamo le regole, eliminando le sedie invece delle persone, il gioco cambia e diventa cooperativo. Ora, la sfida da vincere è esterna e coinvolge tutto il gruppo, perché tutte le persone che lo compongono dovranno salire su un numero sempre minore di sedie, senza toccare terra.

Il gioco finisce, o quando rimane una sola sedia e tutti sono riusciti a posizionarsi in modo da non toccare terra, oppure quando sono state eliminate quante più sedie possibili.

SUGGERIMENTI PER L'ATTIVITÀ

Il facilitatore dell'attività deve fare in modo che l'attività scorra in modo dinamico e divertente, che non si generino conflitti o tensioni, ma che gli studenti capiscano che tutti sono in una posizione di parità e che devono aiutarsi a vicenda per occupare le sedie, anche se sono sempre meno numerose.

È una buona occasione per individuare situazioni di possibile esclusione o accaparramento da parte di alcuni studenti. In queste situazioni, il facilitatore dovrebbe assicurarsi di dare i giusti inputs e eventualmente intervenire in caso di attrito, al fine di garantire la cooperazione tra tutti.

RIFLESSIONE

Una volta raggiunto l'obiettivo, potremo riflettere sull'esperienza: *come ti sei sentito? Ci sono stati momenti in cui non ricevuto l'aiuto/il supporto richiesto? Ti sei preoccupato di raggiungere l'obiettivo comune? Mettiamo in pratica ciò nella vita di tutti i giorni o ci preoccupiamo solo degli obiettivi individuali? Quali obiettivi potremmo raggiungere se lavorassimo insieme? All'inizio, ti sembrava impossibile arrivare al punto comune, all'accordo raggiunto? Ci sono altri obiettivi che possiamo raggiungere se cooperiamo e che dunque non possiamo raggiungere individualmente?*



3.8 Risoluzione dei conflitti

CONFLITTO IMPROVVISATO

OBIETTIVO

Generare lo spazio per vivere e risolvere i conflitti in maniera giocosa e piacevole. Ampliare le nostre capacità di dialogo e di negoziazione.

Età degli studenti:

A partire dai 12 anni

MATERIALI

Non richiede materiali specifici, ma è possibile utilizzare oggetti che si trovano in classe o oggetti di proprietà degli studenti così da dare maggiore rilievo all'attività.

ATTIVITÀ

Si lavora in coppia. Ogni coppia concorderà (in un tempo di circa tre minuti) tre elementi fondamentali:

- 1. Relazione:** la relazione che unisce i due membri della coppia.
- 2. Desiderio:** il desiderio che ciascuno dei membri della coppia cerca di raggiungere nel qui e ora. È importante, da un lato, che i desideri siano distinti e apparentemente incompatibili e che entrambi siano espressi in modo «affermativo» (non sono la negazione l'uno dell'altro). D'altra parte, è importante che i desideri siano cose che si possono realizzare qui e ora (ad esempio, «cercare la pace nel mondo» sarebbe un desiderio troppo complicato, forse inverosimile e che difficilmente genera conflitto nel qui e ora).
- 3. Conflitto:** Il conflitto in linea di principio nasce dalla giustapposizione dei due desideri, apparentemente incompatibili, nonché da un altro fattore altamente condizionante: il rapporto tra i due membri della coppia.

Una volta definiti i membri della coppia e i rispettivi ruoli, si lavorerà in più coppie e all'interno di una stessa stanza (distribuire le coppie nella stanza). Ogni coppia improvvisa un conflitto di fronte a un'altra coppia, che guarda. Quando la scena finisce, i ruoli (da improvvisatore/a spettatore) vengono cambiati e avviene la seconda improvvisazione, da parte dell'altra coppia. L'esercizio si svolge dunque a quartetti, a gruppi di 4 studenti (2 studenti per n.2 coppie)

SUGGERIMENTI PER L'ATTIVITÀ

L'improvvisazione (della situazione di conflitto) deve essere il più libera possibile. È necessario che ogni coppia decida e faccia ciò che vuole. Si tratta di mettere in scena una situazione per vivere il conflitto e la relazione proposta (tra i membri della coppia), oltre a giocare per raggiungere l'obiettivo che ciascuno dei membri si è prefissato. Sappiamo come inizia la scena/la simulazione del conflitto ma non abbiamo idea di come finisca, essendo tutto improvvisato.

Con l'aumentare dell'età e delle capacità degli studenti, possiamo incorporare alcune variabili nell'improvvisazione. Ad esempio, possiamo dare indicazioni agli studenti che il rapporto tra i loro personaggi (i 2 membri della coppia) deve riflettere un rapporto di potere (ad esempio, uomo-donna; lavoratore-datore di lavoro; ambientalista-azienda inquinante; abitante indigeno-azienda estrattiva...

Il conflitto sarà dunque la conseguenza degli interessi di ciascuna delle parti. Lo scopo non sarà tanto quello di raggiungere un accordo, ma quello di rendere visibile l'incompatibilità dei sistemi oppressivi e teorizzare, riflettere su di essi, all'interno della classe e in ambito scolastico.

Questo tipo di improvvisazione getta le basi per proporre azioni collettive trasformative, laddove il gruppo classe ha dovuto mettersi nei panni delle persone e/o dei gruppi sociali che hanno subito un danno/un torto (il lavoratore, la donna, l'indigeno), dovendo difendere la propria posizione e i propri diritti contro chi ha cercato di trarne un vantaggio economico e/o sociale.



RIFLESSIONE

Quando entrambe le situazioni di conflitto (da parte delle 2 coppie del quartetto) sono state improvvisate e osservate, facciamo poi una piccola riflessione su quanto visto in relazione alla preparazione iniziale. In questo momento sarà possibile includere elementi di analisi come le difficoltà e/o i successi vissuti nonché le cose di cui siamo venuti a conoscenza attraverso tale esercizio.

Dall'osservazione in coppie, 2 coppie con 2 studenti ciascuno, si passa ad una riflessione in plenaria, dove ogni coppia presenterà le conclusioni più rilevanti del proprio esercizio.

Prima di passare alla riflessione in plenaria possiamo fare un cambio di coppia ed eseguire l'esercizio nuovamente, tutte le volte che riterremo opportuno. Ripetere più volte la creazione e l'esecuzione delle scene/delle situazioni di conflitto fa sì che i partecipanti acquisiscano familiarità con le dinamiche proprie ai conflitti e si sentano, al tempo stesso, sempre più a loro agio nel creare e improvvisare. È anche un esercizio che permette di esternare alcuni lati e peculiarità del proprio carattere, alcune emozioni negative e/o positive che possono emergere se ci troviamo in una specifica situazione di conflitto etc.

Potremo anche riflettere sulla base di alcune domande guida: *abbiamo trovato facile definire i temi del dibattito (i desideri)? Siamo riusciti a definire due temi apparentemente incompatibili tra loro? Siamo arrivati a trovare somiglianze e punti in comune, nonostante si tratti di questioni apparentemente contrastanti? Cosa abbiamo imparato dallo scambio dei ruoli? È possibile cambiare idea? Cosa significa «cedere» a un conflitto? Si può parlare di «qualcuno che perde» e di «qualcuno che vince» quando si verifica un conflitto e raggiungiamo accordi per risolverlo? Abbiamo capito che siamo capaci di generare comportamenti rispettosi e cooperativi che ci portano tutti a vincere? È possibile applicare tutto ciò nel nostro quotidiano e in riferimento al modo in cui ci relazioniamo con gli altri?*

Le proposte incluse in questa guida sono destinate agli insegnanti e possono essere facilmente implementate in classe. Le proposte e le possibilità di implementazione sono però innumerevoli...

Ci auguriamo che, attraverso le tematiche affrontate in questa guida, gli insegnanti abbiano generato curiosità su metodologie e strategie per attenzionare ed esplorare le emozioni e avvicinarsi all'approccio trasformativo per la costruzione della cittadinanza globale, tramite l'educazione e i diversi approcci educativi.



BIBLIOGRAFIA



4

Bisquerra, R. (2015). *Universo de Emociones*. PalauGea Comunicación S.L

Burton, J. (1990). *Conflict: Resolution and Provention*. Conflict Analysis and Resolution Center, George Mason University, The Macmillan Press.

Cascón, P., & Beristain, C. M. (1989). *La alternativa del juego 1*. Educación para la Paz y los Derechos Humanos.

Cascón, P., & Beristain, C. M. (1994). *La Alternativa del juego 2*. Juegos y dinámicas para la paz. Los Libros de la Catarata.

Cascón, P. (2001) *Educar en y para el conflicto*. Cátedra UNESCO sobre Paz y Derechos Humanos. Universidad Autónoma de Barcelona.

Colectivo Respiral (2017). *Juegos para Teatro-Foro-Clown*. Centro de Estudios y Publicaciones Alforja

Cortina, A. (2010). *Justicia cordial*. Editorial TROTTA.

Cortina, A. (2021). *Ética cosmopolita*. Ediciones Paidós.

de Blas, A. (2012). *Pistas para un modelo de vida sostenible*. Fundación InteRed. <https://www.intered.org/es/recursos/pistas-para-un-modelo-de-vida-sostenible>

de Beauvoir, S. (1954). *The inseparable ones*. Lumen.

de Casso, P. (2020). *Mi Gestalt: El potencial oculto en la Gestalt de Fritz Perls* (1.a ed.). Kairos.

Díaz Durillo, M. & Ost, N. (2012). *Jugar y Actuar, nuestras armas para la paz: Juego teatral y procesos colectivos de aprendizaje*. Fundación InteRed. <https://www.intered.org/es/recursos/recursos-educativos/jugar-y-actuar-nuestras-armas-para-la-paz-juego-teatral-y-procesos>

Dispenza, J. (2013). *Stop being you*. Uranus.

Ekman, P. (1993). Facial expression and emotion. *American Psychologist*. 48(4), 384–392. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.48.4.384>

Freire, Paulo. (1990): *La naturaleza política de la educación. Cultura, poder y liberación*. Barcelona, Ediciones Paidós.





- Fundación InteRed. <https://www.intered.org/es/recursos/tiempo-entre-parentesis-el-juego-cooperativo-como-herramienta-de-transformacion>
- Gallego, R. (2014). *Tiempo entre paréntesis: El juego cooperativo como herramienta de transformación*.
- García-Rincón, C. & Fundación Internacional de Solidaridad Compañía de María. (2015). *Identidad cosmopolita global: Un nuevo paradigma educativo-social para un mundo nuevo*. PPC.
- Goleman, D. (1995). *Emotional intelligence*. Kairós.
- Gardner, H. (2021). *Multiple intelligences*. Paidós.
- Greenberg, L. S. (2008). *Emotions: an inner guide (Serendipity)*. Desclée De Brouwer.
- Hessel, S. (2011). *Outraged! Destino*.
- Luft, J. (1961). The Johari Window: A graphic model of awareness in interpersonal relations. Human Relations Training News, 5 (1), 6–7. <https://static1.squarespace.com/static/572d003b40261d2ef97e5b0b/t/5ca20f5d6e9a7f566fc3ef14/1554124637198/The-Johari-Window.pdf>
- MacLean, P. (1990). *The triune brain in evolution: Role in paleocerebral functions*. Springer Science & Business Media.
- María Araujo, P. (2014). *Habilidades democráticas: capacidades emocionales y sociales*. Coalición Española de la Campaña Mundial por la Educación. <https://www.entreculturas.org/es/publicaciones/habilidades-democr-ticas-derecho-la-educaci-n-y-participaci-n-ciudadana>
- Morín, E. (2001). *Siete Saberes Necesarios Para la Educación del Futuro*. Nueva Visión.
- Millett, K., MacKinnon, C. A., & Mead, R. (2016). *Sexual Politics*. Columbia Univers.
- Press. Morin, E. (2001). *Seven Knowledges Necessary for the Education of the Future*. Nueva Visión.
- Naranjo, C. (2007). *Cambiar la educación para cambiar el mundo*. Cuarto Propio.
- Ocaña, L. M., & Maiques, M. (2019). *Jóvenes desmontando el patriarcado: por un mundo libre de violencias machistas* (G. Aguado, M. Monjas, & Fundación InteRed) <https://www.intered.org/es/recursos/jovenes-desmontando-el-patriarcado-por-un-mundo-libre-de-violencias-machistas>
- Punset, E. (2012). *Una mochila para el universo: 21 Rutas para vivir con nuestras emociones*. Ediciones Destino.
- Rivasés, M. (2017). *Ludopedagogía: jugar para conocer, conocer para transformar*. Fundación InteRed. <https://www.intered.org/es/recursos/ludopedagogia-jugar-para-conocer-conocer-para-transformar>
- Sánchez, I. (2014). *Universo de Emociones: Experiencias de Arteterapia y Cuidados para la Movilización Social*. Fundación InteRed. <https://www.intered.org/es/recursos/recursos-educativos/universo-de-emociones-experiencias-de-arteterapia-y-cuidados-para-la>
- Santpere, E. Aguado, G. López, Y. & Urretavizcaya, U. (2018). *Centros Educativos Transformadores: rasgos y propuestas para avanzar*. Movimiento por la Educación Transformadora y la Ciudadanía Global. <https://www.intered.org/es/recursos/centros-educativos-transformadores-rasgos-y-propuestas-para-avanzar>
- Selfi & Movimiento por la Educación Transformadora y la Ciudadanía Global. (2020). *Guía didáctica: Escuelas con alma*.
- Siegel, H. D. J. & Hartzell, M. (2005). *Be aware parents*. La Llave.



Autori: Guillermo Aguado, Inés Hernández (InteRed)
In partenariato con: Südwind, CESIE
Traduzione italiana: Laura La Scala (CESIE)
Design e layout: Rosy Botero
ISBN: 978-84-121198-9-3
Anno di pubblicazione: 2022
Pubblicato da: Fundación InteRed
C/ Alameda, 22. 28014 Madrid - Spain



Co-funded by the
Erasmus+ Programme
of the European Union

InteRed 
por una educación transformadora



c e s i e
the world is only one creature

SÜDWIND 