

BRICKS

FOCUS SU
**Educazione emotiva
al tempo dell'AI**

Anno **14** | Numero **6**
ISSN: 2239-6187



BRICKS

www.rivistabricks.it

www.aicanet.it | www.sie-l.it

Editori

**AICA - Associazione Italiana per
l'Informatica ed il Calcolo
Automatico** | www.aicanet.it

**Sle-L - Società Italiana
di e-Learning** | www.sie-l.it

Direttore

Pierfranco Ravotto

Redazione

Giuseppe Corsaro

Mara Masseroni

Pierfranco Ravotto

Monica Terenghi

Matteo Uggeri

Nicola Villa

Editing

Nicola Villa

La copertina di questo numero è stata generata tramite
DALL-E di OpenAI].

Rilasciato sotto licenza Creative Commons

Attribuzione - Non commerciale 2.5 Italia

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc/2.5/it/>



BRICKS

Anno 14, n.6 - Settembre 2025

Educazione emotiva al tempo dell'AI

PAG. 5 - IN QUESTO NUMERO

La Didattica emotiva al tempo dell'IA

Mara Masseroni

CONTRIBUTI SUL TEMA

Pag. 14

Didattica emotiva: educare con il cuore per costruire benessere e apprendimento duraturo

Claudia Fisanotti

Pag. 36

Una porta sulle emozioni. Semplici routine di empowerment quotidiano

Elisa Angella, Celeste Mariotti

Pag. 48

Didattica emotiva e incarnata: esperienze e strategie per rendere significativa la relazione educativa

Anna Circosta, Kim Commisso

Pag. 54

Pratica in cerca di teoria: esperienze di multimedia storytelling per l'apprendimento cooperativo

Silvia Marchi

Pag. 66

Didattica emotiva e intelligenza artificiale: una possibile convergenza per il benessere degli studenti

Sandra Troia

Pag. 73

Alessandro Magno in versione remix: storia, emozioni, like

Raffaella Giacobbi, Claudia D'Agostini

Pag. 80

<<¿Cómo te sientes?>>: l'intelligenza emozionale in classe durante l'ora di spagnolo

Jacopo Varchetta

Pag. 87

La ruota delle emozioni armoniche

Maurizio Ricci

Pag. 94

Il conflitto delle emozioni: riscrivere Didone ed Enea

Diana Dragonì

Pag. 103

Storie che curano: il Digital Storytelling con IA nella scuola in ospedale

Maria Clara Dicataldo, Marilena di Padova

Pag. 112

Educare persone non solo studenti

Maria Francesca Bonetti

Pag. 119

Emozioni in chat: strumenti digitali per far emergere il non-detto in classe

Alessandra Muratori

Pag. 126

Emotional Coding e ambienti di apprendimento innovativi: coding e robotica per connettere emozioni, pensiero e progettualità

Ilaria Fiore, Maria Clara Dicataldo

Pag. 137

Didattica emotiva in ambiente naturale: percorsi multisensoriali tra scrittura, ascolto e intelligenza artificiale

Daniele Bucci

Pag. 149

Mindfulness a scuola: un alleato prezioso per il benessere degli adolescenti

Giuseppina Mastrantonì

Pag. 156

Come ti senti, oggi?

Maira Stefini

Pag. 166

Insegnare sentendo: la forza delle Emozioni per e nell'apprendimento

Chiara Stella Melani

Pag. 175

Raccontare sogni e paure attraverso la Stop Motion

Giuliana Disanto

PAG. 181 - LE RUBRICHE DI BRICKS

n.6 - 2025



BRICKS

In questo numero *La Didattica emotiva al tempo dell'IA*

di Mara Masseroni

Emozioni e Intelligenza Artificiale: una scuola che sente

Questo numero esplora un binomio che potrebbe sembrare insolito, ma che sta ridefinendo il futuro della scuola: l'incontro tra emozioni e innovazione didattica nell'era dell'Intelligenza Artificiale. In un mondo che cambia più rapidamente delle app sui nostri telefoni, la scuola non può più limitarsi a "riempire vasi" di nozioni. Del resto lo scriveva già Plutarco in *De liberis educandis* ("Sui figli da educare"): *"L'istruzione non consiste nel riempire la mente di nozioni, ma nell'accendere lo spirito e stimolare l'anima"*.

Deve diventare un laboratorio di crescita completa: intellettuale, ma anche emotiva, relazionale e psicologica.

Per comprendere appieno come emozioni e Intelligenza Artificiale possano intrecciarsi nella didattica, è utile osservare alcune dimensioni chiave che guidano l'apprendimento e il benessere degli studenti, esplorandole passo passo per coglierne impatti, strumenti e strategie concrete.

Oltre le nozioni: crescere a 360°

La didattica emotiva non è un lusso, ma una necessità imprescindibile. **Claudia Fisanotti** nel suo articolo ricorda che *"prima del contenuto, viene la persona"* e che una scuola che *"si prende cura delle emozioni diventa un luogo sicuro"*. Creare un contesto educativo dove lo studente è accolto nella sua interezza significa riconoscere che emozioni, curiosità e motivazione sono parte integrante dell'apprendimento. La qualità della relazione educativa influisce direttamente sulla capacità di concentrazione, sulla motivazione e sul successo scolastico, trasformando la scuola in uno spazio di crescita autentica e significativa.

Innovazione ed etica: entusiasmo e responsabilità

Raffaella Giacobbi e **Claudia D'Agostini** evidenziano che *"l'integrazione dell'Intelligenza Artificiale nella fase di progettazione"* permette di predisporre materiali e gruppi bilanciati, favorendo cooperazione, narrazione collettiva e apprendimento attivo.

Così come **Carlo Valentini**, **Anna A. Massa** e **Andrea Piccione** ricordano che *"l'IA può diventare uno strumento efficace per realizzare il principio dell'equità sostanziale, offrendo a ciascuno studente ciò di cui ha realmente bisogno per apprendere, ma solo se governata con criteri pedagogici chiari e con attenzione etica"*.

Sicuramente l'Intelligenza Artificiale apre nuove prospettive, ma non è neutrale. **Matteo Uggeri** osserva che *"le macchine che offrono oggi il deep learning e gli LLM sono quasi tutte di proprietà di grandi aziende come i GAFAM"*, aggiungendo che *"Ogni prompt costa al pianeta"*. L'innovazione tecnologica porta con sé responsabilità etiche e ambientali, richiedendo una riflessione attenta su come strumenti così potenti vengano impiegati nella didattica.

Anche **Sandra Troia** mette in guardia: *"l'IA può imitare linguaggi empatici, ma non ha coscienza, non prova emozioni, non ha contesto relazionale"*.

La tecnologia, pur essendo potente, non può sostituire la relazione umana, la mediazione educativa e l'empatia degli insegnanti. Serve un uso pedagogico consapevole, dove l'IA accompagna il percorso educativo senza sostituire l'esperienza diretta e la capacità di ascolto e comprensione reciproca.

Emozioni in classe: piccoli rituali, grande effetto

Riconoscere e gestire le emozioni è la chiave di un apprendimento profondo. **Maria Francesca Bonetti** osserva che *"imparare a riconoscere, nominare e comunicare le proprie emozioni è un processo che richiede tempo e un accompagnamento adeguato"*. La scuola diventa il luogo dove i bambini imparano a orientarsi nel proprio mondo emotivo, affrontando le sfide con consapevolezza e resilienza.

Anche piccoli rituali quotidiani, come il "check-in emotivo", descritto da **Elisa Angella** e **Celeste Mariotti**: *"Ogni mattina, varcando la soglia d'ingresso, ciascuno posizionerà la propria foto sull'emozione che sta provando"*, offrono un momento di riflessione personale.

Il circle time, definito da **Alessandra Muratori** *"un momento fondamentale di dialogo e riflessione collettiva"*, crea uno spazio sicuro per condividere sentimenti e sviluppare empatia, mentre **Maira Stefani** sottolinea che *"gli studenti sentono la mancanza del check-in se non viene proposto"*, mostrando quanto la continuità renda questi momenti profondamente significativi.

La ripetizione quotidiana di rituali come il check-in non solo consolida l'abitudine a riconoscere e nominare le proprie emozioni, ma crea anche un senso di sicurezza e continuità all'interno della giornata scolastica. Quando questi momenti vengono meno, gli studenti possono percepire un vuoto, una mancanza di riferimento emotivo che influisce sul clima della classe e sulla capacità di concentrarsi e partecipare attivamente. La regolarità diventa quindi uno strumento pedagogico: insegna agli studenti a

monitorare il proprio stato emotivo, a comunicare i propri sentimenti e a entrare in relazione con i compagni in modo più consapevole e rispettoso.

La scrittura spontanea e i diari emotivi diventano strumenti potenti: **Angella e Mariotti** sottolineano che *“la scrittura spontanea assume un ruolo fondamentale nel nutrire la voce interiore degli studenti e delle studentesse”*. L'educazione all'aperto arricchisce ulteriormente questo percorso: **Daniele Bucci** ricorda che *“l'ambiente outdoor rappresenta uno spazio privilegiato per valorizzare la dimensione estetica e sinestetica, attraverso una didattica emotiva fondata sulla scrittura emozionale”*, trasformando l'esperienza scolastica in un laboratorio multisensoriale di scoperta e consapevolezza.

Perfino l'Intelligenza Artificiale può trasformarsi in un valido strumento di supporto, a patto che il suo impiego sia guidato da scelte pedagogiche consapevoli. **Sebastiano Cuffari** osserva che *“l'interazione tra gli alunni e il chatbot dimostra come l'IA possa assumere un ruolo socratico”*, suggerendo che i sistemi digitali possano stimolare riflessioni e domande, piuttosto che fornire risposte preconfezionate. **Martino Sacchi** aggiunge che *“i bot non impauriscono studenti e studentesse e possono essere usati come specchi di apprendimento”*. Questo contesto digitale, come evidenzia **Sandra Troia**, *“non giudica, non deride, non rifiuta: questo può abbassare la soglia di ansia e favorire l'espressione”*, creando uno spazio in cui gli studenti si sentono liberi di condividere emozioni, dubbi e intuizioni. Così, la tecnologia non si limita a facilitare l'apprendimento cognitivo, ma diventa anche un alleato nel costruire consapevolezza emotiva e sicurezza nel dialogo, contribuendo a un ambiente scolastico più accogliente e inclusivo.

Quando le emozioni accendono il cervello

Le neuroscienze confermano che le emozioni non sono un *optional*: sono il vero motore dell'apprendimento. Non si tratta solo di un effetto collaterale piacevole o di un aspetto accessorio della vita scolastica, ma di un elemento centrale che plasma il modo in cui il cervello elabora, memorizza e recupera le informazioni. Emozioni come curiosità, sorpresa, entusiasmo o persino frustrazione agiscono come leve cognitive potenti: attirano l'attenzione, guidano la motivazione e consolidano la memoria. Senza di esse, anche le conoscenze più rigorose rischiano di restare superficiali, mentre esperienze emotivamente significative vengono fissate con maggiore profondità, trasformandosi in strumenti duraturi di comprensione. In altre parole, ciò che muove davvero l'apprendimento non è la semplice esposizione a contenuti, ma la capacità di attivare un coinvolgimento emotivo che renda l'esperienza scolastica viva, personale e memorabile.

Ecco alcune testimonianze dei nostri autori sulla base delle loro esperienze:

Antonio Damasio sintetizza così: *“Non siamo macchine pensanti che si emozionano, ma macchine emotive che pensano”*. Le emozioni guidano attenzione, memoria e motivazione: senza di esse, anche le informazioni più interessanti rischiano di restare superficiali e dimenticate.

Anna Circosta e **Kim Commisso** ricordano che *“le emozioni sono all'interno del processo anche di apprendimento, fungendo da leva cognitiva fondamentale”*, mentre **Daniela Disanto** aggiunge che *“le*

emozioni non solo modellano la nostra percezione e comprensione del mondo, ma influenzano anche la memoria e la capacità di ritenzione delle informazioni". **Moira Stefini** osserva infine che "nessun atto della nostra vita cognitiva è slegato dalle emozioni che proviamo: a ogni attività cognitiva corrisponde un tracciato emozionale". Le emozioni diventano così strumenti di apprendimento, catalizzatori di motivazione e chiavi di lettura del mondo.

Strumenti come il Digital Storytelling rappresentano ponti tra tradizione e innovazione. **Maria Clara Dicataldo e Marilena Di Padova** spiegano che il DST "è un ponte fra il passato e il futuro dell'educazione" e che l'IA "può favorire la trasformazione di vissuti complessi in narrazioni simboliche". Tecniche come il teatro delle ombre, i video interattivi o le interviste impossibili consentono di trasformare esperienze complesse in narrazioni condivise e coinvolgenti. **Claudia Fisanotti** ha sperimentato "il teatro delle ombre" e un video interattivo, mentre **Dafne Maggiorini e Andrea Cartotto** hanno utilizzato "chatbot che impersonano grandi scrittori dell'antichità" o "il sommo Poeta riprodotto dalla IA".

Anche *coding* e *gaming* aprono nuove strade educative: "Il coding e la programmazione possono diventare alleati strategici, non solo per insegnare la logica, ma per allenare una vera alfabetizzazione emotiva", spiegano **Ilaria Fiore e Maria Clara Dicataldo**, evidenziando come "emoji e pixel art" possano diventare ponti tra pensiero computazionale e linguaggio emotivo. La musica contribuisce in modo analogo: **Maurizio Ricci** ha ideato la "Ruota delle Emozioni Armoniche", che associa "colori ed emozioni a brani musicali", sviluppando consapevolezza e regolazione emotiva.

La metacognizione trova un supporto innovativo nei **tutor AI**, che offrono agli studenti strumenti per osservare e riflettere sul proprio processo di apprendimento in modo guidato ma non invasivo. Attraverso strategie come la "correzione ritardata", i tutor non intervengono immediatamente sugli errori, lasciando spazio alla sperimentazione, al ragionamento e al *problem solving* autonomo. Questo approccio stimola la consapevolezza dei propri punti di forza e delle proprie difficoltà, incoraggiando gli studenti a diventare partecipanti attivi del proprio percorso educativo piuttosto che semplici destinatari di correzioni esterne. Ecco come i nostri autori **Cristiana Caserta e Lorenzo Cesaretti** spiegano che, con la "correzione ritardata", il tutor AI "non interviene subito sull'errore, ma attende un certo numero di tentativi, per dare spazio alla fatica cognitiva e al problem solving", promuovendo riflessione, autonomia e consapevolezza del proprio processo di apprendimento.

L'uso dell'AI, quindi, non sostituisce l'insegnante, ma amplifica la capacità di riflessione critica e di autoregolazione, fornendo strumenti concreti per sviluppare strategie di apprendimento più efficaci e durature, e favorendo una crescita cognitiva ed emotiva integrata.

L'IA: alleata, non protagonista

L'Intelligenza Artificiale può sostenere lo sviluppo socio-emotivo, se guidata da criteri pedagogici chiari. **Carlo Valentini, Anna A. Massa e Andrea Piccione** ricordano che "l'IA può diventare uno strumento efficace per realizzare il principio dell'equità sostanziale, offrendo a ciascuno studente ciò di cui ha realmente bisogno

per apprendere, ma solo se governata con criteri pedagogici chiari e con attenzione etica”.

Strategie concrete includono l'uso di “chatbot e moduli online anonimi” (**Alessandra Muratori**) per esprimere emozioni, seguiti dall'analisi collettiva in circle time e dalla costruzione di un “*patto di benessere*”. L'integrazione dell'IA nella progettazione didattica permette di predisporre materiali e gruppi equilibrati, favorendo cooperazione, narrazione collettiva e apprendimento attivo (**Raffaella Giacobbi e Claudia D'Agostini**).

Una scuola che libera tempo e relazioni

L'IA può alleggerire il peso della performance e delle verifiche ripetitive. **Giorgio Cipolletta** osserva che “*può contribuire a razionalizzare i carichi cognitivi, a ottimizzare i tempi di esercitazione, a ridurre lo stress derivante da compiti e verifiche ripetitive*”, mentre **Matteo Uggeri** aggiunge che “*può davvero alleggerire la scuola da quello che è un fardello inutile fatto di ripetizioni, verifiche, tesine*”. Il tempo liberato diventa spazio per relazioni, creatività e consapevolezza emotiva.

Il ruolo del docente si trasforma: come ricorda **Claudia Fisanotti**, “*non è più soltanto trasmettitore di contenuti, diventa facilitatore di consapevolezza emotiva, costruttore di clima e guida nel processo di crescita personale*”. La scuola diventa così un luogo in cui si formano studenti empatici, consapevoli e capaci di costruire una società “*più giusta, più inclusiva, più coesa*”.

Perché tutto questo?

Perché la scuola non deve essere una catena di montaggio di voti e verifiche, ma un luogo in cui imparare a vivere. Il docente diventa così un “*facilitatore di consapevolezza emotiva*”, un architetto di climi relazionali, una guida autentica.

E mentre gli studenti imparano a conoscere se stessi e gli altri, anche gli insegnanti trovano un nuovo equilibrio, fatto di benessere, collaborazione e ascolto reciproco. Le emozioni a scuola non sono un vezzo, ma una necessità: insegnano empatia, responsabilità, resilienza. E se l'IA riuscirà davvero a sollevare la scuola da compiti ripetitivi, allora sì che potremo dedicarci a ciò che conta davvero: crescere insieme come persone.

Matteo Uggeri ricorda infatti che “*il nostro compito è insegnare ad addestrare le macchine, non ad addestrare gli umani*”.

Le macchine si addestrano. Gli esseri umani, invece, si educano. E questa – fortuna nostra – resta un'arte che nessun algoritmo potrà mai replicare.

Eccovi una breve presentazione dei 18 articoli relativi al tema del numero:

Claudia Fisanotti, Referente Regionale per la Didattica Digitale integrata in Valle d'Aosta, esplora l'importanza della didattica emotiva come leva per il benessere scolastico, l'inclusione e lo sviluppo di

competenze socio-relazionali. Attraverso esperienze in aula e percorsi formativi, l'autrice propone attività pratiche basate su storytelling, tecnologie educative e metodologie attive, come il teatro, la mindfulness e le storie a bivi, per citarne alcune. Il contributo si completa con il progetto selezionato per la Google AI + EDU Fellowship, a dimostrazione di come la consapevolezza emotiva possa guidare una scuola che educa davvero.

Elisa Angella e Celeste Mariotti, insegnanti IB (*International Baccalaureate*) a Milano, presentano strategie, attività e routine messe in atto in tutto il ciclo di scuola primaria volte a sviluppare consapevolezza, riflessione ed educazione socio-emotiva. Esse spaziano dall'utilizzo di una porta emotiva-interattiva e di circle time, all'utilizzo della scrittura, del cineforum e di strumenti diversificati come occasioni di conoscenza di sé, dell'altro e di apprendimento.

Anna Circosta (Pedagogista, docente e educatrice) e **Kim Commisso** (Pedagogista, formatrice e docente CNOS-FAP Milano) propongono un articolo che unisce teoria e pratica, approfondendo l'intreccio tra didattica emotiva e uso consapevole delle tecnologie. Attraverso esperienze svolte in classi della scuola dell'infanzia, primaria e secondaria di secondo grado, vengono presentate strategie per coltivare il benessere emotivo e rafforzare la relazione educativa. L'articolo descrive attività reali, tra cui laboratori, strumenti digitali con particolare attenzione agli adolescenti e al loro bisogno di senso e riconoscimento.

Silvia Marchi, docente di Lettere, Latino e Greco presso il Liceo Classico "B. Marzolla" di Brindisi, presenta un percorso didattico interdisciplinare attuato nell'ambito del corso PNRR "Utilizzi innovativi dei software didattici" che ha coinvolto alunni di classi seconde, terze e quarte del Liceo. Gli studenti sono stati guidati all'uso del Multimedia Storytelling come strumento di apprendimento cooperativo in ambiente digitale, con l'obiettivo di promuovere l'inclusione sociale e sviluppare le competenze chiave di cittadinanza.

Sandra Troia (Istituto Comprensivo A. Volta – Taranto; AI_logos) esplora in questo contributo il potenziale dell'intelligenza artificiale a supporto della didattica emotiva per il benessere degli studenti. L'articolo propone una riflessione critica sull'integrazione di chatbot, simulazioni e strumenti digitali per stimolare empatia, autoregolazione e consapevolezza emotiva, con riferimenti ai quadri europei DigComp 2.2, DigCompEdu e LifeComp. Un invito a ripensare la tecnologia come leva per rafforzare le relazioni educative.

Raffaella Giacobbi e Claudia D'Agostini, scuola superiore in Veneto

Un percorso in quattro lezioni su Alessandro Magno, rivolto a una classe prima di Liceo Artistico, può trasformare lo studio della storia in un laboratorio di emozioni, cooperazione e cittadinanza. Attraverso dibattiti, simulazioni, analisi iconografiche e la creazione di un profilo social fittizio, gli studenti esplorano la leadership e le relazioni in chiave contemporanea. L'esperienza dimostra come l'intelligenza emotiva, intrecciata alla didattica storica, possa restituire profondità ai personaggi e renderli esempi vivi per il presente.

Jacopo Varchetta, docente di Spagnola in una scuola secondaria di secondo grado nella provincia di Napoli, presenta un articolo dal titolo <<¿Cómo te sientes?>>: l'intelligenza emozionale in classe durante

l'ora di spagnolo. Nel lavoro, l'autore presenta una proposta didattica da attuare per gli studenti che studiano la lingua spagnola. La proposta didattica, nello specifico, intende presentare un percorso didattico cui obiettivo è supportare la consapevolezza emotiva negli studenti.

Maurizio Ricci nel suo articolo "Ritmi Emotivi: Educare alle Emozioni con la Musica", illustra un metodo da lui ideato che unisce la teoria delle emozioni di Robert Plutchik con la potenza della musica. Questo approccio innovativo aiuta i ragazzi a esplorare e comprendere le emozioni fondamentali attraverso la "Ruota delle Emozioni Armoniche".

Diana Dragoni, docente di Lettere, Latino e Greco al Liceo Properzio di Assisi, racconta un'esperienza didattica condotta in una classe prima a partire dal libro IV dell'Eneide. Il percorso, centrato sulle emozioni dei personaggi, ha previsto letture, riscritture e riflessioni condivise, favorendo un'appropriazione empatica dei classici e una valorizzazione delle competenze non cognitive.

Maria Clara Dicataldo e Marilena di Padova sono due dottorande di ricerca al terzo anno presso l'Università di Foggia afferenti al SSD M-PED/04. Presentano una proposta didattica che intreccia Digital Storytelling e Intelligenza Artificiale generativa nel contesto educativo ospedaliero. La proposta progettuale mostra come il racconto digitale possa trasformarsi in un vero e proprio strumento di cura educativa, capace di dare voce alle emozioni, ridurre ansia e isolamento e promuovere soft skills come empatia, resilienza e pensiero critico.

Maria Francesca Bonetti

Partendo dall'osservazione di bisogni educativi in una classe terza della scuola primaria, questo articolo presenta un'esperienza di alfabetizzazione emotiva condotta attraverso il gioco e il movimento. L'intervento, strutturato in un laboratorio durante le ore di educazione motoria, mirava a fornire ai bambini strumenti per riconoscere, nominare e gestire le proprie emozioni. I risultati mostrano una significativa trasformazione del clima di classe, con un miglioramento nella gestione dei conflitti e nello sviluppo dell'empatia.

Alessandra Muratori è insegnante di sostegno presso l'Istituto Comprensivo M. Hack di San Vito al Tagliamento (PN) e PhD student in Learning Sciences and Digital Technologies. Propone un'esperienza che combina chatbot, moduli Google Form e circle time per dare voce, in modo riservato, ai vissuti emotivi degli studenti delle scuole Secondarie di I Grado, trasformandoli in occasioni di dialogo, empatia e inclusione.

Ilaria Fiore e Maria Clara Dicataldo sono rispettivamente una assegnista di ricerca presso l'Università Telematica Pegaso e una dottoranda di ricerca presso l'Università di Foggia afferenti al SSD M-PED/04. Presentano un'esperienza didattica svolta con 44 alunni delle classi di primaria e secondaria di I grado dell'Istituto Comprensivo di Porto Cesareo (LE). Elemento centrale dell'esperienza è stata la progettazione di un laboratorio di emotional coding, robotica educativa e pensiero computazionale che ha posto le emozioni al centro dell'intero processo formativo e le ha rese filo conduttore di ogni attività didattica svolta.

Daniele Bucci, docente di scuola secondaria di primo grado, presenta una proposta di percorso per la scuola secondaria di primo grado, il cui obiettivo è coniugare avvicinamento al testo e scrittura emozionale con la didattica outdoor, attraverso pratiche riflessive e collaborative. Il progetto valorizza l'uso di strumenti immersivi, piattaforme digitali e modelli linguistici, con l'intento di promuovere il benessere, la consapevolezza e la gestione delle emozioni.

Giuseppina Mastrantoni, docente presso un Istituto Superiore siciliano, mette in risalto l'opportunità e la validità di percorsi, coordinati da personale adeguatamente formato, da realizzare con studenti, famiglie e insegnanti sul tema della *mindfulness* e dell'educazione alle emozioni per favorire confronto, consapevolezza e benessere.

Moira Stefini, docente di Tecnologia in una Scuola Secondaria di Primo Grado di Trento, ha sperimentato su alunne e alunni delle sue classi prime e seconde la pratica del check-in emotivo, appresa durante il corso di formazione intensivo e la summer school organizzati da Teach For Italy a Torino nel luglio 2024. I check-in emotivi, proposti come un rituale in apertura di lezione, hanno permesso ad alunne e alunni di sentirsi visti e accolti e di creare un contesto sereno, sicuro e favorevole all'apprendimento.

Chiara Stella Melani, docente di Lettere presso un I.C. di Napoli, presenta un'attività laboratoriale proposta ad una classe seconda.. L'esperienza didattica è stata molto utile per favorire l'alfabetizzazione emotiva, riflettere sulle parole e sugli stili comunicativi, implementare percorsi interdisciplinari anche in chiave orientativa. Elemento centrale dell'esperienza è dare un nome ai propri stati d'animo, saperli riconoscere e favorire l'autocontrollo.

Giuliana Disanto, docente di Scuola Primaria in un Istituto Comprensivo della città di Matera, presenta un'attività didattica svolta con una classe terza. Elemento centrale dell'esperienza è una riflessione sul tema della metamorfosi e del cambiamento; a corredo dell'attività è stato poi realizzato un breve cortometraggio attraverso la tecnica Stop Motion.

Ed eccovi ora una presentazione delle consuete rubriche

Competenze e certificazioni

Pierfranco Ravotto presenta la nuova certificazione AICA per i docenti basata sul framework DigCompEdu. Si tratta, scrive, di una certificazione delle competenze dei docenti nell'era della trasformazione digitale accentuata dall'irrompere dell'Intelligenza artificiale. Questo mutamento impone alla formazione di ridefinire i propri obiettivi e di adottare pratiche pedagogiche nuove, più adeguate alle sfide del presente e del futuro e sollecita un vero e proprio salto qualitativo, capace di ridisegnare ruoli, competenze e relazioni educative.

Progetti europei

Francesca Concia e Alessandra Tomasini, *project manager* e *instructional designer* presso METID, il Learning Center del Politecnico di Milano, presentano i risultati di un progetto europeo finanziato dal programma Erasmus+, il cui obiettivo è trovare una soluzione allo *skills gap* che molto spesso si riscontra nelle aziende, dove accanto alle competenze tecnico-specialistiche, i neo-assunti devono dimostrare di avere competenze trasversali di *problem-solving*, *team-working*, comunicazione, creatività, oltre a una propensione alla sostenibilità. Il progetto SOFTEN ha l'obiettivo di preparare, formare e ispirare gli studenti e gli educatori STEM a sviluppare le *green soft skills* necessarie per un futuro sostenibile.

Dalla rete

La rubrica ospita un articolo che descrive il Laboratorio di tecnologie didattiche, svoltosi al secondo anno della Laurea Magistrale in Filologia moderna nell'anno accademico 2023/2024. Tale laboratorio è stato co-progettato da **Marco Basile, Fabiana Gaeta, Pasquale Nunziata, Annabella Santoriello, Sara Siani**, laureandi dell'Università degli Studi di Salerno con la supervisione e la responsabilità scientifica della docente. L'elemento cardine del laboratorio è stato il DigCompEdu, approfondito e presentato attraverso metodologie didattiche innovative.

Dall'estero

L'articolo, a cura di **Sara Ksha** racconta un percorso di sperimentazione sull'uso di micro-credenziali, *badge* digitali e *skill wallet* nella formazione dei mediatori interculturali. L'esperienza, condotta in contesti educativi multiculturali in Grecia e in Italia mette in evidenza come questi strumenti possano valorizzare competenze linguistiche, relazionali e trasversali spesso difficili da riconoscere nei sistemi formativi tradizionali. Il contributo offre spunti teorici e pratici per costruire modelli formativi più inclusivi, flessibili e in linea con le sfide di una società sempre più interculturale e digitale.



Mara Masseroni

masseroni.mara@gmail.com

Docente di Lingua e Letteratura inglese, si è occupata di progetti di mobilità all'estero e di eLearning in vari progetti nazionali ed europei. Attualmente è impegnata nella progettazione ed erogazione di corsi per la formazione degli insegnanti sull'uso del digitale nella didattica per conto di AICA. Collabora anche con Zanichelli e vari istituti scolastici per la formazione dei docenti. Fa parte della Redazione di Bricks.

BRICKS | TEMA

Didattica emotiva: educare con il cuore per costruire benessere e apprendimento duraturo

a cura di:

Claudia Fisanotti



DidatticaEmotiva, ApprendimentoSocioEmotivo, CervelloEmozioneApprendimento
MindfulnessInClasse, TeatroEducativo, ScuolaInclusiva, SELperDocenti, DigitaleEdEmozioni

Introduzione: L'educazione come relazione

C'è una verità profonda che ogni insegnante avverte, prima ancora di qualsiasi programmazione, registro elettronico o valutazione: **l'educazione è relazione**. Una relazione fatta di sguardi, di parole scelte con cura, di silenzi rispettosi e di ascolto autentico. Una relazione che si costruisce nel tempo, ma che può nascere anche da un solo gesto empatico, da una domanda sincera: *"Come stai oggi?"*

Nella mia esperienza di insegnante, formatrice e coordinatrice di progetti didattici digitali, ho sempre cercato di non dimenticare che **prima del contenuto, viene la persona**. Non è sempre facile, soprattutto quando il ritmo scolastico accelera, le richieste aumentano e la fatica si accumula. Ma ogni volta che ho scelto di mettere al centro le emozioni dei miei studenti — e le mie — ho visto accadere qualcosa di significativo: **l'apprendimento diventava più profondo, la partecipazione più autentica, il gruppo classe più unito**.

È in questa convinzione che affonda le sue radici la **didattica emotiva**: un approccio che riconosce il ruolo centrale delle emozioni nei processi cognitivi e relazionali. Un approccio che non si limita ad "aggiungere" attività di educazione socio-affettiva, ma che trasforma il modo stesso di fare scuola. Non è una metodologia da usare *una tantum*, ma una vera **filosofia educativa**.

Ho cominciato ad approfondire il tema diversi anni fa, leggendo articoli, partecipando a formazioni internazionali, osservando i bisogni reali in aula. Poi, ho iniziato a **sperimentare con coraggio**, integrando la didattica emotiva con strumenti digitali, linguaggi espressivi e strategie partecipative. I risultati mi hanno sorpresa: **studenti più consapevoli, docenti più motivati, classi più coese**.

Ecco perché ho deciso di scrivere questo articolo: per condividere non solo idee e riflessioni, ma **pratiche reali, testate sul campo**, che possano ispirare altri colleghi e colleghe. Credo profondamente che oggi, più che mai, serva una scuola che aiuti i ragazzi a **nominare ciò che provano, a leggere le proprie emozioni** e a **costruire un senso di benessere interiore**.

Viviamo in un'epoca in cui i giovani sono esposti a stimoli continui, pressioni sociali, modelli spesso irraggiungibili. E se la scuola continua a limitarsi ai contenuti, rischia di diventare irrilevante nella vita delle nuove generazioni. Al contrario, **una scuola che si prende cura delle emozioni diventa un luogo sicuro**, dove si impara con autenticità, dove ci si può esprimere senza paura, dove il sapere diventa uno strumento per comprendersi e trasformare il mondo.

In queste pagine parleremo della didattica emotiva: partiremo dalla sua definizione, esploreremo il legame tra emozioni e apprendimento, analizzeremo il ruolo dell'insegnante, vedremo esempi concreti di attività, rifletteremo sul benessere dei docenti e sui modi per integrare questo approccio nei curricula e nella progettazione digitale. Il tutto arricchito da **esperienze reali** tratte dalla mia pratica quotidiana.

Non prometto una ricetta magica, ogni parola nasce da ciò che ho visto, ascoltato, sentito, sperimentato.

Perché **insegnare, in fondo, è un atto d'amore. E ogni atto d'amore è, per sua natura, emotivo**.

Perché la didattica emotiva è urgente oggi

La scuola contemporanea si trova ad affrontare una sfida cruciale: educare in un mondo sempre più complesso, rapido, digitale e, spesso, emotivamente disorientante. Mai come oggi si assiste a una **crescente richiesta di benessere**, di ascolto e di presenza autentica. Bambini e adolescenti vivono immersi in una realtà fatta di iperstimolazione, aspettative elevate, connessioni costanti ma relazioni autentiche sempre più fragili.

In questo contesto, l'urgenza della didattica emotiva diventa evidente. Non si tratta più soltanto di un'opzione pedagogica tra tante, ma di un'esigenza educativa fondamentale per formare persone capaci di abitare il mondo in modo equilibrato, consapevole e costruttivo.

Le più recenti indagini internazionali mettono in luce dati allarmanti: l'aumento del disagio psicologico tra i giovani, il senso di inadeguatezza, la difficoltà nel gestire le emozioni, l'incapacità di affrontare l'errore come parte del processo di crescita. Le aule scolastiche rispecchiano questo disagio. Molti studenti non riescono a concentrarsi, altri reagiscono in modo impulsivo, altri ancora si chiudono in un silenzio che diventa assenza.

Sappiamo da molto tempo ormai, che l'insegnamento tradizionale, basato esclusivamente sulla trasmissione di contenuti, non è più sufficiente. La scuola non può essere solo un luogo di istruzione: deve diventare uno spazio sicuro di crescita emotiva, sociale e personale.

È proprio nel clima educativo quotidiano che si gioca gran parte del benessere degli studenti. Un clima basato sull'empatia, sulla fiducia, sulla possibilità di esprimersi senza essere giudicati. La didattica emotiva risponde a questa esigenza, offrendo un quadro metodologico e valoriale capace di integrare le dimensioni cognitive ed emotive dell'apprendimento.

Durante gli incontri di formazione con i docenti e nel lavoro in classe, è emersa con chiarezza la necessità di porre al centro dell'agire educativo non solo ciò che si insegna, ma anche come lo si insegna e come fa sentire chi apprende. Gli studenti non ricordano sempre le nozioni, ma ricordano molto bene come si sono sentiti. Sentirsi visti, riconosciuti, ascoltati: è da qui che si costruisce la motivazione ad apprendere.

Non si tratta di "psicologizzare" la scuola, né di trasformare gli insegnanti in terapeuti. Si tratta piuttosto di educare all'alfabetizzazione emotiva, cioè alla capacità di riconoscere, nominare, comprendere e gestire le proprie emozioni, e di leggere quelle degli altri. Questa competenza, oggi più che mai, è necessaria quanto la competenza linguistica, logico-matematica o digitale.

In molte delle attività svolte in aula o nei corsi di formazione, si è potuto osservare come l'introduzione consapevole della dimensione emotiva porti benefici immediati: un miglioramento nel clima di classe, un calo dei conflitti, una maggiore disponibilità alla collaborazione. Gli studenti, quando imparano a riconoscere ciò che provano, sono più capaci di affrontare situazioni difficili, gestire la frustrazione, superare il blocco della *performance*.

La pandemia ha reso ancora più evidente tutto ciò. Il ritorno in presenza, dopo mesi di isolamento e didattica a distanza, ha mostrato quanto i ragazzi abbiano bisogno di essere accolti prima di essere

istruiti. L'aspetto relazionale è diventato il primo passo per qualsiasi apprendimento. Ignorarlo significa costruire su fondamenta fragili.

Per questo, oggi più che mai, la didattica emotiva rappresenta una risposta educativa efficace e necessaria. Essa permette non solo di ridurre lo stress scolastico, ma anche di promuovere l'autonomia emotiva, la resilienza, la capacità di affrontare le sfide personali e collettive.

Integrare la dimensione emotiva nella didattica quotidiana è un atto di cura verso le persone che si educano, ma anche un atto di responsabilità verso il futuro. Una scuola che si prende cura delle emozioni è una scuola che prepara cittadini più empatici, più consapevoli, più capaci di costruire relazioni significative. E tutto questo non è un'aggiunta, ma parte integrante di ciò che significa educare davvero.

Che cos'è la didattica emotiva

La didattica emotiva può essere definita come un approccio educativo che integra intenzionalmente la dimensione emotiva nei processi di insegnamento e apprendimento, con l'obiettivo di favorire il benessere personale, relazionale e cognitivo degli studenti. Essa non rappresenta una disciplina a sé stante, né un'attività isolata all'interno della giornata scolastica: si tratta piuttosto di una **cornice pedagogica trasversale che attraversa tutte le discipline e tutti gli ordini di scuola**.

La didattica emotiva si fonda sull'idea che **emozione e apprendimento siano strettamente interconnessi**.¹ Diversi studi nel campo delle neuroscienze hanno dimostrato come le emozioni influenzino l'attenzione, la memoria, la motivazione e la capacità di risolvere problemi complessi. In un ambiente sicuro, in cui le emozioni possono essere espresse, accolte e comprese, gli studenti imparano meglio, con maggiore profondità e in modo più duraturo.

L'approccio emotivo alla didattica include diverse componenti:

- **Riconoscere le emozioni:** aiutare gli studenti a sviluppare un vocabolario emotivo ampio e a dare un nome a ciò che provano.
- **Gestire le emozioni:** fornire strategie per affrontare l'ansia, la rabbia, la frustrazione, la tristezza o la gioia euforica.
- **Sviluppare empatia:** incoraggiare la capacità di mettersi nei panni degli altri e comprendere le emozioni altrui.
- **Promuovere la consapevolezza di sé e dell'altro:** valorizzare l'identità personale e il rispetto delle diversità.

¹ Come sottolineato da Mary Helen Immordino-Yang (2015), le emozioni non sono un'aggiunta all'apprendimento, ma ne costituiscono le fondamenta: "*We feel, therefore we learn*." La frase "**La didattica emotiva si fonda sull'idea che emozione e apprendimento siano strettamente interconnessi**" riflette una convinzione ampiamente condivisa nel campo delle scienze dell'educazione, della psicologia cognitiva e delle neuroscienze.

- **Cultivare relazioni positive:** costruire un clima di fiducia e collaborazione, riducendo conflitti e promuovendo l'ascolto attivo.

Una scuola che adotta la didattica emotiva è una scuola che accoglie ogni studente nella sua interezza, considerando non solo i suoi risultati, ma anche i suoi stati d'animo, le sue paure, i suoi talenti ancora inespressi. Questo significa progettare attività che non siano solo orientate al prodotto, ma anche - e soprattutto! - al processo, all'interazione, alla riflessione interiore.

Nel corso della mia esperienza, sia in aula sia nella formazione dei docenti, è emerso con forza quanto la didattica emotiva sia trasversale: non esiste materia che non possa diventare spazio per l'educazione emozionale. L'insegnamento dell'inglese, ad esempio, si è rivelato un contesto ideale per avviare conversazioni autentiche, lavorare sulle emozioni attraverso la narrazione, creare connessioni tra parole e vissuti interiori.

Attraverso le attività di scrittura creativa, l'uso di storie, video, canzoni o brevi giochi teatrali, si è potuto esplorare un ampio spettro di emozioni in modo naturale. Non si è trattato mai di un "insegnamento teorico delle emozioni", bensì di esperienze vissute che hanno permesso agli studenti di riconoscersi e confrontarsi.

Uno degli elementi chiave della didattica emotiva è l'approccio non giudicante: nessuna emozione è "giusta" o "sbagliata", "buona" o "cattiva". Ogni emozione ha un messaggio da portare e va accolta con attenzione. Questo approccio ha trasformato radicalmente anche il mio modo di dare *feedback*: invece di correggere, si è iniziato a conversare; invece di sottolineare l'errore, si è valorizzato il processo, il reale contributo, i punti positivi e quelli da migliorare.

Il ruolo del docente, in questo scenario, cambia profondamente: non è più solo trasmettitore di contenuti, ma facilitatore di consapevolezza, accompagnatore nel viaggio emotivo dell'apprendimento. Questo richiede un livello maggiore di presenza, empatia e preparazione. Ecco perché è fondamentale che anche i docenti siano formati su questi temi, non in modo astratto, ma attraverso percorsi concreti e condivisi.

La didattica emotiva, dunque, è un ponte tra il sapere e l'essere. Rappresenta un modo per rendere l'apprendimento più autentico e significativo, mettendo al centro ciò che rende ogni studente unico: il proprio mondo interiore.

Il legame tra emozioni e apprendimento

L'apprendimento non è un processo esclusivamente cognitivo. È un'esperienza complessa, nella quale emozione, motivazione, relazione e contenuto si intrecciano continuamente. Le neuroscienze hanno dimostrato che le emozioni giocano un ruolo fondamentale nell'attivazione delle reti neurali coinvolte

nella memoria e nella comprensione. In altre parole, ciò che tocca emotivamente lascia una traccia più profonda nella mente e nel cuore degli studenti.²

Da questa consapevolezza nasce l'urgenza di promuovere, all'interno della scuola, percorsi di *Social Emotional Learning* (SEL), che non siano calati dall'alto, ma inseriti in modo naturale e creativo nella progettazione educativa.

Nel mio percorso, ho cercato di dare concretezza a questo principio, proponendo esperienze emotivamente significative attraverso linguaggi accessibili, visivi, simbolici, capaci di accendere la partecipazione autentica.

🎭 Esempio 1: Il teatro delle ombre e la storia della piccola stella

Uno degli strumenti più potenti che si sono rivelati utili, soprattutto con i più piccoli, è stato il teatro delle ombre creato con app come Canva. In particolare, una storia ha avuto un impatto forte: *La piccola stella che voleva conoscere il mondo*.



Figura 1 - [Il viaggio della piccola stella](#)

La protagonista è una stella curiosa, che si sente diversa dalle altre perché desidera scendere sulla Terra per incontrare altre forme di vita. Durante il suo viaggio, attraversa cieli sconosciuti e approda in un villaggio dove incontra personaggi insoliti, ciascuno con le proprie paure e diffidenze. All'inizio, viene guardata con sospetto. Ma pian piano, grazie alla sua gentilezza, ascolto e voglia di conoscere gli altri, inizia a creare legami. Gli abitanti della montagna che visita e del villaggio imparano a volere bene alla stella nonostante la sua diversità che diventa valore aggiunto e la valorizza.

Attraverso questa storia — rappresentata con semplici sagome e giochi di luce — gli studenti hanno potuto lavorare sul tema dell'inclusione, dell'accoglienza, della fiducia reciproca. Al termine della

² Immordino-Yang (2015), *Emotions, Learning, and the Brain: Exploring the Educational Implications of Affective Neuroscience*: "Emotions are not separate from cognition. They drive attention, meaning, and memory."

rappresentazione, si è avviata una riflessione collettiva, in cui ciascun bambino ha identificato un proprio "pezzo di stella": qualcosa che lo rende unico, ma che a volte fatica a mostrare per paura di essere giudicato.

È stata una delle esperienze più toccanti, perché ha dato voce a pensieri profondi attraverso un linguaggio evocativo e protetto. L'emozione era palpabile. In quel buio illuminato da ombre e luci, si è creata una vera connessione educativa.

Esempio 2: *The Power of Listening* – Una storia di empatia nella foresta

Un'esperienza significativa realizzata con gli studenti della scuola secondaria di primo grado è stata la creazione e l'utilizzo di un percorso interattivo intitolato **"The Power of Listening"**, un'attività nata dall'*appsmashing* tra Canva e Edpuzzle in lingua inglese. Il risultato finale è un video interattivo con lo scopo di far riflettere gli studenti e crescere in ambiente *SEL*.

La storia ha come protagonisti **Theo e Luna**, due animali della foresta che intraprendono un viaggio simbolico. Durante il loro cammino, incontrano diversi altri animali in difficoltà: uno scoiattolo che non trova più la sua scorta, un porcospino che piange. Ogni incontro diventa un'occasione per esercitare **l'ascolto attivo, il coraggio e la solidarietà**.

Attraverso le loro azioni, Theo e Luna non si limitano a "risolvere" problemi, ma **si fermano, ascoltano, comprendono**. Questo atteggiamento li rende capaci di generare fiducia attorno a sé, trasformando la foresta in un luogo più sicuro per tutti.

La narrazione è costruita con immagini animate su Canva e resa interattiva su Edpuzzle, dove i passaggi chiave della storia sono accompagnati da **pause riflessive** e domande aperte. Gli studenti vengono invitati a commentare, a mettersi nei panni dei personaggi, a riflettere sulle proprie azioni nella vita reale:

"Come si può aiutare qualcuno che non ha il coraggio di chiedere aiuto?"

"Quando è stata l'ultima volta in cui ci si è sentiti ascoltati davvero?"

Luna the Fox and Theo the Turtle
Claudia Fisanotti

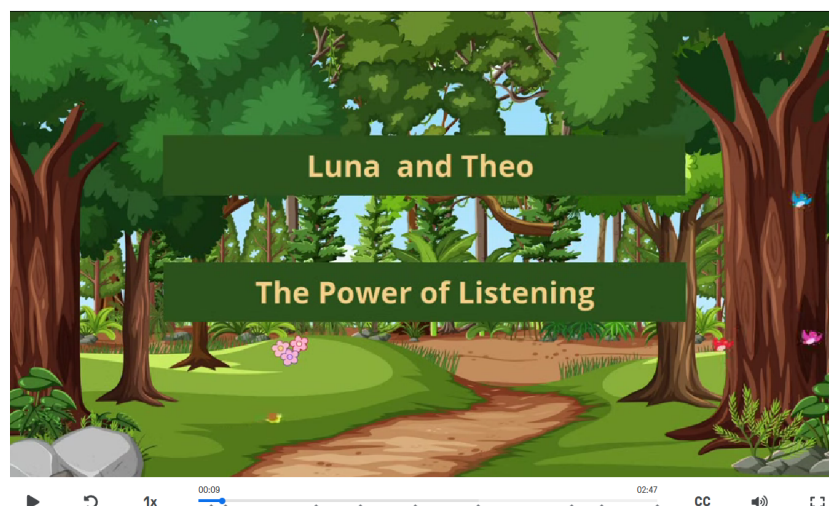


Figura 2 - [Luna and Theo: the Power of Listening](#)

Alla fine della storia, Theo e Luna incontrano **un gufo, il saggio mago della foresta**, che li osserva da lontano e decide di premiarli. Il loro premio non è materiale: è un **potere speciale**, quello di essere capaci di sentire il dolore altrui senza esserne sopraffatti, e di trasformare l'ascolto in azioni concrete di cura.

Questa narrazione ha permesso agli studenti di **esplorare concetti chiave come empatia, compassione, responsabilità, giustizia**. Il fatto che i protagonisti siano animali ha favorito l'identificazione affettiva, abbattendo difese e giudizi. Inoltre, il formato digitale e interattivo ha reso l'esperienza coinvolgente e vicina al loro linguaggio quotidiano.

Molti studenti, alla fine del percorso, hanno espresso un sincero desiderio di "essere come Theo o come Luna", riconoscendo quanto il semplice gesto di ascoltare possa fare la differenza nella vita degli altri — e nella propria.

Emozioni e cervello: neuroscienze e scuola

Negli ultimi decenni, le neuroscienze hanno compiuto passi decisivi nel comprendere come funzionano i processi cognitivi e affettivi. Le scoperte in questo campo hanno confermato ciò che molti insegnanti intuivano da sempre: **non esiste apprendimento efficace senza coinvolgimento emotivo**. Le emozioni non sono elementi accessori o ostacoli alla razionalità, ma sono **parte integrante e necessaria dei processi mentali**, inclusi quelli legati all'apprendimento scolastico.

Uno dei pionieri della riflessione sul ruolo delle emozioni nei contesti educativi è **Daniel Goleman**, autore del celebre saggio *Intelligenza emotiva* (1995). Secondo Goleman, sviluppare la consapevolezza di sé (*self-awareness*), la capacità di regolare le emozioni (*self-regulation*) e l'empatia è essenziale non solo per la vita personale, ma anche per il successo scolastico. Queste competenze si apprendono, si allenano e si coltivano — e la scuola rappresenta il contesto ideale per farlo.

Nel quotidiano scolastico, ogni insegnante si trova a dover gestire reazioni emotive — proprie e altrui — che influenzano profondamente la qualità dell'insegnamento e dell'apprendimento. **La rabbia di uno studente, l'ansia prima di un'interrogazione, la gioia per un risultato raggiunto o la frustrazione per un compito non riuscito sono tutte esperienze che modellano il modo in cui il cervello lavora.**

Le ricerche di **Antonio Damasio**³, in particolare, hanno messo in luce una verità fondamentale: *"non si può prendere una decisione senza coinvolgere le emozioni"*. In opere come *L'errore di Cartesio*, Damasio dimostra che le emozioni non sono opposte alla ragione, ma al contrario **la rendono possibile**. Nei suoi studi sui pazienti con lesioni cerebrali nelle aree emotive, ha osservato che l'incapacità di provare emozioni compromette anche la capacità di scegliere, di pianificare, di valutare. Questo ha importanti ricadute pedagogiche: un ambiente emotivamente povero o disorganizzato riduce le capacità di attenzione, di memorizzazione e di pensiero critico.

³ *L'errore di Cartesio* (1994), Emozione, ragione e cervello umano, Biblioteca Scientifica 22, Adelphi

A scuola, tutto ciò si traduce in una necessità concreta: **creare ambienti regolati, sicuri, accoglienti**, in cui ogni studente possa sviluppare la propria *emotional literacy*, ovvero la capacità di leggere, comprendere e utilizzare in modo efficace le emozioni.

Un ulteriore contributo fondamentale proviene dal neuropsichiatra americano **Daniel Siegel**, autore del concetto di *finestra di tolleranza*. Secondo Siegel, ogni persona ha una soglia entro la quale riesce a gestire in modo efficace stimoli emotivi e cognitivi. Quando si è all'interno di questa finestra, si può apprendere, riflettere, comunicare. Quando si è fuori (per eccessiva attivazione o totale chiusura), il cervello entra in modalità difensiva: *lotta, fuga o congelamento*. In quei momenti, l'insegnamento diventa inefficace, e **la priorità educativa deve diventare la regolazione emotionale**.

La buona notizia è che il cervello umano è plastico. Secondo Siegel, **le esperienze relazionali positive, soprattutto nei primi anni di vita ma anche in adolescenza, modificano la struttura stessa del cervello**. Ciò significa che ogni volta che in classe si crea un clima rispettoso, ogni volta che un insegnante accoglie un'emozione senza giudicarla, ogni volta che si favorisce l'ascolto reciproco, si sta contribuendo letteralmente alla crescita neuronale degli studenti.

Queste teorie non sono solo affascinanti: sono strumenti preziosi per la pratica educativa quotidiana. Aiutano a leggere ciò che accade in aula con occhi nuovi e a capire, ad esempio, perché uno studente disattento non ha bisogno solo di "più disciplina", ma di essere accompagnato a rientrare nella sua finestra di tolleranza. Oppure perché un gruppo-classe conflittuale ha bisogno di attività che aiutino a costruire un senso di sicurezza emotiva prima ancora di affrontare contenuti disciplinari complessi.

Nel mio lavoro quotidiano, ho osservato più volte come **l'attivazione emotiva positiva — attraverso una storia coinvolgente, un gesto di incoraggiamento, un'attività teatrale, un gioco cooperativo — possa sbloccare situazioni di disagio, riattivare studenti spenti, rimettere in moto dinamiche di gruppo**. Le emozioni agiscono in profondità e, quando sono riconosciute e accolte, diventano la base su cui costruire apprendimenti duraturi.

Questa consapevolezza ha guidato anche l'impostazione dei miei percorsi formativi rivolti ai docenti. Non basta sapere *che* le emozioni contano: è fondamentale imparare *come* lavorare con esse in modo pedagogicamente efficace. E questo richiede **una nuova alfabetizzazione anche per chi insegna**, basata sulla conoscenza dei meccanismi cerebrali e sulla capacità di leggere il contesto relazionale in cui si opera.

Il ruolo dell'insegnante come facilitatore emotivo

In una scuola che pone al centro il benessere emotivo e relazionale degli studenti, **il ruolo dell'insegnante si trasforma profondamente**. Non è più soltanto trasmettitore di contenuti, né semplice mediatore di saperi: diventa **facilitatore di consapevolezza emotiva, costruttore di clima e guida nel processo di crescita personale**.

Essere facilitatori emotivi significa prima di tutto **prendere consapevolezza del proprio impatto** sulla vita degli studenti. Ogni parola, ogni espressione del volto, ogni tono di voce può generare emozioni positive o negative. Questo non implica un perfezionismo impossibile, ma un alto livello di presenza e intenzionalità. Significa entrare in classe sapendo che **prima della lezione, c'è la relazione**.

Una delle chiavi più importanti per favorire l'apprendimento emotivo è **l'ascolto autentico**. Non si tratta semplicemente di "sentire" le parole degli studenti, ma di coglierne i significati nascosti, le sfumature emotive, i bisogni non espressi. L'ascolto vero è attivo, empatico, non giudicante. È quello sguardo che dice: *"Sei importante per me, anche oggi"*.

Nel mio percorso professionale, ho visto come anche solo pochi minuti di ascolto individuale possano **cambiare radicalmente la giornata di un alunno o alunna**. Durante i momenti di accoglienza, ad esempio, è stato sufficiente uno spazio di parola strutturato — un breve "come mi sento oggi" con un semaforo delle emozioni o un cartellino illustrato — per aprire canali di comunicazione spesso bloccati.

Essere facilitatori emotivi significa anche **essere modelli di autoregolazione**. Gli studenti imparano osservando. Se un insegnante mostra calma nei momenti di tensione, capacità di affrontare l'errore senza perdere l'equilibrio, capacità di riconoscere i propri limiti, allora offre un esempio concreto di gestione emotiva. Questo è particolarmente vero nelle situazioni conflittuali: rispondere alla rabbia con un atteggiamento fermo ma rispettoso, senza amplificare l'emotività del momento, è un'abilità educativa potentissima.

Non mancano, naturalmente, le difficoltà. A volte si arriva in classe carichi di stanchezza, oppure si portano con sé preoccupazioni personali. In questi casi, è importante ricordare che **prendersi cura degli altri richiede anche di prendersi cura di sé**. Per questo motivo, all'interno delle diverse formazioni che coordino, dedico ampio spazio al tema del benessere del docente: dalle pratiche di auto-riflessione alla gestione dello stress, dal lavoro cooperativo tra colleghi alla creazione di micro-rituali per ricaricarsi. Ogni contesto è a sé, così come ogni insegnante ha a che fare con un micromondo diverso, a seconda delle situazioni e degli allievi che ha davanti. E' quindi essenziale alfabetizzare il docente a coltivare l'intelligenza emotiva personale, e in seguito a fare emergere - e a educare - quella degli alunni.

In molte delle attività proposte ai colleghi, ho fatto esempi concreti di **strumenti digitali per supportare la dimensione emotiva**. Ad esempio:

- l'uso di **moduli di check-in emotivo** su Google Forms all'inizio della settimana;
- i **padlet dell'umore**, dove ciascun alunno può condividere come si sente;
- le **presentazioni "Mi racconto" con Canva**, che permettono di far emergere identità, passioni, paure.

Tutti questi strumenti, se usati con intenzione pedagogica, permettono di **valorizzare la soggettività**, di dare voce anche a chi fatica a parlare in contesti frontali, di creare connessioni più profonde tra studenti e docenti.

Essere un facilitatore emotivo, infine, significa **creare un clima di fiducia**. Nessuno può apprendere se si sente giudicato, umiliato o escluso. La classe deve diventare un contesto dove è possibile sbagliare senza paura, chiedere aiuto senza vergogna, sentirsi accolti anche nei giorni difficili. Questo tipo di clima non nasce da solo: si costruisce ogni giorno, con costanza, coerenza e cura.

In una scuola così concepita, **l'insegnante è anche un costruttore di futuro**. Le competenze emotive che si aiutano a sviluppare oggi saranno le basi per relazioni sane, per *leadership* inclusive, per cittadini capaci di empatia e responsabilità. Non è un compito secondario: è il cuore stesso dell'educazione.

La mia esperienza con la didattica emotiva

Il mio percorso nella didattica emotiva non è nato da una teoria, ma da una necessità. In classe, giorno dopo giorno, ho osservato segnali che parlavano più forte di qualsiasi competenza disciplinare: silenzi prolungati, occhi bassi, esplosioni improvvise, apatia travestita da disinteresse, entusiasmo che si spegneva troppo in fretta. C'era qualcosa che non si poteva ignorare: gli studenti avevano bisogno di **essere riconosciuti prima che istruiti**.

È proprio da queste osservazioni che ho cominciato a domandarmi come si potesse rendere la scuola uno spazio in cui ogni emozione avesse cittadinanza, senza essere corretta o nascosta. Così è nato un cammino che mi ha portata, negli anni, a integrare il *Social Emotional Learning* nella mia pratica quotidiana e nei percorsi di formazione per docenti che ho coordinato in diverse realtà italiane, tra cui la Valle d'Aosta.

Nel mio lavoro di insegnante di inglese alla scuola secondaria di secondo grado, ho sperimentato quanto la lingua straniera possa essere uno strumento potentissimo per esplorare il mondo interiore. Attraverso storie, cortometraggi, giochi teatrali e attività collaborative, ho guidato gli studenti nella scoperta del proprio vocabolario emotivo — in inglese e in italiano — e ho osservato come questo abbia favorito l'apprendimento linguistico stesso. Quando un contenuto "risuona" emotivamente, lo si ricorda meglio, lo si comprende di più, lo si vive con maggiore intensità.

Un progetto significativo, realizzato in collaborazione con l'*International Coach Stephanie Howell*, è stato il video *Social Emotional Learning: The Emoji Timeline – Change of Perspective*. In questo lavoro, abbiamo mostrato come un evento storico possa essere interpretato anche attraverso una lente emotiva e culturale, dando voce ai diversi punti di vista dei protagonisti. Attraverso l'uso delle emoji, gli studenti sono stati invitati a descrivere come si sarebbero sentiti nei panni dei personaggi storici, sviluppando così **consapevolezza interculturale, empatia storica e capacità di immedesimazione**. Questo approccio ha generato riflessioni profonde su giustizia, conflitto e riconciliazione, aprendo un dialogo autentico tra presente e passato.

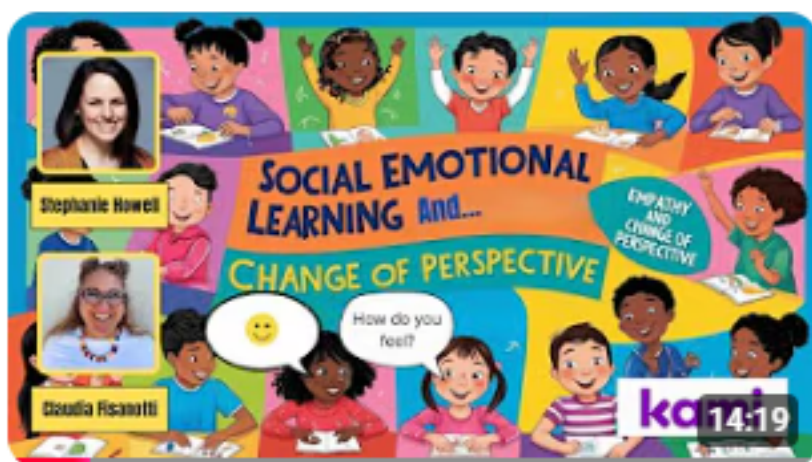


Figura 3 - [Social Emotional Learning and...Change of Perspective](#)

Nel contesto della formazione docenti, ho inoltre cercato di portare queste esperienze anche ai colleghi e alle colleghe, offrendo non solo contenuti teorici ma attività replicabili, strumenti digitali, percorsi guidati.

Ad esempio, durante un corso di formazione per gli insegnanti della scuola secondaria di primo grado, ho creato una storia a bivi *SEL* di *Imezia e Ubaldo*, un racconto ambientato in un regno fantastico in cui due amici devono affrontare delle scelte che rafforzeranno ancora di più la loro amicizia. Gli studenti, posti di fronte a scelte narrative, si trovano a riflettere su fiducia, lealtà, e sostegno reciproco. Il gioco delle alternative ha permesso loro di **sperimentare l'effetto delle decisioni relazionali**, concludendo il percorso con un confronto collettivo sui significati profondi dell'amicizia autentica da portare in classe come riflessione formativa.

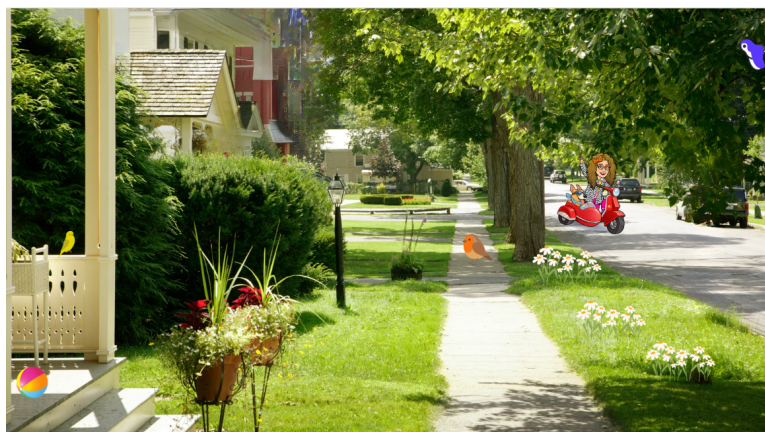


Figura 4 - [Imezia e Ubaldo](#)

Nel contesto della formazione docenti, ho inoltre cercato di portare queste esperienze anche ai colleghi e alle colleghe, offrendo non solo contenuti teorici ma attività replicabili, strumenti digitali, percorsi guidati. Ho curato webinar e workshop tematici sull'uso di Edpuzzle, BookWidgets, Canva e ThingLink per costruire attività per ogni ordine e grado che fanno dialogare competenze digitali e competenze emotive. In particolare:

- con **BookWidgets** ho sviluppato giochi emotivi e quiz riflessivi da completare con emozioni vissute;
- con **Canva** ho creato infografiche e poster di classe con frasi positive, mappe emotive, schede narrative visuali, carte da gioco speciale *SEL* da replicare ;
- con **ThingLink**, nel progetto *Animal Farm e l'empatia narrativa*, ho costruito ambienti virtuali interattivi dove ogni personaggio rivela emozioni e dilemmi morali, stimolando l'analisi critica attraverso l'identificazione empatica. Ancora una volta, la letteratura si presta bene a un approccio diverso rispetto a quello a cui siamo abituati.



Figura 5 - [Social Emotional Learning e letteratura](#)

Anche nel mio ruolo di coordinatrice regionale per la didattica digitale integrata e nell'organizzazione del Curricolo Digitale Verticale della Valle d'Aosta, ho promosso l'integrazione del *SEL* nei documenti programmatici, affinché non fosse più visto come "extra", ma come cuore trasversale dell'educazione.

Nella mia visione, digitale e emotivo non sono mondi separati. Possono, anzi, potenziarsi a vicenda se l'intenzionalità educativa è chiara. Un'app ben usata può diventare veicolo di ascolto, di connessione, di creatività espressiva. Serve però un docente consapevole, capace di progettare esperienze in cui lo schermo non sia una barriera, ma una finestra di confronto che porta a mondi da esplorare.

Recentemente, un'estensione significativa di questo approccio si è concretizzata nel progetto che ho sviluppato in occasione della **Google AI + EDU Fellowship**. In questo percorso ho voluto approfondire la sinergia tra **didattica storica, educazione emotiva, intelligenza artificiale e mindfulness**, in un progetto intitolato **"Cracking the Code – Trailblazing Women in STEM & the Power of Mindfulness"**.

Attraverso una sequenza didattica in chiave CLIL, gli studenti dell'ultimo anno della scuola superiore sono stati guidati alla scoperta delle **vite e delle sfide affrontate da donne pioniere nel mondo della scienza e della tecnologia**, come Ada Lovelace o Rosalind Franklin. Il lavoro non si è fermato alla semplice ricerca storica: gli alunni hanno esplorato questi personaggi anche **attraverso il corpo, la voce e**

l'immaginazione, scrivendo e interpretando **monologhi e dialoghi drammatici**, con l'aiuto dell'intelligenza artificiale e di strumenti digitali come **Google Docs, Vids e Gemini**.

La vera chiave trasformativa è stata l'introduzione della **mindfulness teatrale**: esercizi di respirazione, visualizzazione e consapevolezza corporea hanno permesso agli studenti di **non subire la storia, ma di viverla**. Non si sono limitati a studiare le protagoniste, ma si sono *messi nei loro panni*, imparando a sentire le emozioni legate a pregiudizi, isolamento, coraggio e resilienza.

Questo tipo di esperienza ha dimostrato quanto il teatro, unito alla riflessione interiore e supportato da tecnologie accessibili, **possa favorire un apprendimento profondo, empatico e duraturo**. Non solo: ha permesso agli studenti di sviluppare **una coscienza sociale e storica**, rafforzando al contempo le competenze linguistiche e digitali.

I dati raccolti durante il progetto — tramite rubriche, osservazioni e auto-valutazioni — evidenziano una crescita nelle competenze espressive, nella collaborazione, nella consapevolezza di genere e nella capacità di affrontare temi emotivamente densi in modo maturo.

Con questo progetto, si è voluto dimostrare che **l'unione tra teatro, mindfulness e AI educativa non è solo possibile, ma necessaria**, se si desidera formare giovani capaci di leggere criticamente il passato e agire consapevolmente nel presente.

Quello che ho imparato da tutto questo è che la didattica emotiva non è perfetta, ma è potente. Non risolve ogni problema, ma cambia lo sguardo. Richiede tempo, cura, formazione continua. Ma è l'unico modo che conosco per fare scuola **non solo con la mente, ma anche con il cuore**.

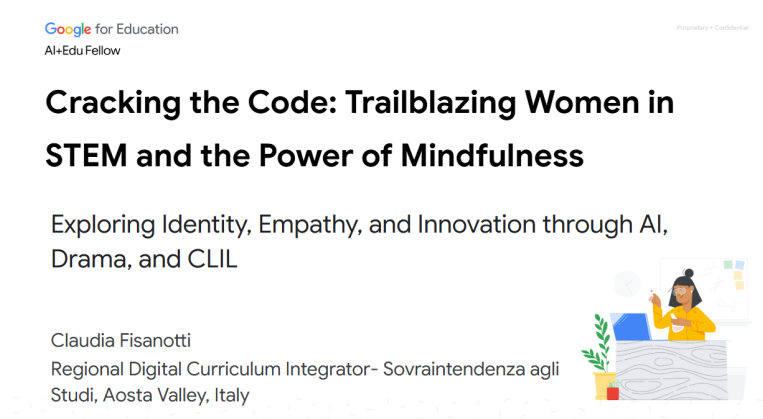


Figura 6 - Cracking the Code: Trailblazing Women in STEM and the Power of Mindfulness

Attività pratiche per lo sviluppo dell'alfabetizzazione emotiva

L'alfabetizzazione emotiva, intesa come la capacità di riconoscere, comprendere, esprimere e regolare le emozioni proprie e altrui, può essere allenata quotidianamente attraverso **attività semplici, intenzionali e coerenti con l'età e il contesto**. Di seguito viene proposta una selezione di strategie e pratiche,

suddivise per ordine scolastico e area tematica, che hanno dimostrato particolare efficacia nei contesti educativi.

Scuola dell'infanzia e primaria (primo ciclo)

Attività 1 – Il semaforo delle emozioni

Obiettivo: riconoscere e nominare le emozioni

Materiali: cartellone con tre colori (verde, giallo, rosso), immagini illustrate delle emozioni

Procedura: ogni mattina, gli alunni posizionano il proprio nome (o simbolo) nella sezione del semaforo che meglio rappresenta come si sentono. Verde = sereno, giallo = incerto, rosso = agitato o triste. Segue breve circle time guidato dall'insegnante per dare voce ai vissuti.

Versione digitale: realizzabile anche con lavagne digitali (Canva, Wakelet, Padlet...) o con la stampante 3D.

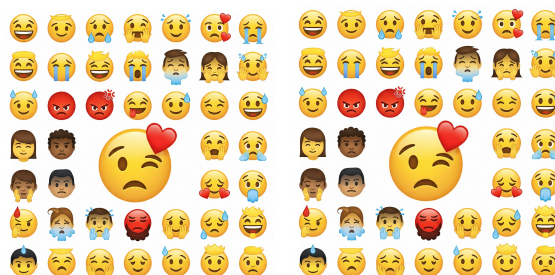


Figura 7 - Stampante 3D esempio emoji [link al video](#)

Attività 2 – Kamishibai digitale delle emozioni

Obiettivo: esplorare le emozioni attraverso la narrazione visiva

Procedura: gli alunni creano una breve storia emotiva utilizzando un Kamishibai digitale, ad esempio con Book Creator o Canva. Ogni pagina rappresenta una scena in cui i personaggi vivono un'emozione diversa (gioia, rabbia, paura, tristezza, sorpresa). L'insegnante guida la costruzione collettiva del racconto e ogni bambino contribuisce con immagini, parole o suoni.

Esempio: Un bambino in una libreria che esplora i vari libri. Ogni libro gli fa provare un'emozione nuova.

Versione estesa: gli studenti possono registrare la propria voce e animare la storia con effetti visivi e sonori per potenziare l'espressività.

Scuola primaria e secondaria di primo grado

Attività 3 – Diario delle emozioni "a colori"

Obiettivo: sviluppare consapevolezza emotiva e capacità riflessiva

Procedura: ogni studente tiene un piccolo diario settimanale in cui scrive (o disegna) un episodio significativo vissuto a scuola, colorando il foglio in base all'emozione prevalente (blu = tristezza, giallo = gioia, grigio = paura, verde = calma, rosso = rabbia).

Condivisione facoltativa: gli studenti che lo desiderano possono leggere ad alta voce una parte.

Versione digitale: realizzabile con Google Slides, Canva o Book Creator.

Attività 4 – Caccia alle emozioni nei testi narrativi

Obiettivo: allenare empatia e comprensione emotiva nei personaggi letterari

Procedura: gli studenti leggono un racconto o un capitolo assegnato e individuano le emozioni provate dai personaggi in ogni scena. Successivamente, costruiscono una "mappa emotiva" dell'evoluzione del personaggio.

Possibile integrazione: utilizzare ThingLink per inserire etichette interattive sui volti dei personaggi o scene chiave.

Scuola secondaria di secondo grado

Attività 5 – Cortometraggi e cambio di prospettiva: *From Judgment to Understanding*

Obiettivo: promuovere l'empatia cognitiva ed emotiva, decostruire stereotipi e pregiudizi

Descrizione: si propone la visione di uno o più cortometraggi (es. *The Present*, *Snack Attack* o *The Other Pair*) che raccontano storie di malintesi, emarginazione o giudizi affrettati. Prima della visione, gli studenti sono invitati a immaginare chi è il "buono" e il "cattivo" della storia in base ai primi 30 secondi. Dopo la visione integrale, si confrontano le percezioni iniziali con quelle finali.

Follow-up: in piccoli gruppi, gli studenti analizzano il "punto di svolta emotivo" della storia, cioè il momento in cui cambia la percezione del personaggio. Scrivono una breve riflessione su come un cambio di prospettiva possa influire nella vita reale, a scuola, online, nella società.

Estensione: gli studenti creano una breve **Emoji Timeline** con Canva o Google Slides, in cui rappresentano l'evoluzione emotiva del protagonista e la propria. In alternativa, possono **scrivere un diario dal punto di vista del personaggio più frainteso**, sperimentando l'empatia narrativa.

Attività 6 – *Stress Map*: percorsi interattivi per affrontare l'ansia scolastica

Obiettivo: sviluppare consapevolezza emotiva, autocontrollo e strategie per la gestione dello stress

Descrizione: si parte con una breve attività di brainstorming su cosa genera stress nella vita scolastica (interrogazioni, giudizi, conflitti con i pari, aspettative familiari). Ogni studente costruisce la propria mappa dello stress settimanale usando colori o icone.

Percorso digitale: attraverso un **modulo interattivo in Edpuzzle, Thinglink o Google Slides**, gli studenti esplorano situazioni scolastiche problematiche attraverso storie animate e domande a risposta multipla o aperta. Ogni scelta li porta verso un possibile esito: escalation dello stress o gestione consapevole.

Follow-up: in classe si raccolgono le strategie emerse: respirazione, organizzazione, richiesta di aiuto, "pensiero alternativo". I gruppi elaborano un'infografica con Canva dal titolo **"Come ti aiuti quando ti senti sopraffatto?"**, da appendere in aula o nel corridoio.

Estensione: si introduce una pratica settimanale di **mini-check di autogestione emotiva**: una scheda di autovalutazione su come ci si è sentiti, cosa ha aiutato e cosa si può migliorare.

Attività trasversali per ogni ordine di scuola

Attività 7 – Emozioni in cerchio

Obiettivo: creare connessione tra studenti e migliorare il clima di classe

Procedura: in cerchio, ogni partecipante condivide una parola o frase che esprime come si sente (con o senza spiegazione). Il docente può usare oggetti-passepartout (una palla morbida, un cartoncino, un pupazzo).

Regola d'oro: chi parla non viene interrotto. Chi ascolta non commenta. Lo spazio è sicuro.

Versione digitale: realizzabile anche in spazi digitali (lavagna di Canva, Padlet, Wakelet...)

Attività 8 – La ruota delle emozioni di Plutchi

Obiettivo: ampliare il vocabolario emotivo

Procedura: si presenta la ruota delle emozioni (anche semplificata) e si chiede agli studenti di scegliere un'emozione a settimana da approfondire. Si lavora su definizione, situazione in cui si manifesta, strategie per gestirla.

Strumento utile: Canva per creare "schede emozione", collage illustrativi o Kamishibai tematici.

Attività 9 – Diario delle emozioni digitali

Obiettivo: sviluppare consapevolezza di sé e delle proprie emozioni

Strumento: Google Slides, libro digitale, Thinglink o *whiteboard* condivisa, una pagina per ogni studente

Descrizione:

Gli studenti tengono un diario settimanale delle emozioni, scegliendo tra emoji, colori e brevi frasi per descrivere come si sentono. Ogni settimana, possono scegliere se condividere con il docente una pagina del diario. L'obiettivo non è il giudizio ma l'auto-esplorazione.

Variante creativa: si può integrare con una canzone della settimana o una citazione che rappresenta il proprio stato d'animo.

Attività 10 – Videostory con Canva + Edpuzzle: Le emozioni invisibili

Obiettivo: riconoscere e dare voce alle emozioni nascoste

Strumento: Canva per creare una breve animazione, Edpuzzle per inserire domande riflessive

Descrizione:

Gli studenti, in piccoli gruppi, realizzano un breve video animato (1-2 minuti) che racconti una situazione di vita scolastica in cui un personaggio prova un'emozione invisibile agli occhi degli altri (ad esempio vergogna, senso di inadeguatezza, ansia). Dopo la visione, il video viene trasformato in un'attività su Edpuzzle, con domande a risposta aperta per stimolare il confronto.

Follow-up:

I video possono essere raccolti in una bacheca digitale (Wakelet, Padlet) e commentati anonimamente dai compagni, per creare un archivio condiviso delle emozioni comuni.

Tutte queste attività possono essere **personalizzate**, adattate ai bisogni del gruppo classe e integrate con le app già in uso nella scuola. La cosa più importante, tuttavia, **non è lo strumento, ma l'intenzione educativa**. Una classe in cui si impara a nominare ciò che si prova, a rispettare le emozioni altrui e ad agire con consapevolezza è una classe che costruisce competenze per la vita, non solo per il voto.

L'intreccio tra narrazione e identità

La narrazione svolge un ruolo cruciale nella costruzione dell'identità emotiva. Raccontare storie, come nel caso di Theo e Luna o della stella del teatro delle ombre, aiuta gli studenti a **dare senso alle proprie esperienze interiori**. Attraverso la metafora, la proiezione e il simbolismo, i ragazzi riescono spesso a esprimere vissuti che non saprebbero verbalizzare in altro modo.

È fondamentale offrire loro la possibilità di **diventare autori** delle proprie storie emotive. Le tecnologie educative possono facilitare questa narrazione personale, offrendo formati multimediali vicini al loro linguaggio: fumetti (Pixton), podcast (Anchor), storie animate (Toontastic, Canva), libri interattivi (Book Creator).

Competenze trasversali sviluppate

Le attività proposte nel progetto integrano diverse dimensioni delle competenze chiave europee e del **framework DigCompEdu⁴**, in particolare:

- **Competenza personale, sociale e capacità di imparare a imparare** (Key Competence 5): attraverso il riconoscimento delle emozioni, la regolazione del comportamento e l'empatia.
- **Competenza digitale** (Key Competence 4): grazie all'uso creativo e consapevole degli strumenti digitali per esprimersi e comunicare.

⁴ https://digcompedu.cnr.it/DigCompEdu_ITA_FINAL_CNR-ITD.pdf

- **Competenza in materia di cittadinanza** (Key Competence 6): nel momento in cui si riflette sulle emozioni in relazione alla convivenza scolastica, al rispetto e alla prevenzione del bullismo.

La voce dei docenti: uno spazio anche per noi

Non si può parlare di educazione emotiva senza includere **il benessere degli insegnanti**. L'implementazione di strategie SEL ha senso solo se anche i docenti si sentono ascoltati, sostenuti, parte di una comunità professionale che valorizza la cura e il tempo relazionale.

Ecco alcune micro-strategie possibili a livello collegiale:

- **Check-in emotivo all'inizio dei dipartimenti**: 2 minuti a testa per condividere come ci si sente.
- **Gruppi di confronto docenti** guidati da un facilitatore esterno o interno.
- **Spazi fisici o digitali per la condivisione di buone pratiche** SEL tra colleghi.
- **Laboratori di autoformazione emotiva**, anche brevi, ma regolari.

Conclusione: verso una scuola "emozionata"

Una scuola che si emoziona è una scuola viva, in ascolto, capace di crescere insieme ai propri studenti. La didattica emotiva non è solo un approccio, ma una **scelta politica ed etica**, che pone al centro la persona nella sua interezza. Investire nel SEL significa costruire non solo cittadini più consapevoli, ma anche comunità più giuste, relazioni più autentiche, apprendimento più profondo.

Nel percorso proposto, il **teatro delle ombre**, lo **storytelling digitale**, i **diari delle emozioni** e le attività **cooperative e riflessive** diventano strumenti di cura, di esplorazione e di trasformazione. E i docenti, come registi silenziosi ma presenti, accompagnano i ragazzi in un viaggio che va ben oltre i contenuti scolastici: un viaggio verso di sé e verso gli altri.

Didattica emotiva e benessere scolastico: impatto e ricadute

L'introduzione intenzionale della didattica emotiva nei contesti scolastici non è solo una scelta pedagogica, ma **una strategia di prevenzione, inclusione e successo formativo**. Le esperienze condotte negli ultimi anni, unite alle ricerche internazionali, dimostrano che il *Social Emotional Learning* ha un impatto concreto e misurabile sul benessere degli studenti, sul clima scolastico e sul rendimento accademico.

Uno degli effetti più evidenti riscontrati nelle classi in cui si lavora in modo sistematico sull'alfabetizzazione emotiva è **la riduzione dei comportamenti disfunzionali**: meno episodi di aggressività, meno isolamento, maggiore capacità di autoregolarsi nei momenti di conflitto. Gli studenti

che imparano a nominare ciò che provano, a riconoscere i segnali del corpo e a comunicare i propri bisogni, diventano progressivamente più responsabili delle proprie azioni.

Ma il beneficio non è solo individuale. Quando l'attenzione alle emozioni diventa prassi condivisa, **l'intero gruppo classe cambia**. Si crea un contesto in cui è più facile fidarsi, esprimersi, cooperare. Il senso di appartenenza cresce. Lo "stare bene insieme" non è più affidato al caso, ma diventa un obiettivo educativo concreto, misurabile e condiviso. Il **clima scolastico si rafforza**, e con esso la motivazione ad apprendere.

In diverse occasioni, anche in contesti scolastici complessi, ho osservato come **la cura della dimensione emotiva possa cambiare dinamiche cristallizzate da tempo**. In una classe con frequenti episodi di esclusione e tensione relazionale, l'introduzione di brevi check-in emotivi quotidiani, unita a lavori cooperativi legati allo storytelling empatico, ha gradualmente sciolto ostilità e silenzi. Gli studenti, abituati a ruoli rigidi, hanno trovato nuovi spazi per esprimersi. E i docenti, guidati in un percorso di formazione e accompagnamento, hanno sviluppato una maggiore sensibilità nel cogliere i segnali relazionali.

Le ricadute sul piano didattico sono altrettanto significative. **Uno studente emotivamente regolato è più disponibile all'apprendimento**. Ha maggiori probabilità di partecipare, di chiedere aiuto, di tollerare la frustrazione, di persistere nello sforzo. Le emozioni positive, in particolare, sono strettamente correlate all'**apertura cognitiva**, alla creatività, alla flessibilità mentale. In un ambiente sereno, si apprende meglio e più in profondità.

Non si può trascurare, poi, l'impatto sul corpo docente. In un tempo segnato da stress e demotivazione, **investire sulla dimensione emotiva in classe può diventare anche una forma di prevenzione del burnout**. I docenti che si sentono autorizzati a prendersi cura del clima, che ricevono strumenti per gestire l'aspetto relazionale e che vedono risultati positivi nei loro studenti, vivono con maggiore senso di efficacia e soddisfazione.

L'effetto più prezioso, tuttavia, riguarda **la costruzione di comunità educanti**. Una scuola che lavora sulle emozioni non è una scuola che si limita a "insegnare bene", ma è una scuola che **forma persone intere**, in grado di affrontare la complessità del mondo con equilibrio, empatia e consapevolezza. Le competenze sviluppate grazie al SEL non si esauriscono in classe: diventano **risorse trasversali per la vita sociale, affettiva e lavorativa**.

Nel contesto italiano, questo approccio è oggi più che mai necessario. I dati relativi al disagio giovanile, all'abbandono scolastico e all'ansia legata alla performance segnalano l'urgenza di ripensare l'educazione in chiave più umana. La didattica emotiva non è una moda, ma una risposta seria e fondata. È una strada di futuro.

Perché formare studenti empatici, capaci di ascoltare, collaborare e scegliere con consapevolezza, **significa contribuire a una società più giusta, più inclusiva, più coesa**.

La scuola come comunità emotiva: uno spazio sicuro per crescere

Per promuovere realmente una didattica emotiva efficace, è fondamentale considerare la scuola non solo come luogo di apprendimento cognitivo, ma come **comunità emotiva**, capace di accogliere, contenere e accompagnare gli studenti nel loro percorso di crescita personale. Il benessere degli studenti passa infatti anche attraverso l'**espressione delle emozioni**, la possibilità di **essere ascoltati senza giudizio** e di costruire relazioni significative con gli altri.

Molti ragazzi e ragazze della scuola secondaria vivono un periodo complesso, in bilico tra identità in costruzione, pressioni sociali e performance scolastiche. Una scuola che investe sul **Social Emotional Learning** offre uno spazio in cui queste sfide possono essere riconosciute e trasformate in opportunità educative.

Un curriculum emotivo trasversale

Uno dei nodi cruciali per rendere sistemica la didattica emotiva è l'integrazione del SEL nel **curricolo di tutte le discipline**, non come aggiunta esterna, ma come **filo conduttore** delle attività didattiche. Ecco alcuni esempi di come ciò può avvenire:

- **Lingue straniere:** attraverso attività di storytelling, visione di cortometraggi o role-play basati su situazioni emotive reali, gli studenti possono esercitare la lingua target e allo stesso tempo riflettere su empatia, rabbia, paura, gentilezza.
- **Educazione civica:** un'ottima occasione per introdurre il concetto di cittadinanza emotiva, parlando di diritti legati all'ascolto, al rispetto, alla diversità emotiva.
- **Scienze:** è possibile parlare di neuroplasticità, ormoni dello stress e dell'empatia, coinvolgendo gli studenti in un percorso di consapevolezza del proprio corpo e della mente.
- **Arte e musica:** potenti strumenti per esplorare e rappresentare emozioni, anche attraverso l'elaborazione di esperienze personali in modo creativo e simbolico.

Conclusione – Una scuola che sente, che accoglie, che trasforma

In un tempo in cui l'educazione è chiamata a rispondere a sfide sempre più complesse — disorientamento emotivo, frammentazione sociale, solitudine relazionale — **la didattica non può più limitarsi alla trasmissione di contenuti**. È chiamata a diventare un luogo di ascolto, di fiducia, di costruzione di senso. Una scuola che forma persone, non solo studenti.

La didattica emotiva, in questo scenario, **non è un'aggiunta accessoria**. È una prospettiva integrata, un modo di guardare alla relazione educativa come a un'opportunità trasformativa. Quando si lavora sulle emozioni, si lavora sulla radice dell'apprendimento, della motivazione, della cittadinanza. Non esiste vera competenza senza consapevolezza. Non esiste successo formativo senza benessere.

Ogni attività descritta in questo articolo — dal teatro delle ombre alla storia a bivi, dalle carte antibullo alle narrazioni su Edpuzzle — dimostra che è possibile **coniugare emozioni e contenuti, digitale e**

presenza, linguaggio scolastico e linguaggio del cuore. Ciò che serve è uno sguardo pedagogico intenzionale, capace di vedere nel “fare scuola” quotidiano un terreno fertile per coltivare empatia, rispetto, responsabilità.

Essere insegnanti oggi significa molto più che spiegare bene o valutare con precisione. Significa **abitare una relazione**, essere punti di riferimento affettivi, sapere stare nel dubbio e nella fragilità. Significa anche **accettare di non avere sempre la risposta giusta, ma di poter offrire uno spazio sicuro in cui cercarla insieme.**

In questo senso, la didattica emotiva è anche **un atto di cura verso sé stessi.** Perché nessun insegnante può prendersi cura degli altri senza, prima, aver riconosciuto il proprio sentire. La scuola che accoglie le emozioni degli alunni è anche quella che riconosce il valore del benessere professionale, della collaborazione tra colleghi, del diritto al riposo e alla rigenerazione.

L'esperienza maturata in questi anni — in classe, nei percorsi formativi, nei progetti regionali e nazionali — ha reso sempre più evidente che **la vera innovazione educativa non nasce dalla tecnologia in sé, ma dal modo in cui si sceglie di usarla per costruire legami.** Le piattaforme possono aprire spazi, ma è lo sguardo del docente a renderli significativi. Le narrazioni digitali possono coinvolgere, ma è l'intenzione relazionale a trasformarle in occasioni di crescita.

La sfida che si apre davanti al mondo della scuola è quella di **immaginare e praticare una cultura dell'educazione più compassionevole, più lenta, più centrata sulla persona.** Una scuola dove l'errore non è punito ma accolto, dove il silenzio non è interpretato come disinteresse, dove la diversità non è solo inclusa ma valorizzata. Una scuola che non ha paura di parlare di emozioni, perché ha compreso che è proprio lì — nella zona più fragile, più autentica, più umana — che si gioca la possibilità del cambiamento.

È possibile, ed è già realtà in tante aule. Si tratta di **sostenere queste pratiche, diffonderle, riconoscerle**, affinché ogni studente possa crescere in un ambiente che lo vede, lo sente, lo rispetta. E affinché ogni docente possa sentirsi parte di una comunità educante capace di trasformare, passo dopo passo, non solo l'apprendimento, ma la vita.

Perché **una scuola che sente è una scuola che educa davvero.**



Claudia Fisanotti

fisanotticlaudia@gmail.com

Claudia Fisanotti è un'insegnante di inglese, Google Trainer, Coach e co-leader della community GEG Italia. Referente per la didattica digitale integrata in Valle d'Aosta, si occupa di formazione docenti e innovazione metodologica. Appassionata di storytelling, gamification e apprendimento socio-emotivo, progetta percorsi creativi e inclusivi che integrano tecnologie digitali e intelligenza artificiale. Coordina progetti sperimentali e percorsi formativi per promuovere una didattica attiva e personalizzata. La sua visione è quella di una scuola empatica e partecipativa, in cui il digitale diventa strumento per valorizzare creatività, collaborazione e benessere, sia per gli studenti che per i docenti.

BRICKS | TEMA

Una porta sulle emozioni. Semplici routine di empowerment quotidiano

a cura di:

Elisa Angella e Celeste Mariotti



Routine, Empowerment, Strategie

"All'improvviso... CRRRRAAAACK!

*...tutti quei barattoli, che contenevano tutte quelle emozioni,
andarono in mille pezzi.*

*Ogni singola emozione si liberò, travolgendo Luis come una mandria in fuga,
riducendo il coniglietto a uno straccio sul pavimento."*

Ci piace iniziare con questa piccola citazione di "Un barattolo di emozioni", di Deborah Marcero: aiuta a rendere l'idea dell'importanza di riconoscere, esprimere e regolare le proprie emozioni per non esserne travolti, e di fare altrettanto con quelle altrui, per una costruzione del sé e delle relazioni positiva e solida. Un elemento tanto importante, o meglio imprescindibile, per qualsiasi tipo di apprendimento: una base da costruire a scuola, affinché la classe, intesa nel suo senso più ampio, diventi una palestra in cui mettersi alla prova e sviluppare competenza emotiva, fiducia in se stessi e nelle proprie capacità, per divenire individui capaci di affrontare le sfide, gestire i conflitti, creare legami, apprendere in modo autentico e partecipato.

Gli esempi in seguito riportati si inseriscono in questa prospettiva e nascono dall'esperienza diretta in classe, dove la routine del confronto guidato — arricchita da strumenti visivi, stimoli narrativi e attività riflessive — diventa un ponte tra il mondo interiore degli alunni e il contesto scolastico, volto a favorire una crescita integrale di entrambe le figure docente-discente e della loro relazione.



Figura 1 - Copertine dei libri citati: Un barattolo di emozioni di Debrah Marcero e The Colour Monster (I colori delle emozioni) di Anna Llenas

Tutte le esperienze e le buone pratiche che verranno descritte qui di seguito, sono state sperimentate in una scuola primaria, paritaria e bilingue situata nell'area metropolitana di Milano. Tutto ciò che facciamo è adattabile sia al primo che al secondo ciclo, modificando

Una porta emotiva-interattiva

Uno degli strumenti che utilizziamo per lavorare sulle emozioni in classe è la porta delle emozioni, uno spazio interattivo che accoglie bambine e bambini fin dal loro ingresso a scuola. Tra le varie attività di *back to school*, facciamo sempre in modo di fare una foto a ciascun componente della classe: uno degli usi di questa foto è quello di realizzare, sulla base del tema scelto, un personaggio che identifichi ogni alunna, alunno e insegnante e che possa essere posizionato sulla porta d'ingresso, anch'essa decorata con elementi che richiamano non solo il tema dominante, ma anche le emozioni.

L'attività prende avvio da un momento di condivisione, spesso attraverso la lettura di un albo illustrato come "The Colour Monster" (I colori delle emozioni) di Anna Llenas (adatto fin dalla classe prima), che permette di avviare una conversazione introduttiva sui sentimenti. Insieme alla classe si stabilisce un codice cromatico — ad esempio, giallo per la felicità, verde per la calma, blu per la tristezza, rosso per la rabbia — che diventa parte di un linguaggio visivo comune.

Ogni mattina, varcando la soglia d'ingresso, ciascuno posizionerà la propria foto sull'emozione che sta provando. Questa scelta non è fissa: durante la giornata, in particolare dopo momenti di transizione come l'intervallo o il pranzo, studenti e studentesse possono spostarla, riconoscendo e dando forma ai cambiamenti del proprio stato emotivo.

La porta evolve di anno in anno: con la crescita, si introducono emozioni più complesse e sfumate, arricchendo non solo la consapevolezza interiore ma anche il vocabolario emotivo.



Figura 2 - Esempi di porte interattive con temi differenti (primo ciclo): tema *campeggio* con nomi di emozioni nei cartelli accanto alle tende (es. giallo: gioia, felicità, euforia; blu: tristezza, malinconia...); tema *giardinaggio* (è possibile vedere due api nell'alveare con i volti delle insegnanti, da spostare sui fiori delle emozioni); tema *spazio* con pianeti delle emozioni.



Figura 3 - Porta a tema *spazio* e zoom sui pianeti su cui i bambini hanno scelto di posizionare l'astronauta col proprio volto (si può notare che col passare dell'anno scolastico sia stato aggiunto un pianeta rosa, non previsto in origine).

La porta delle emozioni interattiva si rivela uno strumento prezioso non solo per chi apprende, ma anche per chi insegna. Permette infatti ai docenti di monitorare lo stato d'animo della classe, cogliere dinamiche che emergono durante le attività o nei momenti informali — ad esempio in giardino — e aprire conversazioni su emozioni sia positive che negative o più difficili da decodificare e gestire, identificando insieme strategie per affrontarle. Questo strumento aiuta inoltre a evidenziare pattern emotivi e fornisce agli adulti chiavi di osservazione condivise con il gruppo. Anche le/gli insegnanti possono partecipare attivamente, facendo *modeling*: essere sinceri sui propri stati d'animo, condividere piccoli avvenimenti personali o situazioni vissute in classe che mostrino l'intera gamma delle emozioni legittima le esperienze di bambine e bambini e crea un clima di accoglienza, comprensione e rispecchiamento reciproco. I *circle time* associati a questa attività, soprattutto nelle fasi di transizione — all'arrivo, dopo l'intervallo o la mensa — si rivelano un ottimo strumento per conoscersi, costruire routine condivise e consolidare un'identità personale e di gruppo.

Il circle time

A questo proposito, il *circle time* rappresenta un momento privilegiato di condivisione e ascolto, in cui la classe si riunisce in cerchio per favorire uno scambio diretto e paritario. Può essere inserito come appuntamento fisso della giornata — ad esempio per iniziare la mattina o chiudere il pomeriggio — oppure attivato in momenti di necessità, quando emergono situazioni particolari o dinamiche di gruppo che richiedono uno spazio di confronto. Le domande stimolo con cui aprire il cerchio possono essere sempre diverse: alcune rivolte in modo diretto alle emozioni ("Come ti sei sentito/a oggi?"), altre in forma indiretta, per permettere a bambine e bambini di parlare di sé partendo da immagini, racconti o letture. L'obiettivo è garantire uno spazio libero, non giudicante e sicuro, in cui ciascuno possa scegliere se partecipare o meno, sentendosi comunque parte della comunità. Con la pratica e la costanza, sempre più

studenti e studentesse trovano il coraggio e il desiderio di condividere, scoprendo il valore e il piacere di ascoltare ed essere ascoltati.

Insieme, la porta delle emozioni e il *circle time* si completano a vicenda: la prima offre un monitoraggio quotidiano e visivo dello stato emotivo di bambine e bambini, il secondo crea lo spazio per elaborarlo e condividerlo. Integrati nella routine di classe, diventano strumenti potenti per costruire un clima relazionale positivo, inclusivo e basato sul rispetto reciproco.



Figura 4 - Estratto di un *Morning Meeting*, presentazione condivisa durante il *circle time* ogni mattina. Nella slide "Sharing" un esempio di domanda indiretta sul benessere, nelle slide seguenti esempi di attività descritte nei paragrafi successivi.

Il cineforum

La pratica del cineforum è una modalità coinvolgente che permette di intrecciare apprendimento e riflessione e che cerchiamo di proporre a intervalli regolari (ogni mese e mezzo circa). Scegliamo film d'animazione o pellicole collegate alle unità di indagine affrontate in classe, così che bambine e bambini possano creare collegamenti tra quanto esplorato a scuola e il linguaggio cinematografico, sviluppando una visione più consapevole e profonda. Dopo la proiezione, il confronto guidato non si limita alla semplice espressione di gradimento, ma include domande che stimolano il pensiero critico, come l'analisi delle scelte narrative o l'interpretazione delle azioni e delle motivazioni dei personaggi.

Quando il tema è legato alle emozioni, questa pratica assume un valore aggiunto. Un esempio tra tanti è rappresentato da *Inside Out*, che offre l'opportunità di riflettere sui sentimenti e sui pensieri della protagonista, mettendoli in relazione con i propri vissuti ed esperienze: un film che può essere proposto tanto in prima quanto in quinta, generando riflessioni differenti sulla base di una consapevolezza sempre più profonda e di un processo di crescita condivisa.

La scelta dei film e delle domande viene sempre calibrata all'età: con studenti e studentesse più grandi possiamo proporre domande molteplici e approfondite, mentre con i più piccoli preferiamo porne meno e più semplici. Semplice non significa banale: si tratta piuttosto di costruire un percorso graduale, uno *scaffolding* che, iniziato fin dalla prima, rende naturale e fluido il passaggio verso domande più ricche e complesse, risposte più articolate e profonde e collegamenti sempre più ampi con quanto appreso e con la propria esperienza vissuta, sia emotiva sia cognitiva.

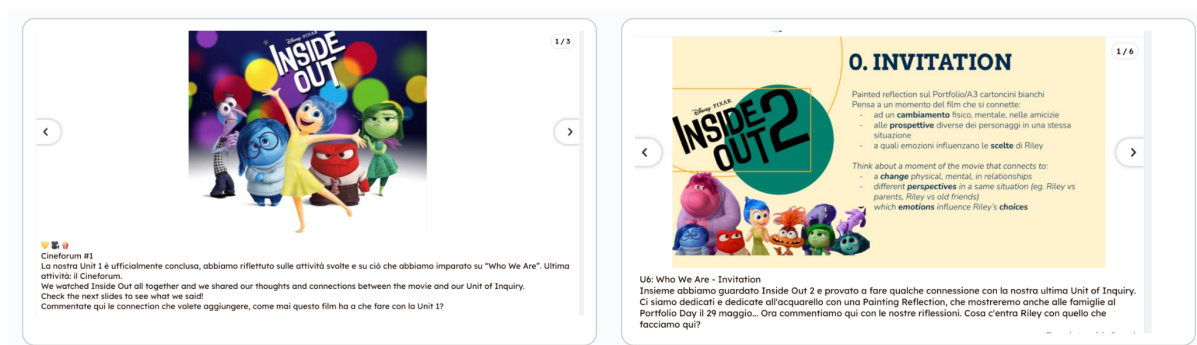


Figura 5 - Cineforum con domande stimolo legate ai film *Inside Out* (classe prima) e *Inside Out 2* (classe quinta)

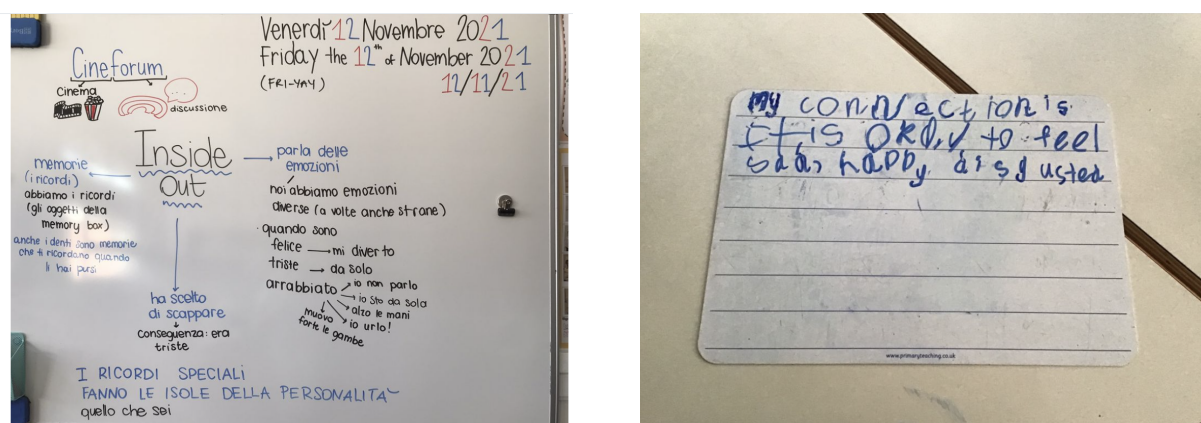


Figura 6 - Cineforum: esempio di discussione dopo la visione del film e di commento personale (novembre classe prima)

La scrittura spontanea

La narrazione ha un potere catartico: se nei film la si vive immedesimandosi nei protagonisti, nella scrittura la si esperisce attraverso le parole, così la scrittura spontanea assume un ruolo fondamentale nel nutrire la voce interiore degli studenti e delle studentesse. Si tratta di una forma di scrittura libera, in cui il testo non deve essere corretto dal punto di vista ortografico né valutato nel contenuto: è piuttosto un'opportunità preziosa per l'insegnante di osservare lo sviluppo della scrittura—dalla scelta delle parole alla struttura delle frasi, fino ai suoni che emergono—e raccogliere dati utili per progettare attività mirate. Come suggerisce Teruggi, la scrittura spontanea permette di comprendere ciò che le bambine e i bambini sanno sulla scrittura, soprattutto dal punto di vista grafemico e testuale, rivelando le competenze in via di costruzione. Il feedback dell'insegnante dovrebbe valorizzare il desiderio di

comunicare, rispondendo al contenuto dell'alunno o dell'alunna, piuttosto che correggere gli errori formali.

Creare spazi, routine e momenti dedicati alla scrittura libera è essenziale: si possono proporre temi aperti che lascino spazio al sé interiore e al vissuto emotivo o lanciare *prompt* ampi. Anche in questo caso, il *modeling* dell'insegnante può offrire spunti autentici sia sulla forma sia sul contenuto, mostrando con naturalezza come si incanala un pensiero per iscritto.

Per chi lo desidera, è possibile condividere i testi in cerchio, rispettando però chi preferisce non farlo: la partecipazione è libera, senza pressioni, con un'attenzione sensibile alle emozioni di ciascuno. Ciò costruisce un ambiente rispettoso e inclusivo, in cui sempre più bambini e bambine si sentiranno sicuri di esprimersi.

Queste attività evolvono con il percorso scolastico: in prima primaria possono essere presentate con formule come "Cari amici...", come stimolo a condividere semplici pensieri ed esperienze; in quinta, invece, si può proporre la stesura di un diario personale. Nelle classi più alte, in quarta e quinta, abbiamo iniziato a sperimentare anche il "laboratorio di scrittura", nome che abbiamo dato ad un'attività che permette alla classe di scrivere senza progettazione, partendo da domande mirate che coinvolgono emozioni, cambiamenti e temi che lascino loro la libertà di esprimere e approfondire il proprio pensiero. Cambiano la lunghezza, la profondità, il destinatario, ma non il valore: scrivere resta un modo per comunicare, innanzitutto con se stessi.

Fondamentale è ricordarsi che ci vuole poco tempo, non serve una lezione intera dedicata. Basta ritagliare momenti di transizione di 20 minuti, ad esempio al lunedì mattina per raccontare il weekend, oppure il venerdì per riflettere sulla settimana, o subito dopo l'intervallo per esplorare le dinamiche dei rapporti tra pari. Se nel testo non emergono emozioni, è possibile porre una domanda in cerchio o un breve feedback per aprire lo spazio alla riflessione emotiva.

La tecnologia può essere integrata naturalmente in questa routine: non è obbligatorio scrivere su fogli o quaderni, i testi possono essere prodotti anche in formato digitale, soprattutto man mano che gli alunni e le alunne crescono, sia per sviluppare competenze di scrittura sia per venire incontro a eventuali disturbi dell'apprendimento. Per i più piccoli, la carta resta una scelta privilegiata perché consente di arricchire il testo con disegni e immagini, rafforzando la comunicazione.



Novembre 2023

Dopo gli avvenimenti recenti e la Giornata Internazionale per l'eliminazione della violenza contro le donne in arrivo, ci siamo dati del tempo per parlare e condividere opinioni ed esperienze al riguardo.

Martedì, durante il laboratorio di scrittura, alcune di noi hanno messo per iscritto le loro riflessioni.

PERCHÉ NOI NO?

PERCHÉ NOI NON POSSIAMO? PERCHÉ NOI NO? PERCHÉ NOI DOBBIAMO SUBIRE VIOLENZA? PERCHÉ VENIAMO DISCRIMINATE PER CHI SIAMO? NON DOVREMMO STARE ZITTI MA COMBATTERE PER TUTTE LE DONNE CHE RIESCONO A FARCELA.

OGNI 3 GIORNI VIENE UCCISA UNA DONNA SOLO PERCHÉ È UNA DONNA. È QUESTO CHI VOGLIAMO ESSERE? È QUESTO QUELLO CHE VOGLIAMO DIVENTARE? NOI ABBIAMO IL DIRITTO DI PARLARE MA SOPRATTUTTO FARE VEDERE CHI SIAMO E QUELLO CHE POSSIAMO FARE. NOI SIAMO DONNE E NON DOBBIAMO PRENDERLA COME UNA COSA BRUTTA, NOI SIAMO DONNE E NOI SIAMO FIERE. DIMENTICHIAMOCI DEL 'PASSATO E FACCIAMO UN FUTURO MIGLIORE. NOI SIAMO LIBERE DI VIVERE, DIVERTIRCI, AMARE O NON AMARE E VESTIRCI CON PANTALONI SE CI PIACCONO. NOI SIAMO DONNE E DOBBIAMO URLARLO DALLA GLOTTA PERCHÉ È LA COSA PIÙ BELLA CHE CI PUÒ CAPITARE E NOI DOBBIAMO RICONOSCERE QUANTO SIA BELLO MA PURTROPPO NON TUTTI IN QUESTO MOMENTO. MA NOI NON CI ARRENDIAMO PERCHÉ SIAMO FORTI NOI FACCIAMOCI VEDERE! NOI NON DOVREMMO STARE NELLE OMBRE DEI MASCHI O PULIRE I PIATTI OGNI SERA NOI DOBBIAMO ESSERE LIBERE. MI SEMBRA ASSURDO CHE NEL 2023 NON RIUSCIAMO ANCORA A CAPIRE CHE LE DONNE VALGONO PER CHI SONO, FACCIAMO UN FUTURO MIGLIORE INSIEME!

Figura 7 - Esempio di laboratorio di scrittura: sopra lo stimolo dato, sotto la pagina scritta da un'alunna di quarta.

Ogni strumento vale!

Così come per la scrittura, dove possiamo alternare strumenti cartacei e digitali a seconda delle necessità e delle età, anche per altri aspetti della didattica è importante ricordare che alcuni strumenti possono e dovrebbero essere messi a disposizione di tutti. Spesso si tende a pensare che gli strumenti compensativi – così come le misure dispensative – siano destinati unicamente a chi possiede una certificazione BES, PEI o PDP. In realtà, non è così. Rendere alcuni strumenti accessibili a tutta la classe significa offrire a ogni bambino e bambina la libertà di costruire la propria sicurezza, scegliendo ciò che permette loro di raggiungere l'obiettivo, fosse anche solo il completamento di un'attività.

In questo modo, si favorisce la riflessione sulle strategie più adatte, sugli strumenti utili, sui propri punti di forza e sulle aree in cui ci si sente meno sicuri, affrontando con consapevolezza le difficoltà. È un

approccio che aiuta a vivere le attività con sentimenti positivi e a trasformare emozioni negative – come paura di sbagliare, confusione, dubbio o insicurezza – in coraggio e determinazione.

Più questi strumenti sono accessibili, più si ottengono due risultati significativi: da un lato, nessuno si sente “diverso”. Chi ha una diagnosi può vivere l'apprendimento senza percepirsi distante dagli altri e chi non ce l'ha non avverte alcuna differenza nei compagni. Tutto diventa parte di una normalità condivisa, in cui ciascuno agisce secondo il proprio funzionamento, nel rispetto di sé e dell'altro. In questo modo si vedono le persone per quello che sono, senza quelle etichette che spesso spaventano tanto i bambini quanto i genitori.

Dall'altro, l'uso frequente di questi strumenti porta gradualmente a non sentirne più il bisogno, fino a raggiungere una piena autonomia nello svolgere i compiti. A volte, essi vengono utilizzati solo come verifica per controllare la correttezza del proprio lavoro, sviluppando così strategie di revisione funzionali.

Accanto agli strumenti classici, come tabelle o mappe, ogni insegnante può idearne di propri per costruire un clima comunicativo di fiducia e autoefficacia.

Un esempio semplice ma efficace è l'utilizzo dei pollici (alto, medio o basso) per indicare come ci si è sentiti durante un'attività: senza utilizzare le parole, ma solo attraverso un gesto. Questo è particolarmente utile quando si introduce un nuovo argomento o si ripassa un contenuto complesso. Può essere proposto chiedendo alla classe di tenere gli occhi chiusi, per garantire rispetto e favorire maggiore sincerità, oppure è possibile domandare ad alcuni alunni di spiegare la propria scelta, per offrire all'insegnante preziose informazioni sia per la progettazione didattica sia per conoscere meglio la classe, sia ai pari un'occasione di riflessione e scambio di punti di vista.

Si può ottenere lo stesso effetto utilizzando simboli o immagini sulle schede, da colorare alla fine dell'attività. Per esempio, il “mostro delle emozioni” (come simbolo da colorare legato al libro citato precedentemente) può essere rosso se l'attività è stata difficile e frustrante, verde se affrontata con tranquillità e sicurezza, e così via. Più emozioni e colori entrano nelle routine e nel vocabolario quotidiano, più sarà facile identificarle, comunicarle e collegarle alle esperienze scolastiche.

Nome: _____

Data: _____

Unit 1: Who We Are
Italiano**Mix & Match**

Osserva le immagini. Leggi le parole in basso e scrivi correttamente accanto al disegno corrispondente.



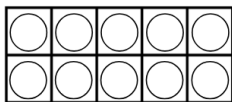
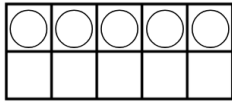
Nome: _____

Data: _____

Unit 1: Who We Are
Matematica**Pop - it, conta e scrivi!**

Aiutandoti con il pop-it, completa le addizioni per trovare gli amici del 10.



	_____ + _____ = _____
	_____ + _____ = _____

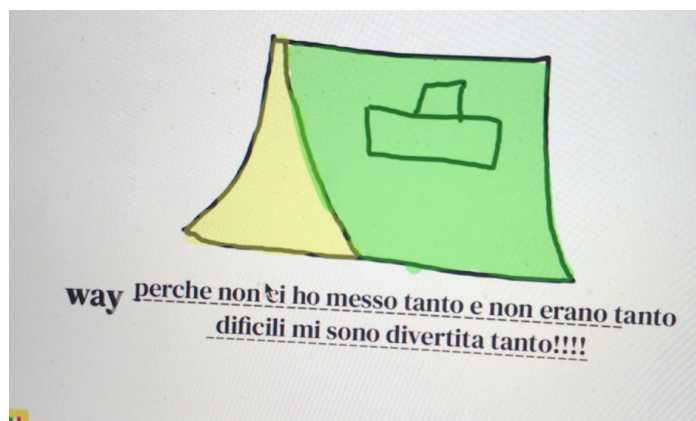


Figura 8 - Sopra due sezioni di schede preparate per la classe prima: in alto a destra si possono vedere il mostro delle emozioni e un pianeta da colorare al termine dell'attività; sotto una tenda disegnata e colorata da una bambina di seconda per comunicare il suo stato emotivo una volta completata un'attività sull'ipad e la spiegazione della scelta dei colori.

Un'altra strategia è l'uso dei semafori: semplici bastoncini colorati di rosso da un lato e di verde dall'altro, che ogni bambino tiene sul banco durante lo svolgimento delle attività. Verde indica che può procedere in autonomia, rosso che ha bisogno di aiuto o si sente in difficoltà. Questo incoraggia l'autovalutazione e permette all'insegnante di intervenire in modo mirato, senza trascurare il resto della classe.

Infine, strumenti come rubriche di autovalutazione, adattate all'attività e basate su livelli semplici ("sì", "abbastanza", "non ancora"), o la tecnica dello *star and wish* – individuare un punto di forza e un obiettivo di miglioramento – stimolano negli alunni la capacità di riflettere sul proprio percorso. In questo modo, si rafforza l'idea di essere studenti riflessivi, capaci di identificare e raggiungere i propri obiettivi, coltivando comprensione, fiducia e spirito di crescita.

In aggiunta agli strumenti compensativi, è altrettanto importante adottare metodologie diverse e flessibili, capaci di valorizzare il funzionamento e i punti di forza di ogni individuo. Nella nostra quotidianità, ci impegniamo per alternare strategie didattiche come role play, attività ludiche e manuali, lezioni frontali, lavori in piccolo o grande gruppo, a coppie o individuali: offrire una gamma ampia di esperienze consente a bambine e bambini di riconoscere le proprie preferenze, comprendere il proprio modo di apprendere e, al contempo, arricchirsi attraverso la collaborazione con gli altri e lo sviluppo di competenze diverse. Anche se a volte superare la paura di mettersi in gioco in pubblico può essere difficile, questo non dovrebbe frenare l'insegnante: identificare emozioni e strategie per affrontarle resta una via importante da percorrere per crescere come studenti e, soprattutto, come persone.

Molto efficace è anche la lettura ad alta voce: momenti di relax e ascolto condiviso trasformano l'apprendimento in un'esperienza accogliente e desiderabile. Leggere storie sotto un albero in giardino, o semplicemente sdraiati sui tappeti in classe, può diventare un momento quasi magico di benessere.

Rubric scrittura di coppia			
LP: Communicator, Open-minded Abbiamo condiviso le idee prima di iniziare e durante la scrittura	Si	Un pochino	No
LP: Balanced Abbiamo scritto entrambi	Si	Un pochino	No
LP: Thinker, Knowledgeable Abbiamo riletto per fare la revisione (suoni speciali, senso, punteggiatura...)	Si	Un pochino	No
LP: Reflective Abbiamo aggiunto dettagli	Si	Un pochino	No
Come ti sei sentito/a? Perché?			

My Diorama Rubric – <i>Reflective</i>	Yes	Un po'	Not yet
Visual Communication – <i>Creativity</i> I put effort into building, coloring, and organizing my diorama. I added a background, title, characters & structure, and labels & symbols.			
Speech Organization – <i>Knowledgeable</i> Ho preparato un discorso chiaro e organizzato, in cui ho spiegato ogni aspetto del mio sistema seguendo la Central Idea, le linee d'indagine e la checklist.			
Oral Presentation – <i>Communicator</i> I presented with a drama voice, kept eye contact with the audience, and pointed out all important aspects of my diorama. My presentation engaged the audience.			
			
			

Figura 9 - Due esempi di *rubric*, rispettivamente classe seconda e terza. In entrambi i casi, accanto alla spiegazione degli elementi da considerare, c'è spazio per una riflessione personale: nel primo esempio una riga vuota per obiettivo e la richiesta di riflessione sulle emozioni provate nella dinamica di coppia; nel secondo caso le richieste di identificare un punto di forza e un obiettivo per valorizzare quanto fatto e affrontare sfide simili con determinazione e sicurezza.

Anche ascoltare la musica in classe ha un effetto simile: ha un potere rilassante e riduce lo stress, come confermato da numerose ricerche che mostrano come la musicoterapia abbia effetti benefici sugli stati d'ansia e sul benessere generale. Per questo, oltre a proporre attività legate alla musica, ci piace costruire playlist di classe da utilizzare nei momenti ludici, durante gli intervalli o come sottofondo per attività leggere. In questo modo il divertimento si unisce al senso di appartenenza e l'apprendimento ne beneficia; così come si può beneficiare delle pause attive: anche pochi minuti di relax, yoga o giochi di movimento semplice (come "sacco pieno, sacco vuoto") possono restituire energia a una classe affaticata e diminuire lo stress complessivo.

Infine, per restituire autonomia e coinvolgimento reale, a volte lasciamo che siano le bambine e i bambini a scegliere tra alcune attività già programmate. Per esempio, possiamo chiedere se in quel momento preferiscono svolgere un'attività di scrittura oppure una di ricerca, una breve attività di lettura o di matematica: ciò che non viene scelto, verrà comunque affrontato la volta successiva. In questo modo la scelta non riguarda se fare o meno un compito, ma come e quando affrontarlo, in base a come ci si sente in quel momento. Questo piccolo spazio di libertà fa sì che gli alunni si sentano più coinvolti nelle decisioni e li rende più motivati, favorendo impegno, partecipazione e un autentico senso di *empowerment*.

Conclusione

Tutte le pratiche e strategie descritte possono facilmente essere trasposte in ogni contesto e adattate alla propria classe, sia dal punto di vista dell'ordine scolastico, sia della composizione del gruppo.

Esse si inseriscono in un'ottica di *empowerment*, inteso come possibilità per gli alunni di essere davvero protagonisti del proprio apprendimento e, ancora di più, del proprio percorso di crescita personale, cognitiva ed emotiva. Dare spazio alla loro voce, alle loro scelte e alla loro espressione autentica significa riconoscere che le emozioni non sono un elemento secondario, ma una parte essenziale di ciò che sono e di come apprendono. Per questo, nella scuola come nella vita, è necessario aprire la porta alle emozioni: solo così è possibile insegnare e apprendere, ma anche crescere come persone, studenti e professionisti.

*"Da quel momento, quando Luis si sentiva euforico o imbarazzato o
turbato,
non nascose più quelle emozioni.
Al contrario, trovò il coraggio di viverle.
E di dividerle.
Quando fu pronto a guardare ogni emozione negli occhi,
l'abbracciò e la lasciò andare."
(Un barattolo di emozioni, D. Macero)*



Elisa Angella

elisa.angella.1989@gmail.com

Insegnante di scuola primaria IB. 36 anni, Laureata in Scienze Pedagogiche e in Scienze della Formazione Primaria con abilitazione all'insegnamento per la scuola primaria e il sostegno. Con un master in Mediazione culturale nei musei e uno in Storytelling, insegno alla scuola primaria dal 2013 e, dal 2016, sono diventata un'insegnante IB.



Celeste Mariotti

cele.mariotti@gmail.com

Insegnante di scuola primaria IB. 33 anni, laureata in Scienze della Formazione Primaria con abilitazione all'insegnamento sia nella scuola Primaria che in quella dell'infanzia; abilitata anche al sostegno in entrambi gli ordini scolastici. Insegno alla scuola primaria dal 2015 e, dal 2016 sono diventata un'insegnante IB.

BRICKS | TEMA

Didattica emotiva e incarnata: esperienze e strategie per rendere significativa la relazione educativa

a cura di:

Anna Circosta e Kim Commisso



Didattica emotiva, Tecnologie per l'apprendimento, Relazione educativa

Emozioni e apprendimento: perché oggi è indispensabile educare alle competenze emotive

La didattica emotiva nasce dall'esigenza di educare all'intelligenza emotiva fin dall'infanzia, accompagnando lo sviluppo umano nelle relazioni con sé e con gli altri. È un approccio che mette al centro la cura, la consapevolezza e la riflessione emotiva nel contesto educativo. L'accostamento alla didattica, quindi, ai contesti educativi, scolastici e sociali deriva dalla necessità di accompagnare l'essere umano nelle relazioni, riuscendo a riconoscere le proprie emozioni e quelle dell'altro, traendone elementi utili per raggiungere i propri obiettivi e tappe di crescita. Sicuramente la scelta del contesto scolastico non è una scelta casuale, ma consapevole, poiché la scuola è considerato il secondo luogo di socializzazione per eccellenza.

L'evoluzione antropologica, linguistica e culturale ci ha portato verso questa strada per educare l'individuo all'universalità delle emozioni, a sua volta accompagnato dalla psicologia e dalla pedagogia per sviluppare attività che potessero nidificare tali punti.

Oggi, uno dei problemi più discussi rispetto a tale tematica è quello degli studenti ed il loro vissuto emotivo, si parla spesso di stress pre-compito, di stress per i compiti a casa e di ribellione, non sottovalutando le vulnerabilità che girano all'interno di questi aspetti e che, se non tradotte ed affrontate nel modo corretto, possono trasformarsi in veri e propri traumi. Non possiamo omettere il cambiamento storico - culturale che stiamo vivendo, quello caratterizzato da forti flussi migratori e generazioni non più solo autoctone ma miste e multiculturali. I giovani nascono sotto barriere linguistiche e culturali che vengono annientate dal lavoro che la scuola e le cooperative sociali mettono in atto per creare inclusione ed integrazione. Le neuroscienze e la neurodidattica ci offrono degli spunti preziosi per capire l'importanza delle emozioni nei processi di apprendimento. "Non siamo macchine pensanti che si emozionano, ma macchine emotive che pensano" scrive Antonio Damasio nel suo testo "L'Errore di Cartesio" (1994) ribaltando il modo di studiare il processo decisionale e la scelta ad agire e dando un ruolo fondamentale alle emozioni, come sosterrà Goleman nel 1995.

Le emozioni sono all'interno del processo anche di apprendimento, fungendo da leva cognitiva fondamentale, capace di orientare attenzione, memoria, motivazione e senso.

Nel contesto scolastico questo è importante perché non c'è apprendimento autentico senza una buona relazione educativa. In questa prospettiva si inserisce anche il contributo di Gallese e Morelli ("Cosa significa essere umani?", 2024) che denunciano il rischio di una didattica ancora troppo cognitiva, per dirla come la dicono loro "disincarnata", in cui il corpo e le emozioni restano sullo sfondo.

Gallese e Morelli evidenziano che l'apprendimento avviene attraverso la relazione educativa, un processo dinamico in cui emozioni, corpo e mente si intrecciano. La relazione tra docente e studente è fatta di interdipendenza e reciproca influenza.

Strategie per educare alle emozioni: esperienze dalla scuola dell'infanzia alla secondaria

Nell'ambiente classe, ciò implica che anche il modo in cui un docente guarda, parla o si muove, influenza i vissuti emotivi degli studenti e la loro disponibilità all'apprendimento. La relazione educativa diventa allora una risonanza tra corpi, in cui la qualità dell'interazione incide sulla memoria, sull'attenzione e sulla motivazione all'apprendere.

Passiamo, quindi, al suggerimento di alcune attività che potrebbero essere propedeutiche per il benessere emotivo degli studenti e la riduzione dello stress.

- **Infanzia:** è un periodo di particolare sviluppo motorio e sensoriale. Nell'infanzia, il tatto e l'udito sono i sensi più importanti per trasmettere sicurezza e affetto; attività musicali e motorie, infatti, facilitano il benessere emotivo. Nel momento di primitiva emotività, si possono strutturare delle attività piuttosto limitate ai suoni ed alle possibilità del caregiver fino allo sviluppo della motricità completa, dove è possibile sperimentare e creare momenti che riguardano la sfera musicale e prassico-motoria, come il pilates leggero in coppia, suonare in coppia i cilindri musicali Montessori o attività come la pittura ed il disegno realistico-immaginario.
- **Primaria** i bambini della fascia 6-11 iniziano il loro percorso di esplorazione attraverso modalità non solo fisiologiche ma anche psicologiche importanti. La costruzione delle relazioni con i pari e l'egocentrismo mette in discussione i bambini ogni giorno. Questo conflitto viene risolto attraverso la figura dell'adulto che deve essere un ponte e deve creare attività atte alla costruzione della sfera emotiva individuale e sociale. Tra le strategie che si possono utilizzare vi sono quelle dei giochi di gruppo, del circle time e della didattica sensoriale. L'esplorazione del mondo rende i bambini più sicuri e capaci di comprendere tutto ciò che succede. Tra le varie attività da proporre vi sono:
 - Costruire percorsi ludico-ricreativi per intensificare il gioco di squadra, guidando i bambini al rispetto delle regole ed al rispetto verso l'altro.



Figura 1 - Esempio di percorso guidato

- Lavori manuali che possano sviluppare l'approccio pratico e sensoriale: costruire oggetti tridimensionali, cucinare, dipingere (learning by doing).



Figura 2 - Esempio di costruzione degli atomi

- **Secondaria:** le attività che possiamo proporre agli adolescenti per lavorare sulla sfera emotiva si lega alla didattica. Il focus di queste attività è quello di rendere sempre meno vulnerabili i giovani di fronte alle sfide quotidiane delle tecnologie nel quale spesso si rifugiano. Sviluppare empatia, attraverso consegne che implicino il lavoro di gruppo; creare lezioni interattive efficaci, coinvolgere i ragazzi nello svolgimento di attività utili alla società di oggi attraverso laboratori che offrono contenuti digitali e di orientamento verso il mondo adulto e che rispecchiano gli obiettivi chiave di cittadinanza europea.

Alcuni approcci particolarmente efficaci includono:

- **Attività cooperative con focus sull'empatia:** progettazione di campagne di sensibilizzazione, podcast o video su temi sociali, in piccoli gruppi.
- **Lezioni interattive che includono spazi di condivisione emotiva,** come l'uso di Padlet o Canva per "fotografare" lo stato d'animo della classe, o la creazione di mappe emotive legate a testi letterari, eventi storici o fenomeni attuali.
- **Laboratori interdisciplinari orientati alla cittadinanza attiva:** in cui gli studenti sviluppano progetti utili alla società (come guide per un uso consapevole dei social, blog sulla salute mentale o sull'uso critico dell'AI), con strumenti digitali e attenzione alle competenze trasversali (problem solving, comunicazione, pensiero critico).
- **Spazi di orientamento connessi all'educazione emotiva:** che aiutino i ragazzi a riflettere su chi sono, cosa li motiva e dove vogliono andare, anche attraverso strumenti digitali narrativi come Wakelet, Canva, journaling guidato o simulazioni di colloqui e scelte future.



Figura 3 - Esempio di progettazione di campagne di sensibilizzazione con Canva



Figura 4 - Esempio di mappa emotiva

Tecnologie e narrazione per una didattica emotiva integrata

Se il bimbo fallisce si scatena un meccanismo di deresponsabilizzazione che suscita vergogna, questo dice al ragazzo «Non sei all'altezza» e «Colui che è significativo per te non ti stima» per cui si sente di aver dato una delusione. Seppur la colpa e la paura sono emozioni ancora alla base del nostro sistema educativo, quello che veramente fa sì che i nostri ragazzi "scappino" dalla scuola è il senso di fallimento che tendono a evitare, mentre ricercano esperienze positive che infondono loro fiducia in un ambiente sereno¹.

Raccontare la propria storia aiuta gli studenti a costruire un'immagine del sé consapevole personale e sociale che può avvenire solo grazie al rapporto con gli altri e in un ambiente di sostegno.

Come già accennato, anche Gallese e Morelli rafforzano questa visione mostrando che la relazione educativa è fondata su un processo di simulazione incarnata, per cui emozioni, gesti e stati d'animo dell'altro vengono vissuti nel nostro corpo prima ancora di essere compresi razionalmente. Il gruppo

¹ Cinque lezioni leggere sull'emozione di apprendere. Daniela Lucangeli, Edizioni Centro Studi Erickson, 2019

classe, quindi, non è solo contenitore, ma anche cassa di risonanza delle emozioni individuali. Per sviluppare competenze emotive autentiche, è necessario accompagnare i ragazzi anche nel loro spazio digitale.

A rendere ancora più complesso il percorso di costruzione dell'identità interviene oggi la dimensione digitale, in cui i ragazzi trascorrono gran parte del loro tempo, spesso senza una guida educativa consapevole. Le piattaforme social, infatti, offrono loro spazi per esprimersi, raccontarsi, confrontarsi. Ma al tempo stesso, possono diventare luoghi in cui l'identità si modella attraverso logiche esterne di approvazione, visibilità e performance, portando con sé il rischio di una narrazione di sé fragile, discontinua o iper-curata o iper-competitiva indebolendo le relazioni emotive profonde.

Da questo punto di vista, la scuola è chiamata non solo a integrare strumenti digitali nella didattica, ma a educare gli studenti a una presenza digitale consapevole, relazionale, incarnata.

In un contesto educativo in cui il benessere emotivo degli studenti è sempre più centrale, il digitale può offrire strumenti preziosi per accompagnare i ragazzi nel riconoscimento e nella gestione delle emozioni attraverso strumenti come Padlet e Wakelet che favoriscono l'espressione emotiva, mentre app di mindfulness e gamification possono supportare il benessere in classe.

Infatti, le tecnologie possono aprire spazi nuovi per narrare sé stessi, riflettere, condividere con un approccio che tiene insieme cura e competenze, relazioni e contenuti, presente e futuro.

Si sa, senza relazione e attenzione alle emozioni non c'è apprendimento autentico. La didattica emotiva, unita a un uso consapevole delle tecnologie, crea spazi dove studenti e insegnanti possono crescere insieme ed è anche un invito, per chi insegna, a non dimenticare mai che il sapere passa prima di tutto da un'esperienza umana, e che a scuola, prima di imparare, bisogna potersi sentire bene.



Anna Circosta

anna.circosta115@gmail.com

La mia esperienza lavorativa e professionale inizia come educatrice di comunità per minori non accompagnati e continua successivamente come docente nelle scuole pubbliche e private. Dopo aver conseguito una specializzazione presso l'Opera Nazionale Montessori, ho sperimentato e creato diversi materiali appartenenti al filone montessoriano, che potessero aiutare i bambini con difficoltà ad apprendere e gestire le loro emozioni. Ho lavorato a contatto con tutte le fasce d'età, osservando e adattando metodologie che potessero essere di aiuto allo sviluppo della persona. Sono profondamente convinta che l'intreccio positivo tra educazione e tecnologia, possa creare nuove opportunità di crescita per la nuova



Kim Commisso

kim.commisso@gmail.com

Formatrice, docente e pedagoga ho un'esperienza diversificata in azienda e scuola, sia nel settore pubblico che privato, lavorando con adulti e adolescenti. Mi dedico alla progettazione e gestione di contenuti formativi ed educativi, creando soluzioni formative che siano al passo con le nuove tecnologie e le esigenze della società moderna.

Le esperienze maturate, tra cui la progettazione di contenuti, la gestione di progetti educativi e la formazione, mi hanno preparato ad affrontare le sfide future con competenza e passione. Il percorso trasversale tra azienda e scuola mi ha insegnato l'importanza di un approccio integrato e flessibile, capace di adattarsi a diversi contesti e pubblici.

Attualmente sono docente in un istituto professionale di Milano.

BRICKS | TEMA

Pratica in cerca di teoria: esperienze di *multimedia storytelling* per l'apprendimento cooperativo

a cura di:
Silvia Marchi



Storytelling, Podcast, Metaverso, Lingue classiche

"La vita non è quella che si è vissuta, ma quella che si ricorda e come la si ricorda per raccontarla".

Gabriel García Márquez, *Vivere per raccontarla*

La pratica

L'articolo presenta la progettazione e la realizzazione di un'esperienza didattica che è stata effettuata durante l'anno scolastico 2024-2025 presso il Liceo Classico "Benedetto Marzolla" di Brindisi, nell'ambito del Progetto PNRR "Competenze STEM e multilinguistiche", e che ha riguardato l'azione "Utilizzi innovativi dei software didattici" in cui ho svolto il ruolo di docente esperto. Il corso si è tenuto in orario extracurricolare per una durata di 15 ore suddivise in sette incontri, si è rivolto a studenti delle classi seconde, terze e quarte; si sono iscritti ed hanno effettivamente frequentato 23 alunni del Liceo.

Suddivisi in gruppi eterogenei, gli studenti sono stati guidati all'uso del *multimedia storytelling* come strumento di apprendimento cooperativo in ambiente digitale, con l'obiettivo di favorire l'inclusione sociale e sviluppare le competenze chiave di cittadinanza. L'esperienza è servita a promuovere nei ragazzi curiosità e partecipazione attiva, attraverso attività di *problem solving* applicate a situazioni reali, incoraggiando l'uso consapevole delle risorse digitali, sviluppando la capacità di l'analisi e di interpretazione dei dati, la discussione e il confronto. In questo modo, essi hanno potuto riconoscere il valore delle conoscenze vissute, potenziare le proprie abilità relazionali e assumere responsabilità sia individuali che collettive.

Il contesto sfidante

Gli studenti che hanno partecipato al progetto frequentavano anni di corso differenti; solo alcuni di loro appartenevano a classi in cui io mi trovavo ad insegnare. Il tempo limitato a disposizione non sarebbe stato sufficiente a conoscere bene lo stile di apprendimento di ciascuno: pertanto la sfida è stata quella di utilizzare le risorse digitali per rendere il contesto accessibile a tutti e inclusivo, incentrando il lavoro sulla cooperazione, sull'apprendimento ludico, sul *learning by doing*, stimolando la motivazione e valorizzando le risorse e potenzialità di ogni alunno, con l'obiettivo di realizzare compiti autentici prodotti con il contributo di tutti, innescando processi durante i quali gli allievi potessero sperimentare, apprendere ed imparare anche sbagliando. Il setting d'aula ha facilitato l'approccio empirico e sperimentale: gli incontri si sono tenuti nei laboratori del Liceo, arricchiti di arredi modulari e attrezzature digitali acquisiti grazie ai fondi del PNRR. Il nuovo laboratorio di *digital humanities*, infatti, fornito anche di una postazione per il podcasting attrezzata con mixer, microfoni e pannelli fonoassorbenti, ha costituito uno spazio collaborativo in cui gli studenti hanno potuto lavorare insieme in modo attivo e coinvolgente.

Quale storia vogliamo raccontare? Strategia e organizzazione del lavoro

Questione prioritaria da affrontare è stata individuare una tematica trasversale e interdisciplinare con cui potessero confrontarsi studenti di età disperate, con un bagaglio di conoscenze e di competenze

eterogeneo, che non si conoscevano tutti fra di loro e che di fatto formavano una classe multilivello. Se alcuni, soprattutto i più grandi, si presentavano sicuri e disinvolti, altri sembravano incerti e in attesa. Per valorizzare le peculiarità di tutti, rispettando i tempi di ciascuno e lavorando in una prospettiva inclusiva, si è scelto di organizzare gli alunni in gruppi disomogenei per livelli di competenza, tendenzialmente rispettando l'anno di frequenza di ognuno ma anche prestando molta cura a che gli studenti con fragilità si affiancassero a compagni di classe che conoscevano, in modo da favorire il *peer tutoring* e l'interdipendenza positiva fra i componenti di ogni gruppo.

D'altra parte, benché il corso fosse incentrato sull'esplorazione delle risorse digitali per imparare, lavorare sugli strumenti imponeva comunque di partire da contenuti attinti dal bagaglio di conoscenze e di esperienze dei ragazzi¹. Le discipline coinvolte, secondo una prospettiva integrata, sono state: Geostoria, Latino, Greco, Italiano. Per veicolare le informazioni e rendere l'esperienza immersiva e coinvolgente ci si è avvalsi del *multimedia storytelling*, metodologia che consente di costruire forme narrative nuove attraverso l'utilizzo consapevole di un'ampia gamma di media, coniugando narrazione, creatività e tecnologie digitali in un unico processo formativo. Nello specifico, il corso si è articolato in tre fasi, ciascuna delle quali dedicata all'elaborazione di contenuti digitali narrativi specifici:

1. realizzazione di gallerie virtuali in ambiente immersivo (metaverso);
2. podcasting;
3. elaborazione di tour virtuali a 360°.

Prima fase: metaverso e narrazione immersiva

L'adozione di metodologie di *storytelling* nella didattica consente di personalizzare l'apprendimento e di renderlo non solo più avvincente, ma anche più accessibile a studenti con abilità e stili cognitivi diversi. Nella fase iniziale del lavoro era obiettivo prioritario favorire la socializzazione e la condivisione su un tema comune, migliorando la capacità di collaborare alla realizzazione di un prodotto frutto di mediazioni e sinergie, allenando *soft skills* come responsabilità, spirito di iniziativa e motivazione. Nel contempo, ci si prefiggeva di affinare le competenze di indagine e di selezione delle fonti, di migliorare la capacità di espressione attraverso il racconto testuale e per immagini, di potenziare le competenze in ambito digitale mediante una didattica di tipo laboratoriale.

¹ Joe Lambert, *Digital Storytelling: capturing lives, creating community*, Digital Diner Press, 2002; Lesley Farmer, *Using Technologies for storytelling: tools for children*, in *New review of children's literature and librarianship*, 10 (2), 2004, pp. 155-168; Jason Ohler, *The world of digital storytelling*, in *Educational Leadership*, 63 (4), 2006, pp. 44-47; Barbara Baschiera, *L'uso del Digital Storytelling in contesti di apprendimento cooperativo per l'inclusive education e l'acquisizione delle competenze chiave di cittadinanza*, in *Formazione & Insegnamento*, XII – 3 – 2014, pp. 181-188; Paola Corio, Antiniska Pacifico, *Dare voce alle immagini: silent book e digital storytelling per rafforzare l'italiano e per includere, in contesti scolastici eterogenei*, in *Bollettino Itals*, anno 17, numero 81, Novembre 2019, pp. 31-66.

Gli alunni, pertanto, si sono divisi in gruppi, in base al loro anno di corso. Ciascun gruppo ha lavorato su un tema attinente al percorso di studio svolto in classe e riferibile a discipline differenti, secondo il seguente schema:



Compito di ogni gruppo era la realizzazione di una galleria virtuale in ambiente immersivo mediante la piattaforma *Spatial* che permette di sviluppare percorsi narrativi non lineari e crossmediali, trasformando la narrazione in un'esperienza navigabile, interattiva e multisensoriale. Inoltre, l'esplorazione condivisa del metaverso attraverso avatar personalizzati è stata molto coinvolgente per gli alunni: d'altra parte, si tratta di operazioni per molti di loro familiari, perché pratica frequente nel mondo del gaming con cui hanno solitamente dimestichezza.



Figura 1 - La rotta di Enea: galleria virtuale realizzata con la piattaforma *Spatial*



Figura 2 - Viaggio immersivo nel mondo di Catullo



Figura 3 - Personaggi animati nel racconto dell'*Inferno* di Dante



Figura 4 - Spazio del metaverso dedicato alle eroine del mito

Per la produzione dei contenuti multimediali che sarebbero confluiti nei diversi ambienti, all'interno di ogni gruppo gli alunni si sono divisi i compiti: hanno elaborato un video di presentazione del loro lavoro, hanno scritto i testi, hanno creato con l'IA le immagini dei protagonisti della loro storia. In seguito, hanno registrato le tracce audio e realizzato gli avatar parlanti dei loro personaggi; hanno imparato a costruire i portali per consentire il collegamento tra spazi virtuali; nel caso del percorso su Dante e Catullo, hanno realizzato anche dei brevi video che racchiudevano la lettura di alcuni passi scelti, musica e immagini.



Figura 5 - Viaggio nella Roma antica, con particolare riferimento all'età imperiale

È stata necessaria la guida della docente soprattutto nella fase della progettazione delle attività e nella suddivisione dei compiti; inoltre, un altro momento che ha richiesto particolare sorveglianza è stato quello dedicato al *prompting* per la generazione delle immagini con IA; anche la gestione dell'ambiente virtuale è stata curata particolarmente: non essendo *Spatial* una piattaforma nata per fini didattici, gli spazi sono stati condivisi soltanto con gli studenti del corso, a tutela della loro privacy.

Alla fine, il lavoro è stato perfezionato dalla docente che ha rivisto e migliorato i prodotti elaborati dagli alunni, fermo restando che, più che la qualità dell'artefatto, ciò che risultava preminente era la solidità della cornice metacognitiva in cui esso si inseriva.



Figura 6 - Avatar animati di personaggi storici del mondo romano

Per il videoediting è stata utilizzata l'applicazione *Canva*; per animare gli avatar sono state adoperate le piattaforme *Vidnoz AI* e *D-ID Studio*; fra i numerosi generatori di immagini con IA disponibili in rete sono stati impiegati *Fotor*, *OpenArt*, *Artguru*, *Artbreeder*. Gli studenti che hanno lavorato sul *Liber* di Catullo hanno realizzato anche un ebook con l'applicazione *Book Creator*, in cui hanno inserito i video con la lettura espressiva dei testi, collegato a *Spatial* mediante un portale.

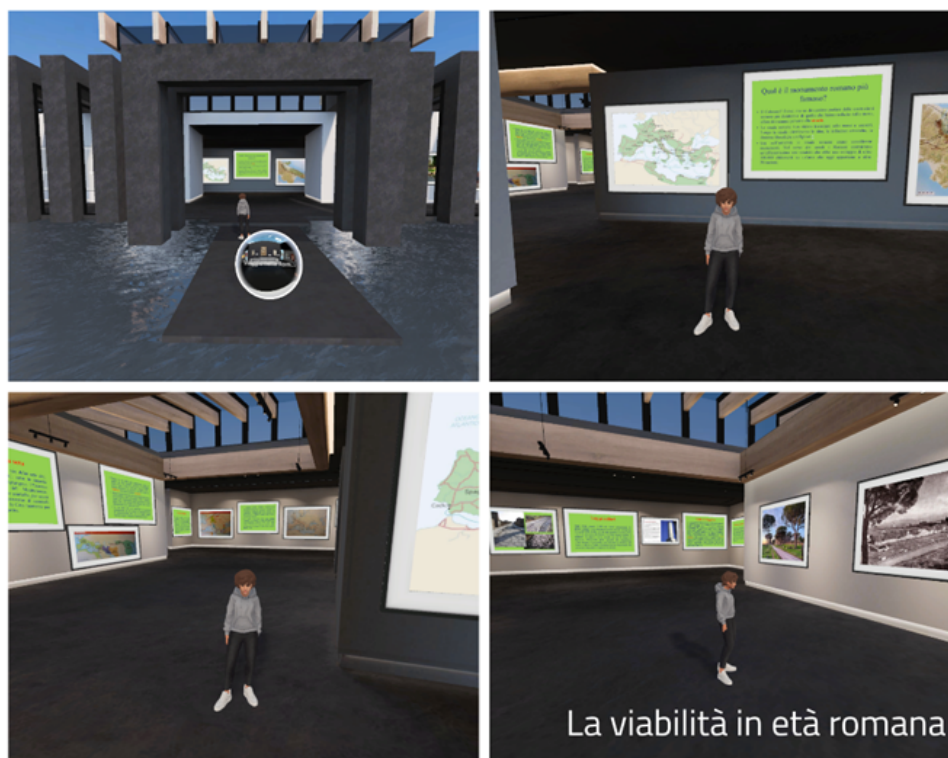


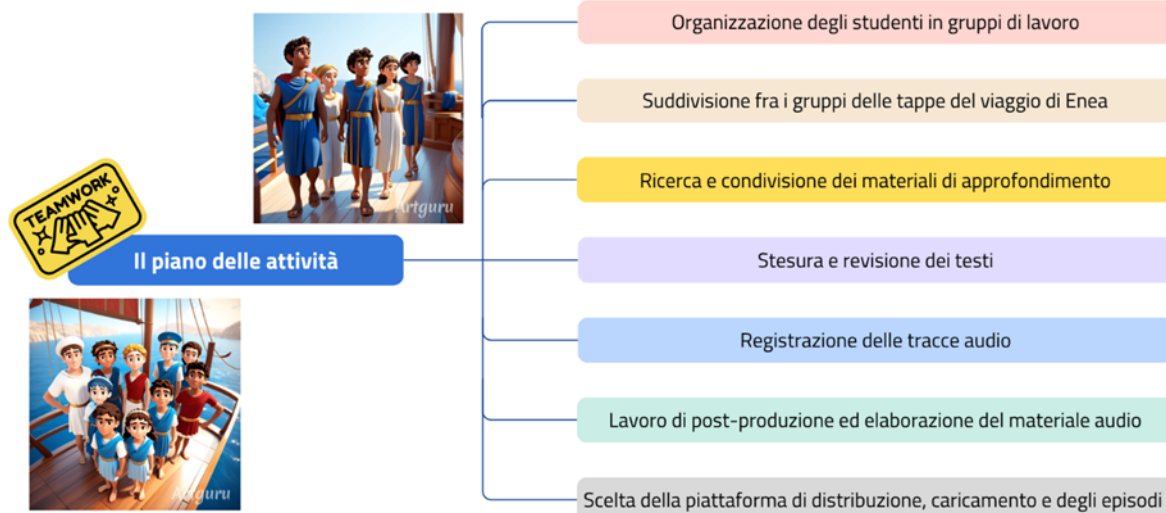
Figura 7 - Galleria virtuale dedicata alla viabilità nell'età romana

Seconda fase: il podcast sulla rotta di Enea

Come già accennato, il Liceo dispone di una postazione per il podcasting dotata di cuffie e microfoni dinamici, di un registratore multitraccia e pannelli fonoassorbenti. Durante gli incontri del corso, gli alunni hanno espresso il loro interesse verso questa forma di narrazione; insieme, siamo andati alla ricerca di un denominatore comune, un argomento che costituisse il racconto principale, da cui far scaturire gli episodi di cui ciascun gruppo si sarebbe occupato. *Indagando e immaginando*, abbiamo trovato la soluzione: la rotta di Enea sarebbe stata il fulcro della narrazione. Oltre ad essere un itinerario culturale certificato dal Consiglio d'Europa, infatti, si trattava di un tema con cui tutti gli studenti, a vari livelli e in diversi ambiti disciplinari, avevano familiarità: i ragazzi di secondo anno stavano studiando la storia romana e avevano già incontrato il poema di Virgilio nel primo anno in Italiano; i ragazzi di terzo stavano svolgendo la lettura dell'*Inferno* e quindi erano alle prese con il Virgilio dantesco; gli alunni di quarto anno, nel percorso di letteratura latina, avevano approfondito Virgilio e l'Eneide, la struttura dell'opera ed i suoi protagonisti. Il tema del viaggio di Enea quindi si addiceva a fare da collante fra livelli di esperienze diversi e offriva la possibilità di lavorare in modo il più possibile inclusivo. Per svolgere l'attività, nuovamente gli studenti si sono divisi in gruppi sulla base sia dell'anno di corso che dell'interesse espresso verso i diversi contenuti da trattare; in base alla complessità dei siti, ad ogni gruppo è stato assegnato il compito di raccontare una o due tappe del viaggio dell'eroe troiano. Di seguito, l'articolazione del lavoro:

Realizziamo un podcast

"Viaggi fuori dai paraggi.
Giovani esploratori sulla rotta di Enea"



A partire dalla storia narrata nell'Eneide da Virgilio, abbiamo realizzato un podcast composto da sedici episodi, in cui tutti gli alunni hanno avuto la possibilità di fare gli speaker, spesso alternando le voci di due o tre narratori per ogni puntata. Quattordici episodi sono stati dedicati alle principali tappe delle peregrinazioni di Enea nel Mediterraneo, partendo da Troia fino a *Lavinium*, sulle coste del Lazio; gli ultimi due invece afferiscono uno a Roma, con particolare riferimento al colle Palatino, dimora di Evandro, re degli Arcadi e alleato di Enea, nonché luogo in cui Romolo, suo discendente, avrebbe fondato il primo nucleo della città, e l'altro a Brindisi, in cui si trova il nostro Liceo e che ha aderito formalmente alla rete delle città virgiliane nel settembre del 2024, in quanto luogo in cui Virgilio morì nel 19 a.C.

Gli alunni hanno registrato le loro voci con impegno e motivazione: il lavoro si è prolungato oltre la chiusura del corso e abbiamo dovuto registrare alcuni episodi di mattina, trattenendoci a scuola al termine delle lezioni. L'elaborazione delle tracce audio, complete di jingle iniziale e di musica royalty free di sottofondo, è stata curata dalla docente utilizzando il software di editing audio open source *Audacity*. Gli episodi sono stati caricati sulla piattaforma di hosting *Spreaker* e sono stati pubblicati corredati di relative informazioni: titolo, descrizione, immagine rappresentativa della specifica tappa del viaggio di Enea, ciascuna delle quali è stata rielaborata con IA a partire da una foto reale.

Il titolo del podcast è "Viaggi fuori dai paraggi. Giovani esploratori sulla rotta di Enea"; si riporta il link di accesso che consente di ascoltare le puntate:

<https://www.spreaker.com/podcast/viaggi-fuori-dai-paraggi-giovani-esploratori-sulla-rota-di-enea--6516590?authuser=0>

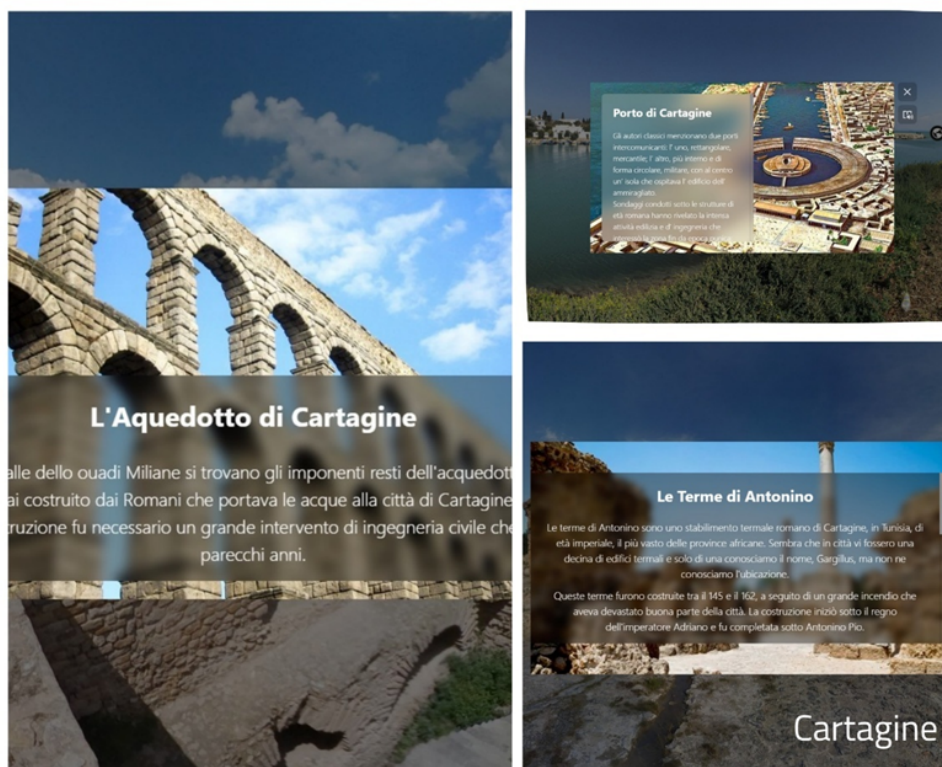


Figura 8 - Tour a 360° nel sito dell'antica Cartagine realizzato con l'applicazione *ThingLink*

<https://www.thinglink.com/view/scene/1953843560012841446>

Terza fase: elaborazione di tour virtuali lungo la rotta di Enea

Mentre gli studenti si avvicinavano alla postazione podcast per la registrazione, gli altri temporaneamente non impegnati svolgevano un'attività complementare, costruendo, in parallelo, un itinerario in immagini per ciascuna delle località raccontate nelle tracce audio; lo strumento utilizzato è stato *ThingLink*, una piattaforma che consente di creare contenuti multimediali arricchiti aggiungendo tag interattivi a immagini, video e prodotti multimediali a 360°. Disponendo l'Istituto di licenza d'istruzione all'applicazione, gli alunni hanno potuto usufruire dei tools della piattaforma in sicurezza, realizzando dei tour virtuali a 360° dei siti che avevano indagato e su cui erano stati prodotti gli episodi del podcast. Le foto sferiche sono state ottenute utilizzando l'applicazione *Google Street View*, gli alunni hanno inserito i tag nei punti di interesse e li hanno aumentati con informazioni e collegamenti aggiuntivi a testi, immagini, presentazioni, link e video, in modo da consentire un'esplorazione immersiva, dinamica e non necessariamente lineare delle singole tappe del viaggio di Enea nel Mediterraneo.



Figura 9 - Il lago di Averno, Cuma, Pozzuoli: immagini interattive nel percorso dedicato all'area flegrea

<https://www.thinglink.com/view/scene/1953858599142818278>

Per concludere

Il corso "Utilizzi innovativi dei software didattici", svolto nell'ambito del progetto PNRR "Competenze STEM e multilinguistiche" presso il Liceo Classico di Brindisi, ha consentito di esplorare le potenzialità del *multimedia storytelling* attraverso un approccio didattico di ricerca-azione che ha offerto alla docente di crescere professionalmente e agli studenti di apprendere in modo creativo, significativo e collaborativo. D'altra parte, il percorso progettuale si è svolto per esplorazione: le idee sono nate man mano, ascoltando il punto di vista dei ragazzi in una dimensione di scambio reciproco. Gli studenti hanno lavorato in forma laboratoriale, affrontando situazioni-problema finalizzate allo svolgimento di prove esperte in cui l'acquisizione delle competenze digitali ha giocato un ruolo importante. Cercare di costruire un contesto di apprendimento cooperativo ha consentito di sviluppare motivazione e interdipendenza positiva, di creare processi di reciprocità, tali da coinvolgere tutti gli studenti in una relazione dinamica inclusiva, facendo sì che essi sperimentassero un'interazione diretta costruttiva, mettendo in gioco abilità sociali e interpersonali, migliorando la consapevolezza, l'espressione del sé e l'interazione con gli altri.

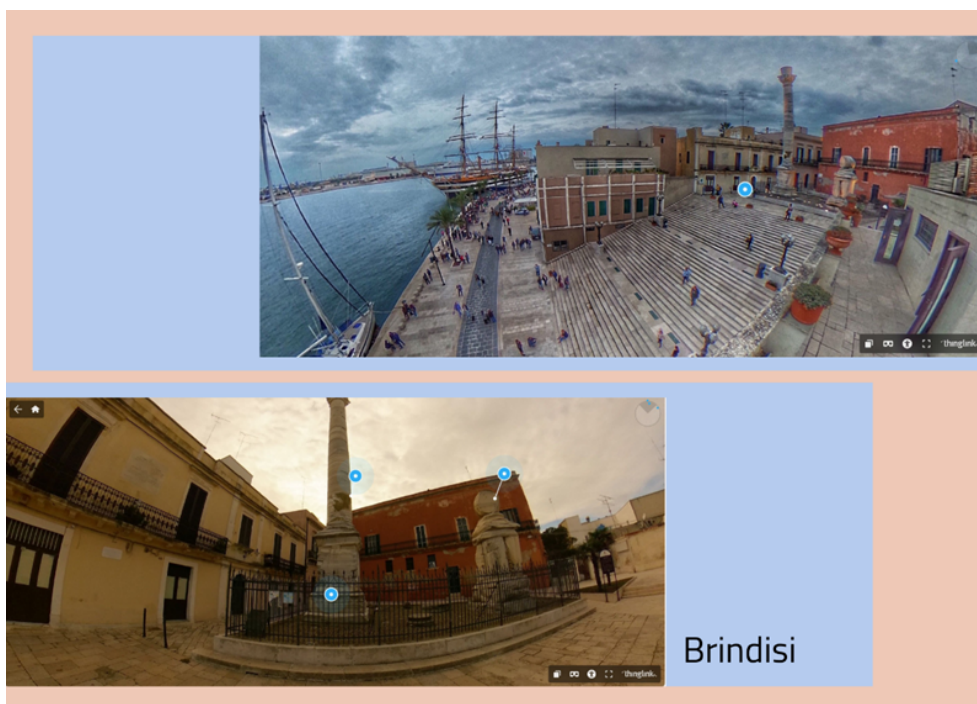


Figura 10 - Brindisi, città virgiliana: ultima tappa del viaggio

<https://www.thinglink.com/view/scene/1958187491898950309>

Un bilancio conclusivo sulla pratica svolta evidenzia degli aspetti da migliorare: sicuramente, un percorso così articolato avrebbe richiesto più tempo. Il piano di lavoro, infatti, è stato rimodulato di volta in volta sulla base della curiosità, dell'interesse, delle attitudini degli alunni, prescindendo talvolta dai ritmi della prassi didattica ordinaria. Giunti al termine degli incontri, non c'è stato il tempo di svolgere una vera e propria restituzione di tutti gli elaborati multimediali prodotti: abbiamo condiviso i materiali nella classe virtuale, ma sicuramente una presentazione dal vivo avrebbe avuto una valenza metacognitiva più rilevante. La soluzione più semplice sarebbe stata sicuramente quella di ridimensionare gli obiettivi e le aspettative, ma i ragazzi hanno dimostrato entusiasmo per le attività proposte, nessuno voleva rinunciare a partecipare, a far sentire la propria voce. Anche l'alunno più timido, il più fragile, quello taciturno, lì in fondo nell'ultima fila, si è trattenuto volentieri dopo l'orario delle lezioni perché gli era stato affidato dal gruppo il ruolo di speaker e poi ci aveva preso tanto gusto a parlare al microfono che aveva deciso di dare la sua voce all'avatar dell'imperatore Nerone.



Silvia Marchi

silviamarchi1975@gmail.com

Liceo Classico "Benedetto Marzolla" - Brindisi

Specialista archeologa e Dottore di ricerca in Scienze dell'Antichità, insegna Materie letterarie, Latino e Greco presso il Liceo Classico "B. Marzolla" di Brindisi. Membro del team digitale della scuola, ha una formazione composita che coniuga i saperi umanistici con un approccio più tecnico che le deriva dall'esperienza universitaria di ambito archeologico. Per un'innata curiosità ed un approccio sfidante alle novità, sperimenta nella prassi didattica quotidiana metodologie e pratiche innovative per rendere i suoi alunni, attraverso lo studio delle discipline classiche, protagonisti attivi del proprio tempo.

BRICKS | TEMA

Didattica emotiva e intelligenza artificiale: una possibile convergenza per il benessere degli studenti

a cura di:
Sandra Troia



Educazione emotiva, Intelligenza artificiale

Nel contesto scolastico contemporaneo, profondamente trasformato dall'integrazione pervasiva delle tecnologie digitali, emerge con sempre maggiore urgenza l'esigenza di **una didattica capace di rispondere non solo ai bisogni cognitivi, ma anche ai bisogni emotivi, relazionali e psicologici degli studenti**. Se da un lato il digitale ha ampliato le opportunità di accesso alla conoscenza, dall'altro ha posto nuove sfide legate all'attenzione, alla motivazione, al sovraccarico informativo e al senso di isolamento che alcuni studenti possono sperimentare anche in ambienti iperconnessi.

In tale scenario, la didattica emotiva, intesa come un insieme di strategie pedagogiche volte a promuovere la consapevolezza emotiva, la regolazione affettiva, l'empatia e il benessere personale, si configura come una dimensione fondamentale dell'insegnamento. Essa non è una componente accessoria, ma una condizione abilitante dell'apprendimento efficace, duraturo e significativo. Integrare la dimensione emotiva nella pratica didattica significa riconoscere lo studente nella sua globalità e accompagnarlo in un percorso di crescita che tenga conto non solo di ciò che apprende, ma di come e in quali condizioni psicologiche apprende.

Parallelamente, l'intelligenza artificiale (IA) sta diventando sempre più presente nei contesti educativi, attraverso strumenti e applicazioni che vanno dai tutor adattivi ai chatbot conversazionali, dai generatori di testi e immagini agli assistenti virtuali per la scrittura e l'organizzazione dello studio. Se ben orientata, questa trasformazione può essere l'occasione per ripensare le modalità con cui si costruiscono esperienze didattiche emotivamente significative.

Il punto cruciale, tuttavia, non è se l'IA possa "insegnare emozioni", ma come possa essere utilizzata per favorire ambienti di apprendimento che riconoscano, sostengano e coltivino il benessere emotivo degli studenti, promuovendo allo stesso tempo consapevolezza critica, riflessione e relazioni autentiche.

Le emozioni come base dell'apprendimento

Numerosi studi in ambito pedagogico e neuroscientifico convergono nell'affermare che l'apprendimento è inseparabile dalle emozioni. L'attenzione, la memoria, la motivazione, la capacità di affrontare situazioni complesse sono tutte dimensioni profondamente influenzate dallo stato emotivo dello studente. Una scuola che ignora la sfera affettiva rischia di diventare un luogo di istruzione formale ma disabitato emotivamente.

In questa prospettiva, la didattica emotiva non si riduce all'insegnamento esplicito di "educazione emotiva" come materia, ma si declina in una serie di pratiche trasversali: momenti di ascolto, attività riflessive, circoli di parola, narrazione, giochi di ruolo, gestione cooperativa dei conflitti. Il benessere viene così promosso attraverso il riconoscimento reciproco, la costruzione di relazioni positive e l'apprendimento di strategie per affrontare l'incertezza, lo stress e la pressione scolastica.

L'intelligenza artificiale come risorsa per la didattica emotiva

L'intelligenza artificiale, se utilizzata con criteri pedagogici solidi, può offrire nuovi strumenti per potenziare la didattica emotiva. Non si tratta di delegare alla macchina la comprensione delle emozioni umane, ma di usare l'IA come leva per attivare processi riflessivi, dialogici e metacognitivi. Le tecnologie basate sull'IA, in particolare quelle conversazionali (come i *chatbot*), possono infatti creare ambienti simulati in cui esplorare emozioni, scenari relazionali e strategie di gestione.

Riflessione personale mediata da IA: Una delle applicazioni più promettenti riguarda l'**uso di chatbot generativi come strumenti di riflessione personale**. Gli studenti possono essere guidati a esprimere stati d'animo, a esplorare cause ed effetti delle proprie emozioni, a identificare strategie per affrontare situazioni di stress o incertezza. Un semplice *prompt* come: *"Oggi mi sento ansioso per una verifica. Non riesco a concentrarmi. Hai qualche consiglio per calmarmi?"* può attivare un'interazione in cui lo studente riceve risposte orientate alla regolazione emotiva e, soprattutto, viene messo nella condizione di osservare e comprendere il proprio stato interiore. Questo tipo di attività è utile che sia seguito da **una fase di debriefing guidato dall'insegnante**, in cui si analizzano le risposte ricevute, si riflette sulla loro coerenza e si discute il valore dell'autoregolazione. **L'IA diventa così un facilitatore**, non un terapeuta.

Simulazioni e scenari narrativi: Un secondo ambito applicativo è quello delle **simulazioni interattive**, in cui lo studente viene posto in situazioni narrative emotivamente complesse, generate o supportate da IA, e chiamato a prendere decisioni. Tali attività favoriscono la presa di prospettiva, l'empatia, la gestione dei conflitti, competenze fondamentali per la convivenza e il benessere sociale. Ad esempio, si può proporre uno scenario in cui un personaggio si trova in difficoltà relazionale con un compagno di classe. Lo studente interagisce con il *chatbot* impersonando un ruolo, riceve *feedback*, riflette sulle emozioni in gioco e sulle alternative possibili. Queste attività è auspicabile che siano integrate con momenti di discussione di gruppo, schede riflessive e produzione narrativa.

Supporto non giudicante e autoregolazione: Per alcuni studenti, in particolare quelli che faticano a esprimere le proprie emozioni in contesti di gruppo, interagire con un assistente virtuale può rappresentare un primo passo verso l'autoconsapevolezza. L'IA, infatti, non giudica, non deride, non rifiuta: questo può abbassare la soglia di ansia e favorire l'espressione.

Tuttavia, **è fondamentale che questi strumenti non vengano proposti come sostituti delle relazioni umane, ma come ambienti protetti e temporanei, utili a preparare o integrare il confronto interpersonale**. L'obiettivo rimane sempre quello di potenziare le capacità di autoregolazione, di riconoscimento emotivo e di dialogo con gli altri.

Scenario simulato: "L'intervallo difficile"

Obiettivo didattico: Sviluppare competenze socio-emotive attraverso un'attività di simulazione narrativa supportata da IA, centrata su un conflitto tra pari.

Attività in sintesi: Gli studenti e le studentesse interagiscono con un *chatbot* progettato per impersonare Sara, una studentessa che si sente esclusa dal gruppo durante l'intervallo. Il *chatbot* racconta la situazione dal suo punto di vista, ma invita l'utente a mettersi nei panni di un altro personaggio coinvolto: Luca, un compagno che ha contribuito all'esclusione.

Prompt iniziale fornito dal chatbot: *"Ciao, mi chiamo Sara. Oggi all'intervallo Luca e gli altri non mi hanno chiamata per giocare. Mi hanno vista, ma hanno fatto finta di niente. Mi sono sentita invisibile. Forse ho sbagliato qualcosa? Tu sei Luca. Raccontami cosa è successo dal tuo punto di vista."*

Interazione attiva dello studente: Lo studente, impersonando Luca, risponde al chatbot spiegando le sue intenzioni, motivazioni o eventuali disattenzioni. Il *chatbot* continua la conversazione con domande come: "Cosa ti ha fatto decidere di non chiamarmi?", "Come pensi che io mi sia sentita?", "C'è qualcosa che potresti fare domani?".

Riflessione individuale: Gli studenti completano una scheda riflessiva con domande guidate: Quali emozioni hai riconosciuto nei due personaggi? Cosa avresti fatto diversamente nei panni di Luca? Ti è mai capitata una situazione simile? Come potresti migliorare le tue relazioni in classe?

Discussione in gruppo: In plenaria, l'insegnante guida un confronto tra pari: Quali strategie possiamo usare per non escludere nessuno? Come possiamo capire meglio il punto di vista degli altri? L'IA ci ha aiutato a riflettere? Cosa ha fatto bene e cosa invece mancava?

Rischi da considerare

L'adozione dell'IA in ambito emotivo richiede grande cautela. Vi sono rischi concreti che vanno considerati attentamente:

- **Simulazione vs realtà:** l'IA può imitare linguaggi empatici, ma non ha coscienza, non prova emozioni, non ha contesto relazionale. Attribuirle capacità umane rischia di generare illusioni comunicative.
- **Standardizzazione emotiva:** i modelli di IA sono addestrati su *dataset* linguistici prevalentemente anglosassoni e normativi. Ciò può portare a interpretazioni semplificate o culturalmente inappropriate delle emozioni.
- **Delega educativa:** utilizzare l'IA per "gestire" il benessere degli studenti può deresponsabilizzare l'istituzione scolastica, che invece dovrebbe garantire ambienti umanamente significativi e relazioni educative autentiche.

- **Privacy e sicurezza:** trattare aspetti emotivi attraverso piattaforme IA implica la raccolta di dati sensibili. È essenziale garantire la tutela della riservatezza, informare chiaramente gli studenti e scegliere strumenti conformi alle normative (es. GDPR).

La centralità dell'insegnante rimane imprescindibile. Solo l'adulto educante può accompagnare lo studente in un percorso di sviluppo personale, interpretare segnali deboli, sostenere fragilità, valorizzare risorse interiori. L'IA può essere una risorsa, ma non è mai neutra, né educativa per definizione.

Verso una pedagogia del benessere tecnologicamente consapevole

Integrare l'intelligenza artificiale nella didattica emotiva richiede una progettazione intenzionale, centrata sugli obiettivi educativi e non sulla semplice adozione di strumenti. Alcuni principi guida per una pedagogia del benessere mediata dall'IA possono essere:

- **Partire dalle emozioni reali degli studenti, non dai tool tecnologici.** L'IA deve rispondere a bisogni autentici, non crearne di artificiali.
- **Integrare momenti riflessivi e relazionali,** prima e dopo l'interazione con l'IA, affinché l'esperienza non resti isolata o disumanizzante.
- **Educare all'uso critico della tecnologia,** promuovendo la consapevolezza delle sue potenzialità e dei suoi limiti.

Favorire ambienti cooperativi, in cui l'IA non sostituisce il gruppo o il confronto, ma funge da stimolo alla discussione, alla narrazione, alla costruzione collettiva del sapere emotivo.

Riferimenti ai Quadri Europei: competenze digitali, educative e personali per il benessere

L'integrazione dell'intelligenza artificiale nella didattica emotiva non può prescindere dai principali Quadri Europei di riferimento per lo sviluppo delle competenze nel contesto educativo. Il **DigCompEdu** (*European Framework for the Digital Competence of Educators*) individua come competenza chiave la capacità degli insegnanti di favorire il benessere degli studenti attraverso pratiche digitali inclusive, personalizzate e riflessive. In particolare, le aree 5 (*Empowering learners*) e 6 (*Facilitating learners' digital competence*) pongono l'accento sull'uso della tecnologia per sostenere l'autoregolazione, la motivazione e l'*engagement*, elementi centrali anche nella didattica emotiva.

Il **DigComp 2.2**, rivolto ai cittadini, richiama l'importanza della competenza 4.3 (Proteggere la salute e il benessere).

La competenza 4.3 di DigComp 2.2: l'intelligenza artificiale a supporto del benessere emotivo

All'interno del Quadro europeo delle competenze digitali per i cittadini (**DigComp 2.2**), la competenza **4.3 Proteggere la salute e il benessere** invita a considerare non solo i rischi ma anche le opportunità offerte dalle tecnologie digitali per sostenere il benessere psicofisico delle persone. L'enfasi non è posta esclusivamente sulla protezione o sulla riduzione dei danni, bensì su una più ampia **capacità di gestire e utilizzare consapevolmente gli strumenti digitali per il benessere**.

Nel contesto attuale, in cui sempre più ambienti digitali sono **automatizzati o regolati da algoritmi**, e **l'intelligenza artificiale entra nella quotidianità educativa e personale dei cittadini**, questa competenza assume una rilevanza strategica. Gli individui, in particolare bambini e adolescenti, sono esposti a flussi continui di contenuti generati o filtrati da sistemi intelligenti (motori di raccomandazione, *chatbot*, notifiche adattive, strumenti conversazionali, ambienti immersivi). L'IA agisce come mediatore dell'esperienza digitale e, in quanto tale, ha un **impatto diretto sulle dinamiche emotive, cognitive e relazionali degli utenti**.

In un'ottica evolutiva, il DigComp 2.2 sollecita i cittadini a **sviluppare la capacità di interagire con tali sistemi in modo proattivo**, non solo per proteggersi da stress, dipendenze o distorsioni cognitive, ma anche per **attivare intenzionalmente strategie di benessere**. È in questo spazio che si colloca il potenziale dell'IA **come supporto al benessere emotivo**, non semplicemente come tecnologia da gestire o monitorare.

A Quadri sopra citati, si affianca il **LifeComp** (*European Framework for Personal, Social and Learning to Learn Key Competence*), che pone al centro il benessere come dimensione trasversale, affiancando competenze personali (come autoconsapevolezza e regolazione emotiva), sociali (come empatia, comunicazione, collaborazione) e metodologiche (come pensiero critico, gestione dell'incertezza, apprendimento continuo). Il documento **"LifeComp into Action"** traduce il quadro teorico in azioni concrete, fornendo esempi di attività didattiche e ambienti di apprendimento orientati a promuovere queste competenze nei contesti scolastici e formativi. Tra le raccomandazioni, spicca **l'invito a usare le tecnologie in modo intenzionale per facilitare il dialogo, l'esplorazione identitaria, la gestione dello stress e la costruzione di relazioni significative**, tutte condizioni che concorrono a sostenere il benessere emotivo degli studenti.

In questo contesto, **l'intelligenza artificiale può essere impiegata come leva per rendere visibili le emozioni, stimolare riflessioni metacognitive e supportare strategie di autoregolazione emotiva**. Tuttavia, l'uso dell'IA richiede agli insegnanti un livello elevato di alfabetizzazione digitale critica e pedagogica.

Formare persone consapevoli, capaci di prendersi cura di sé e degli altri

L'intelligenza artificiale offre oggi nuovi scenari per il rinnovamento della didattica, ma il suo impiego in ambito educativo deve essere guidato da una visione umanistica e relazionale. **La didattica emotiva, orientata al benessere degli studenti, non può essere automatizzata né delegata. Tuttavia, può essere potenziata, arricchita e sostenuta da strumenti di IA** che, se ben progettati, offrono occasioni di riflessione, simulazione, esplorazione interiore.

Il compito della scuola rimane quello di formare persone consapevoli, capaci di prendersi cura di sé e degli altri, in un mondo complesso, interconnesso e in rapida trasformazione. L'IA può accompagnare questo percorso, ma solo se collocata al servizio della crescita umana e della relazione educativa.

Bibliografia

- Goleman, D. (2005). Emotional Intelligence: Why It Can Matter More Than IQ (10th Anniversary Edition). New York: Bantam Books. ISBN-13: 978-0553383713
- Nussbaum, M. C. (2001). Upheavals of Thought: The Intelligence of Emotions. Cambridge: Cambridge University Press. ISBN-13: 978-0521462020
- UNESCO. (2021). AI and Education: Guidance for Policy-makers. Paris: UNESCO Publishing. ISBN-13: 978-92-3-100447-6
- European Commission, Joint Research Centre – JRC. (2022). DigComp2.2: The Digital Competence Framework for Citizens – With new examples of knowledge, skills and attitudes. Luxembourg: Publications Office of the European Union. DOI: 10.2760/115376
- European Commission, Joint Research Centre – JRC. (2017). DigCompEdu: European Framework for the Digital Competence of Educators. Luxembourg: Publications Office of the European Union. DOI: 10.2760/159770
- European Commission, Joint Research Centre – JRC. (2020). LifeComp: The European Framework for Personal, Social and Learning to Learn Key Competence. Luxembourg: Publications Office of the European Union. DOI: 10.2760/302967
- European Commission, Joint Research Centre – JRC. (2024). LifeComp into Action: Teaching and Learning for Personal, Social and Learning to Learn Key Competence. Luxembourg: Publications Office of the European Union. DOI: 10.2760/40467
- Ben-Ari, R. (2018). Emotion in Education: From Theory to Practice. Social Psychology of Education, 21(1), 1–16. DOI: 10.1007/s11218-017-9400-1
- Illeris, K. (2007). How We Learn: Learning and Non-learning in School and Beyond. London: Routledge. ISBN-13: 978-0415434059



Sandra Troia

sandratroiadig@gmail.com

Istituto Comprensivo A. Volta -
Taranto, AI_logos

Sandra Troia è esperta di competenze digitali. Docente di scuola secondaria di primo grado, è membro dell'Equipe Formativa Territoriale del Ministero dell'Istruzione nella Regione Puglia. Ha partecipato a numerosi gruppi di lavoro per la definizione dei linee guida e framework di competenze tra cui DigComp e LifeComp.

BRICKS | TEMA

Alessandro Magno in versione remix: storia, emozioni, like

a cura di:

**Raffaella Giacobbi e Claudia
D'Agostini**



Premessa al progetto

Il lavoro è stato progettato per una classe prima di Liceo Artistico (21 studenti, età 14-15 anni) nel secondo quadrimestre.

Gli studenti hanno già affrontato lo studio di Alessandro Magno in Storia, pertanto l'attività, articolata in quattro lezioni, non introduce nuovi contenuti, ma punta alla rielaborazione cooperativa e a un approfondimento in chiave emotiva e critica sulla leadership e sulle dinamiche di gruppo.

L'attenzione si concentra sul tema della motivazione al lavoro collaborativo, spesso messa alla prova dalla percezione di valutazioni uniformi e poco legate al contributo individuale.

La figura di Alessandro Magno è stata scelta perché si presta ad essere riletta in una duplice prospettiva:

- condottiero e stratega, protagonista di imprese militari e politiche;
- giovane uomo, chiamato a decisioni difficili, influenzate da emozioni, relazioni e rapporti di fiducia.

Questo approccio consente di indagare il parallelismo tra *leadership* storica e responsabilità personale, osservando le scelte di Alessandro, e vivendo le dinamiche cooperative in classe, con valorizzazione del contributo individuale e dell'interdipendenza positiva.

Organizzazione e metodologia

Un aspetto qualificante del progetto è l'integrazione dell'Intelligenza Artificiale nella fase di progettazione: il docente la utilizza per definire le fasi didattiche e predisporre i materiali, utilizzandola come strumento di supporto alla pianificazione e alla creatività, in un'ottica di uso consapevole delle tecnologie innovative in ambito educativo.

Il percorso si apre con un [questionario digitale](#) basato sul Sociogramma di Moreno, utilizzato per raccogliere informazioni sulle preferenze e sulle abitudini di lavoro degli studenti. L'elaborazione dei dati tramite [strumenti di IA](#) consente di formare gruppi bilanciati, accostando tra loro persone che non risultano né scelte né escluse. Questa modalità di composizione mira a incidere positivamente sulle dinamiche relazionali della classe, favorendo la nascita di nuovi legami e collaborazioni.

A ciascun gruppo viene proposto un contratto di interdipendenza positiva, che stabilisce ruoli rotanti (coordinatore, portavoce, responsabile dei materiali, revisore) e la responsabilità condivisa del prodotto finale. In questo modo l'organizzazione del lavoro valorizza sia l'autonomia che la cooperazione, garantendo che ogni studente contribuisca in maniera significativa al percorso comune.

Le fasi del percorso

1. Dibattito polarizzante

La prima attività è un dibattito polarizzante, incentrato su una domanda semplice ma capace di dividere le opinioni: «Alessandro Magno è stato un grande unificatore di popoli o un conquistatore spietato?».

Gli studenti non restano seduti: si alzano e si muovono nello spazio dell'aula per collocarsi fisicamente dalla parte della tesi che condividono. A sinistra chi sostiene l'immagine di un unificatore, a destra chi lo considera un conquistatore, al centro chi non ha ancora deciso.

Questa scelta corporea diventa già un atto significativo: prendere posizione davanti agli altri, esporsi al giudizio dei compagni, sentire il peso di appartenere a un gruppo. Una volta definita la propria posizione gli studenti si confrontano all'interno del gruppo di opinione che si è venuto a creare e ognuno scrive su un foglio la sua argomentazione a sostegno della tesi. Segue un dibattito in cui ciascuno studente espone le proprie ragioni e può replicare a quelle altrui, mentre gli indecisi spiegano la loro esitazione. Al termine, chi si è convinto delle ragioni opposte può cambiare schieramento e spostarsi fisicamente dall'altra parte, vivendo in modo concreto la possibilità di modificare un'opinione.

Il gesto dello spostarsi nello spazio, unito alla forza delle argomentazioni, fa del dibattito una vera esperienza emotiva: coraggio, appartenenza e apertura al cambiamento si intrecciano in un'attività che supera la semplice discussione verbale.

2. Il processo ad Alessandro Magno

La seconda esperienza è la messa in scena di un processo ad Alessandro Magno. Alcuni studenti interpretano l'accusa, altri la difesa, mentre una giuria si assume il compito di ascoltare e decidere.

Accusa: lo considera un conquistatore sanguinario, responsabile di distruzioni e sofferenze.

Difesa: lo presenta come un visionario, promotore di unità e scambio culturale.

Giuria: il resto della classe ascolta, fa domande e alla fine vota il verdetto.

Il processo assume qui un valore duplice: da un lato consente di ripercorrere episodi storici e costruire argomentazioni, dall'altro obbliga a calarsi nei sentimenti dei protagonisti – la rabbia delle popolazioni sconfitte, l'orgoglio di chi ne condivideva la visione, l'incertezza di chi deve emettere un verdetto.

Il momento conclusivo, con la proclamazione del verdetto e la discussione delle emozioni provate, diventa occasione di riflessione sul rapporto tra giustizia, storia e sensibilità contemporanea.

3. Compito a casa – Documentario e tabella condivisa

Dopo il dibattito, agli studenti di ciascun gruppo viene affidata una consegna individuale da svolgere a casa: la visione del [documentario](#) di Alberto Angela dedicato ad Alessandro Magno. Ogni componente del gruppo approfondisce un segmento del video (ad es: infanzia, Granico, Issa, Gaugamela, India, morte..), così da garantire una copertura completa della biografia.

Il lavoro non si limita alla raccolta di dati: ciascuno studente compila una tabella condivisa, strutturata in tre colonne principali:

- Fatti storici (date, luoghi, battaglie, protagonisti);
- Emozioni (paure, entusiasmi, motivazioni dei protagonisti);
- *Leadership* (decisioni, strategie, rapporti di comando).

Fatti storici	Emozioni	Leadership
334 a.C., battaglia presso il fiume Granico, contro i satrapi persiani	Tensione all'inizio (Alessandro rischia la vita in duello), entusiasmo dopo la vittoria	Coraggio di guidare in prima linea, capacità di rafforzare il morale delle truppe

Figura 1- Esempio voci e compilazione della tabella

Tutti i membri del gruppo prendono visione del lavoro degli altri, così da costruire una conoscenza comune che unisce piano storico ed emotivo.

4. Indagine iconografica

Un'ulteriore fase del percorso si svolge con la collaborazione della docente di Storia dell'Arte ed è relativa all'analisi dell'iconografia relativa ad Alessandro Magno: mosaici, busti, monete, dipinti e rivisitazioni moderne offrono rappresentazioni molto diverse tra loro del condottiero.

Gli studenti sono invitati a guardare oltre la superficie estetica, e a interrogarsi sul messaggio che gli artisti (autori spesso sconosciuti dell'opera) hanno voluto trasmettere attraverso ogni raffigurazione: ammirazione, distanza, fierezza, talvolta persino inquietudine. In questo modo gli studenti scoprono che anche l'arte non restituisce mai un ritratto neutro, ma è sempre carica di valori e sentimenti e che spesso è usata anche come arma di propaganda.



Figura 2 - Alessandro Magno in sella a Bucefalo nel mosaico della battaglia di Issos, conservato presso il Museo archeologico nazionale di Napoli



Figura 3 - Lisippo, Ritratto di Alessandro Magno (Wikipedia)

5. Compito autentico: Profilo social fittizio

A conclusione, la figura di Alessandro viene trasposta in un contesto vicino al linguaggio quotidiano degli studenti: un profilo social fittizio, costruito con Canva e arricchito grazie alle funzioni di Intelligenza Artificiale per la generazione di immagini.

Consegna per gli studenti: Immaginate che Alessandro Magno viva ai giorni nostri e abbia un profilo social (Instagram, TikTok, Twitter/X). Il vostro compito è creare contenuti digitali che raccontino alcuni momenti della sua vita e che trasmettano il suo modo di guidare, comunicare e relazionarsi con i suoi soldati e i popoli conquistati.

Tipi di contenuti da produrre (a scelta):

- Un post Instagram/TikTok
Tema: una grande vittoria militare o la fondazione di una città.
Contenuto: immagine/disegno/meme + didascalia (max 150 parole).
Obiettivo: esaltare la conquista e motivare i suoi seguaci.
- Un tweet/X (max 280 caratteri)
Tema: il rapporto con i suoi soldati o una decisione importante.
Obiettivo: trasmettere carisma, vicinanza, o il suo stile diretto.
- Una "story" (IG o TikTok)
Tema: un incontro con un popolo diverso (es. persiani, egiziani, indiani).

Contenuto: breve narrazione creativa (testo, fumetto, illustrazione, foto simbolica).

Obiettivo: mostrare come Alessandro si presentava come leader inclusivo e visionario.

I criteri di valutazione saranno: aderenza storica (i contenuti devono rifarsi a fatti realmente studiati), creatività e linguaggio social (capacità di sintesi, uso di *hashtag*, tono comunicativo), coerenza con la figura di Alessandro (leader, stratega, uomo carismatico), collaborazione nel gruppo.

Il risultato è un Alessandro che "dialoga" con i ragazzi di oggi, perché raccontato con un linguaggio contemporaneo e immediato.

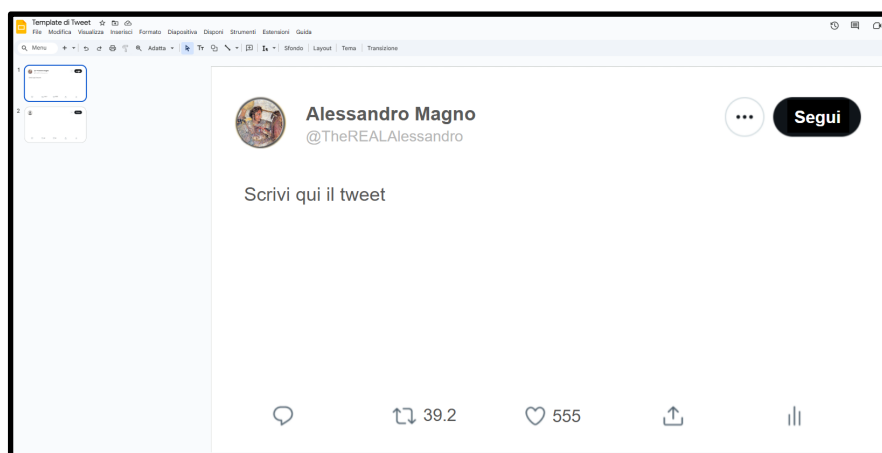


Figura 4 Template di Tweet realizzato dal docente con Google Slide

Didattica emotiva come motore del percorso

In tutte le sue fasi, l'attività mette in luce come la storia possa diventare un laboratorio per lo sviluppo dell'intelligenza emotiva: un'occasione non solo per imparare, ma per sentire, vivere e condividere. La storia spesso riduce i personaggi a figure bidimensionali; guardare Alessandro Magno con lenti di intelligenza emotiva significa restituirgli profondità, renderlo un esempio complesso, capace di parlare alla nostra esperienza presente e alla nostra sensibilità.

Lo schierarsi fisicamente durante il dibattito significa vivere il coraggio di esporsi e la possibilità di cambiare idea; il processo simulato costringe a calarsi in ruoli che rispecchiano emozioni contrastanti – rabbia, orgoglio, incertezza – e a comprenderne il peso nelle decisioni; l'indagine iconografica diventa un esercizio di sensibilità, perché insegna a leggere le emozioni riflesse nei volti e nelle rappresentazioni; il profilo social fittizio traduce queste stesse emozioni in linguaggi contemporanei, capaci di parlare al vissuto degli studenti.

Obiettivi, competenze e valutazione

Gli obiettivi formativi non si limitano al consolidamento dei contenuti storici, ma si estendono alla costruzione di consapevolezza emotiva e relazionale: riconoscere le proprie emozioni, accettare quelle degli altri, saperle trasformare in un discorso argomentato o in un prodotto creativo.

I risultati di apprendimento attesi riguardano dunque non solo la capacità di argomentare, interpretare o produrre, ma soprattutto la possibilità di "sentire" la storia, di viverla come esperienza che parla al presente.

La valutazione tiene conto anche di questi aspetti: non solo la correttezza dei contenuti, ma il livello di coinvolgimento, la disponibilità a collaborare, la capacità di empatia e di rielaborazione personale. La didattica emotiva diventa così strumento per far emergere non solo ciò che lo studente sa, ma chi è e come si mette in relazione con gli altri.

Conclusioni e prospettive

Un ulteriore elemento innovativo è l'uso dell'Intelligenza Artificiale. Essa non rappresenta soltanto un supporto tecnico per creare materiali o organizzare gruppi, ma diventa occasione per riflettere sul rapporto tra tecnologia, creatività e responsabilità. La generazione di immagini con Canva, ad esempio, non si limita a produrre contenuti visivi, ma si trasforma in un esercizio di senso critico: quali emozioni una determinata immagine trasmette? quali rischi si corrono quando la tecnologia costruisce narrazioni che appaiono "vere"?

L'itinerario non lavora soltanto su competenze disciplinari. Al contrario, mette in gioco una gamma ampia di abilità trasversali: comunicazione efficace, collaborazione in gruppo, capacità di negoziare e mediare conflitti, uso creativo del pensiero critico e maturazione di una consapevolezza civica. Alessandro Magno

diventa così un pretesto per esplorare non solo la storia antica, ma anche le grandi domande che accompagnano ogni convivenza umana: che cos'è la *leadership*? qual è il confine tra potere e responsabilità? come si bilanciano gloria individuale e benessere collettivo?

In questa prospettiva, la didattica emotiva non è un accessorio, ma il cuore del percorso. Imparare significa non soltanto acquisire informazioni, ma sapersi mettere nei panni degli altri, riconoscere le proprie emozioni e quelle altrui, costruire insieme significati condivisi. È questa la direzione più fertile e replicabile: usare la storia non come un archivio di nozioni, ma come un laboratorio di umanità, capace di offrire strumenti per leggere la complessità del presente.

La metodologia si presta a essere replicata con altri personaggi o contesti – da Cesare a Napoleone, da Gandhi fino a leader contemporanei – e può essere adattata a diversi ordini di scuola. Al centro rimane il nodo educativo: imparare a lavorare insieme, assumendosi la responsabilità di sé e del gruppo.



Raffaella Giacobbi

mail@raffaellagiacobbi.it

AI Logos

Insegna nella Scuola secondaria di secondo grado, già membro dell'Équipe Formativa Territoriale Veneto dal 2021 al 2025, Animatore digitale dal 2015 e Figura Strumentale per l'innovazione, appassionata da sempre di tecnologie innovative legate alla didattica, ha svolto il ruolo di docente in numerosi corsi online su Scuola Futura e in presenza per docenti e neoassunti. Ha seguito, come esperta esterna, diversi progetti nelle classi delle Scuole primaria e secondaria. È stata tutor nei Master DOL del Politecnico di Milano e ha collaborato con l'Università di Bergamo. Attualmente Tutor coordinatore nei PFA presso UniP



Claudia D'Agostini

dagoclau@gmail.com

AI Logos

Insegna nella scuola secondaria di secondo grado, già membro dell'Équipe formativa territoriale del Veneto fino a dicembre 2024, formatrice PNSD e PNRR; animatore digitale dal 2015, più volte Funzione Strumentale per l'Innovazione didattica, il PTOF e la Formazione. Già Tutor coordinatore dei PFA presso UniMI. Pratica da sempre una didattica integrata col digitale sperimentando approcci digitali alla letteratura e alla storia, ultimamente si dedica all'applicazione dell'IA nella didattica perché crede nell'innovazione come sfida e nel digitale come volano del cambiamento

BRICKS | TEMA

<<¿Cómo te sientes?>>: l'intelligenza emozionale in classe durante l'ora di spagnolo

a cura di:
Jacopo Varchetta



Didattica, Spagnolo, Intelligenza emotiva

Introduzione

L'educazione alle emozioni e lo sviluppo dell'intelligenza emotiva costituiscono oggi nel panorama didattico un tema centrale in quanto influenzano profondamente sia il benessere psicologico sia il successo scolastico dei nostri studenti. Le emozioni non solo modellano le esperienze personali, ma anche le modalità in cui l'individuo interagisce con gli altri e affronta le sfide quotidiane. La capacità di riconoscere, comprendere e gestire le emozioni, siano esse quelle individuali o quelle della persona che abbiamo di fronte a noi, è un aspetto fondamentale dell'intelligenza emotiva, così come stabilisce Daniel Goleman in "Emotional Intelligence: Why It Can Matter More Than IQ"¹. Goleman ha contribuito a rendere questa idea accessibile a un vasto pubblico, dimostrando che l'intelligenza emotiva è altrettanto importante quanto quella cognitiva per avere successo nella vita. La stessa definizione di Goleman include competenze come la gestione delle emozioni, la motivazione, l'empatia, l'autoconsapevolezza e le abilità sociali. Uno degli aspetti più rilevanti dell'educazione emotiva è sicuramente la sua capacità di migliorare l'autocontrollo e ridurre i comportamenti impulsivi, aspetti cruciali per una buona gestione delle relazioni interpersonali, come quelle che si creano inevitabilmente e naturalmente nelle classi. Nel contesto scolastico, l'incapacità di riconoscere e regolare le emozioni può portare a difficoltà nell'apprendimento, nel rendimento scolastico e nella gestione delle relazioni tra parti, così come affermano Elias et al. Nel testo del 1997 "Promoting Social and Emotional Learning: Guidelines for Educators"². Nello stesso testo si evidenzia come programmi di educazione emotiva nelle scuole possono migliorare non solo le capacità emotive, ma anche il comportamento degli studenti, il che si traduce anche in un miglioramento dell'attitudine nei confronti dell'apprendimento. È inoltre necessario evidenziare che la stessa intelligenza emotiva ha un ruolo fondamentale nello sviluppo dell'empatia, come stabilisce Bar-On nel suo testo "The Bar-On model of emotional-social intelligence (ESI)"³, si tratta di una competenza che aiuta gli individui a comprendere i sentimenti degli altri e a rispondere in modo adeguato alle emozioni. Questo aspetto è particolarmente significativo nel contesto educativo, contesto in cui la capacità di mettersi nei panni dell'altro, di provare le sue stesse emozioni, favorisce una convivenza collaborativa tra gli studenti. L'intelligenza emotiva, altresì, ha a che vedere anche con la motivazione; le emozioni, di fatti, influenzano direttamente la capacità di concentrarsi e di mantenere alta la motivazione. Come dimostrano Schutte et al. nel testo "Emotional intelligence and emotional regulation. Personality and Individual Differences"⁴ un buon livello di intelligenza emotiva è associato a un maggior impegno scolastico e a una maggiore resilienza dinanzi alle difficoltà. Gli studenti che sono capaci di riconoscere e gestire le proprie emozioni in modo positivo tendono ad avere una visione più ottimistica delle proprie capacità e una maggiore fiducia in se stessi. L'educazione emozionale, dunque, e lo sviluppo dell'intelligenza emotiva sono essenziali per determinare una crescita armoniosa degli

¹ Goleman, D. (1995). Emotional Intelligence: Why It Can Matter More Than IQ. Bantam Books

² Elias, M. J., et al. (1997). Promoting Social and Emotional Learning: Guidelines for Educators. ASCD

³ Bar-On, R. (2006). The Bar-On model of emotional-social intelligence (ESI). *Psicoterapia Cognitiva e Comportamentale*, 12(1), 27-35

⁴ Schutte, N. S., et al. (2001). Emotional intelligence and emotional regulation. *Personality and Individual Differences*, 31(1), 1-12

studenti sia sul piano personale sia sul piano accademico. Implementare strategie educative e mettere in atto azioni didattiche che supportano la consapevolezza emotiva migliora la qualità delle relazioni e la gestione dello stress, la risoluzione dei conflitti e il successo scolastico. A tal proposito, il lavoro che qui si evidenzia intende presentare una proposta didattica da attuare per gli studenti che studiano la lingua spagnola.

Proposta didattica

L'attività didattica che qui si propone si colloca nell'insegnamento di lingua spagnola ed è pensata per un gruppo di discenti in possesso di un livello linguistico B1. Obiettivo dell'intervento è fornire agli studenti gli strumenti necessari affinché possano esprimere le loro emozioni con fluidità e precisione, sia nel presente che nel passato e l'attività lo fa attraverso le principali abilità linguistiche ossia, comprensione, espressione e interazione orale, comprensione e espressione scritta. Tra i contenuti funzionali troveremo esprimere emozioni, nel presente e nel passato, tra quelli lessicali, invece, il vocabolario e le espressioni legate alle emozioni, con riferimento invece al contenuto grammaticale troveremo l'uso dell'imperfetto e del passato prossimo, nonché l'uso del congiuntivo con i verbi che esprimono emozioni. Le attività della sequenza didattica verranno presentate in ordine progressivo e non verrà proposta una suddivisione in sessioni, al fine di permettere al lettore che vorrà replicare l'esperienza in classe, di suddividere le attività e adattare in base alle proprie necessità e alle specificità della classe in cui opera.

Attività 1

Il percorso didattico prende il proprio avvio con una fase di brainstorming, il docente proietta un quadro famoso, ad esempio l'Urlo di Munch e chiede agli studenti di indicare quali sono le impressioni, sensazioni, emozioni che vengono provocate dal quadro stesso. Gli studenti condividono nel grande-gruppo quanto hanno provato e il docente svolge il ruolo di guida/facilitatore invitando gli studenti a esprimere liberamente quello che hanno provato vedendo il quadro.

	¿Cuáles son tus impresiones, sensaciones, emociones?
---	---

Segue poi l'implementazione della metodologia MLTV. A partire dal video "Marina Abramović e l'incontro che commosse il mondo⁵" estratto da YouTube, video di una performance della stessa Abramović svolta al MoMA di New York, durante la quale dinanzi all'artista si siede il suo ex-marito, viene applicata la routine See-Think-Wonder. Nella prima fase della routine, quella del "see", gli studenti vedono il video proposto, nella seconda fase, "think", viene chiesto agli studenti di riflettere sul video e fare osservazioni, nella terza e ultima fase, ossia quella del "wonder", si chiede agli studenti di fare un collegamento tra quanto osservato e le conoscenze preacquisite, così da fare delle ipotesi. Attraverso la metodologia MLTV gli studenti indagheranno le emozioni e rifletteranno sulle emozioni stesse.

Attività 2

Nella seconda attività, gli studenti, suddivisi in gruppi di lavoro, devono stabilire in che parti del corpo si esprimono le emozioni che vengono indicate nella scheda a seguire. A ogni gruppo sarà poi richiesto di condividere con l'intero gruppo classe quanto hanno discusso nel piccolo gruppo.

	Ira-miedo-asco-ansiedad-amor-felicidad-tristeza-sorpresa-envidia-orgullo-vergüenza
--	--

Attività 3

Nella terza attività gli studenti sono impegnati in un esercizio di comprensione del testo; a partire dalla lettura del testo "Crear un mapa corporal de las emociones⁶" estratto da BBC Mundo News, gli studenti dovranno ricercare nel testo le emozioni che vengono nominate nel testo e suddividerle in positive e negative utilizzando la tabella sotto riportata e rispondere a una serie di domande di comprensione del testo stesso.

LAS EMOCIONES	
Positivas	Negativas

⁵ <https://www.youtube.com/watch?v=HejWQSBck-8>

⁶ https://www.bbc.com/mundo/noticias/2014/01/140102_ciencia_mapa_corporal_emociones_np

Domande di comprensione del testo: a. ¿Cuál es el tema principal de este artículo? b. ¿Cuáles son las conclusiones principales del estudio mencionado en el artículo? c. ¿Por qué reacciona el cuerpo a las emociones? d. ¿Cómo se hizo el experimento? e. ¿Qué emociones estarían más ligadas a nuestro cuerpo según este estudio?

Attività 4

La quarta attività prende l'avvio con la proiezione di un video, si tratta de "El aprendizaje social y emocional" estratto dalla pagina RTVE⁷. Nella prima parte dell'attività agli studenti è richiesto di rispondere a alcune domande inerenti al video, nella seconda attività, invece, sarà richiesto di svolgere un'attività squisitamente linguistica, dovranno, di fatti, completare il testo coniugando il verbo tra parentesi al tempo adeguato.

Esercizio linguistico: (haber) una vez un monstruo que no (saber) lo que sentía. A veces (sentir) rabia y miedo, o rabia y tristeza, o calma y alegría, o calma y tristeza, o todo a la vez. (sentirse) hecho un lío, hasta que (aprender) a distinguir que cada hilo (tener) un color, y que cada color (pertenecer) a una emoción diferente. Así, si (poder) separarlas, era capaz de poner un nombre a cada cosa y cada cosa en su sitio y saber, por tanto, qué es lo que (sentir) en cada momento. Hasta que un día (encontrarse) una niña que no había visto nunca, y (sentir) una emoción de la que todavía no había oído hablar. Pero esa, es otra historia.

Attività 5

L'attività numero cinque si concentra sul contenuto linguistico e in particolar modo sull'uso del congiuntivo con i verbi che esprimono emozioni. L'attività ha inizio con la lettura del testo a seguire:

En aquellos días, me molestaba que mis amigos no me llamaran para salir. Cuando yo tenía algún plan siempre les avisaba, pero ellos a veces iban por ahí sin decir absolutamente nada. ¡Me daba mucha rabia quedarme en casa mientras todo el mundo se lo pasaba bien! Ahora, todo eso ya no me importa. Hombre, me hace ilusión que se acuerden de mí. Hoy, por ejemplo, mi amigo Santi me ha llamado y me ha dicho que va a pasar a verme esta tarde. Me hace mucha ilusión que venga sin más, simplemente para charlar un rato. De hecho, me sorprende que me haya llamado para decírmelo, porque otras veces aparece sin avisar. Ahora ya no me preocupa que mis amigos me llamen o no cada semana. Ellos tienen su vida y yo la mía, pero sé que siempre están ahí cuando los necesito.

Alla lettura segue un esercizio di comprensione, in particolar modo, a partire dallo stesso testo, gli studenti dovranno indicare se specifiche affermazioni risultano essere vere o false

⁷ <https://www.rtve.es/television/20130522/aprendizaje-social-emocional-habilidades-para-vida/669382.shtml>

Frase	Verdadero	Falso
Al narrador le molesta que sus amigos no le llamen para salir.		
Cuando el narrador salía, no llamaba a sus amigos para vengarse.		
No le gustaba estar en casa cuando los demás salían.		
Le gusta que Santi le vaya a ver sin una razón concreta.		
Santi normalmente llama al narrador para decirle que va a ir a verle.		

Dopo queste attività, segue un intervento di riflessione sulla lingua spagnola; nel dettaglio agli studenti viene chiesto di identificare alcuni tempi verbali, il presente del congiuntivo, il passato prossimo del congiuntivo e l'imperfetto del congiuntivo, seguirà poi la spiegazione dell'uso del congiuntivo in spagnolo con i verbi che esprimono emozioni. L'introduzione di questo nuovo nucleo grammatica-linguistico andrà seguita da esercizi di potenziamento e consolidamento.

Conclusioni

L'intelligenza emotiva rappresenta una componente fondamentale per la crescita e lo sviluppo individuale e sociale degli studenti. Integrare l'educazione emotiva all'interno del processo educativo non solo arricchisce l'esperienza scolastica, ma offre anche gli strumenti necessari per affrontare le sfide della vita quotidiana. Un percorso di apprendimento che stimoli la consapevolezza emotiva, la gestione dei sentimenti e delle relazioni interpersonali, è una risorsa imprescindibile per preparare le nuove generazioni ad affrontare con successo le difficoltà del mondo moderno. Il lavoro che qui è stato presentato costituisce solo uno dei possibili approcci volti a sensibilizzare gli studenti verso l'ascolto delle proprie emozioni, favorire l'espressione emotiva e incoraggiare la gestione dei conflitti interpersonali. La creazione di un ambiente scolastico che valorizzi l'intelligenza emotiva è una delle chiavi per promuovere una classe armoniosa e inclusiva. Non si tratta solo di dare risposte a problemi legati a situazioni di conflitto o di stress, ma di lavorare in modo proattivo sulla prevenzione e sullo sviluppo di competenze emotive che accompagneranno gli studenti lungo tutto il loro percorso di vita. L'intelligenza emotiva aiuta i giovani a comprendere meglio sé stessi, a riconoscere e regolare le proprie emozioni, ma anche a relazionarsi in modo positivo con gli altri.

Bibliografia

Goleman, D. (1995). *Emotional Intelligence: Why It Can Matter More Than IQ*. Bantam Books

Elias, M. J., et al. (1997). *Promoting Social and Emotional Learning: Guidelines for Educators*. ASCD

Bar-On, R. (2006). The Bar-On model of emotional-social intelligence (ESI). *Psicoterapia Cognitiva e Comportamentale*, 12(1), 27-35

Schutte, N. S., et al. (2001). Emotional intelligence and emotional regulation. *Personality and Individual Differences*, 31(1), 1-12

Marina Abramović e l'incontro che commosse il mondo, video,

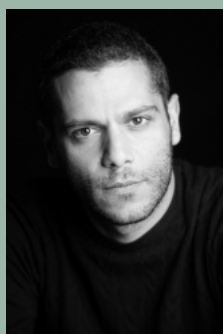
<https://www.youtube.com/watch?v=HejWQSBcK-8>

Crear un mapa corporal de las emociones , video,

https://www.bbc.com/mundo/noticias/2014/01/140102_ciencia_mapa_corporal_emociones_np

El aprendizaje social y emocional, video,

<https://www.rtve.es/television/20130522/aprendizaje-social-emocional-habilidades-para-vida/669382.shtml>



Jacopo Varchetta

jacopo.varchetta@gsuite.isiseuropa.edu.it

ISIS "EUROPA"-Pomigliano d'Arco (NA)

Jacopo Varchetta è dottore di ricerca in "Economia Quantitativa ed Eurolinguaggi per la Sostenibilità del Benessere" presso

l'Università degli Studi di Napoli "Parthenope". Nel 2015 consegue l'abilitazione all'insegnamento per le classi di concorso AM2C e AS2C (Spagnolo), nel 2018 consegue la specializzazione per le attività di sostegno per la scuola secondaria di I grado, nel 2024 consegue l'abilitazione all'insegnamento per le classi di concorso AM2B e AS2B (Inglese). È stato formatore di ambito, docente nei Percorsi Abilitanti Speciali per la classe di concorso AC24 (Spagnolo) e docente di "Diritto della scuola" nella nuova formazione iniziale per i docenti. È docente nella scuola secondaria dal 2014 e attualmente insegna spagnolo presso l'ISIS "Europa" di Pomigliano d'Arco in provincia di Napoli.

BRICKS | TEMA

La ruota delle emozioni armoniche

a cura di:
Maurizio Ricci



Emozioni



La ruota delle emozioni armoniche è un nuovo strumento ideato dal prof. Maurizio Ricci, docente di Musica nella scuola secondaria di primo grado, e consiste in una ruota divisa in quattro settori sulla quale vengono rappresentate quattro emozioni abbinate a dei colori: gioia azzurro - tristezza grigio - paura rosso - rabbia nero; ad ogni emozione i ragazzi devono abbinare, facendo girare una lancetta che si ferma in modo casuale, un brano musicale (canzone) che rappresenti secondo loro quel "tipo di emozione", la scelta può essere "soggettiva" o "oggetto di discussione in un gruppo". Questo strumento viene utilizzato con lo scopo di gestire problemi di bullismo, con un rapporto di bullizzato, bullo e mediatore come elementi fondamentali nella risoluzione dei problemi.





Lo strumento didattico che vi propongo: “La Ruota delle Emozioni Armoniche” è una metodologia che utilizzo durante le attività didattiche musicali per favorire lo sviluppo di diverse competenze e abilità nei ragazzi, tra cui:

- La consapevolezza emotiva: la capacità di riconoscere e comprendere le proprie emozioni e quelle altrui, basandosi su elementi simbolici come i colori e la musica. Questa abilità è fondamentale per la salute mentale, il benessere e l’empatia.
- L’espressione emotiva: la capacità di comunicare le proprie emozioni in modo adeguato e creativo, utilizzando il linguaggio musicale come mezzo di espressione artistica e personale. Questa abilità è importante per l’affermazione di sé, la creatività e la socializzazione.
- La regolazione emotiva: la capacità di gestire le proprie emozioni in modo efficace e adattivo, scegliendo la musica più appropriata per modulare lo stato d’animo e per affrontare le situazioni difficili. Questa abilità è essenziale per la resilienza, la motivazione e la risoluzione dei problemi.



La ruota delle emozioni armoniche può essere integrata in un più ampio progetto di Educazione Emotiva, che mira a prevenire e contrastare il fenomeno del bullismo.

Un progetto di educazione emotiva integrata può avere diversi obiettivi, tra cui:

- Sensibilizzare i ragazzi sul fenomeno del bullismo e sulle sue cause e conseguenze, fornendo informazioni corrette e affidabili, e promuovendo una cultura del rispetto e della tolleranza verso la diversità.
- Formare i ragazzi sulle competenze emotive e sociali necessarie per prevenire e affrontare il bullismo, come l'ascolto attivo, la comunicazione assertiva, la negoziazione, la mediazione, la cooperazione e la solidarietà.
- Coinvolgere i ragazzi in attività pratiche e ludiche che favoriscano l'espressione e la condivisione delle emozioni, la valorizzazione delle differenze, la costruzione di relazioni positive e la risoluzione pacifica dei conflitti, utilizzando la ruota delle emozioni armoniche come strumento di lavoro e di gioco.
- Coinvolgere anche gli insegnanti, i genitori e l'ambiente scolastico nel progetto, creando una rete di sostegno e di collaborazione tra i diversi attori coinvolti, e monitorando gli esiti e gli effetti del progetto.



La ruota delle emozioni armoniche è uno strumento innovativo e versatile che può arricchire il percorso educativo dei ragazzi, stimolando la loro intelligenza emotiva e musicale, e contribuendo a creare un clima scolastico più sereno e inclusivo, in cui il bullismo non trovi spazio.

La "Ruota delle Emozioni Armoniche," è un potente strumento didattico che può essere utilizzato in vari contesti educativi. Ecco un'analisi pedagogica, didattica e sociale delle sue applicazioni:



Analisi Pedagogica

La Ruota delle Emozioni Armoniche può essere collegata a diverse teorie pedagogiche. Ad esempio, può essere vista come un'estensione della "Ruota delle Emozioni" di Plutchik, uno strumento visivo utile per comprendere le emozioni. La tua ruota, tuttavia, aggiunge un elemento di interattività e collega le emozioni alla musica, rendendola un efficace strumento di apprendimento esperienziale.

Analisi Didattica

Dal punto di vista didattico, la Ruota delle Emozioni Armoniche può essere utilizzata per insegnare una serie di competenze trasversali. Può aiutare gli studenti a sviluppare la loro intelligenza emotiva, migliorando la loro capacità di riconoscere e gestire le proprie emozioni e quelle degli altri. Inoltre, collegando le emozioni alla musica, gli studenti possono sviluppare la loro comprensione della musica come forma di espressione emotiva.

Analisi Sociale

A livello sociale, la Ruota delle Emozioni Armoniche può promuovere l'empatia e la comprensione tra gli studenti. Facendo girare la lancetta e condividendo canzoni o brani musicali associati alle emozioni, gli studenti possono avere l'opportunità di esprimere le proprie emozioni e comprendere meglio le emozioni degli altri.

Maurizio Ricci

"Ritmi Emotivi: Educare alle Emozioni con la Musica": Un Metodo Musicale per l'Educazione Emotiva

4,0 ★★★★★ (1)



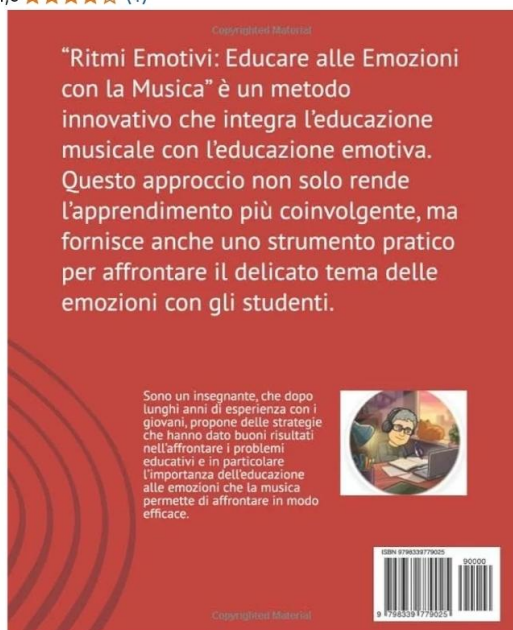
LINK AL METODO

<https://amzn.eu/d/422UecF>

Maurizio Ricci

"Ritmi Emotivi: Educare alle Emozioni con la Musica": Un Metodo Musicale per l'Educazione Emotiva

4,0 ★★★★★ (1)



UN METODO PER CONTRASTARE IL BULLISMO IN CLASSE

"Giardini Segreti dell'Educazione Emotiva Integrata: Far Fiorire l'Empatia nel Deserto del Bullismo": Una proposta didattica innovativa per una scuola inclusiva."

<https://amzn.eu/d/iPMgCp6>



Maurizio Ricci

prof.m.ricci@gmail.com

Sono un docente che ama definirsi 'diversamente giovane' ho una lunga esperienza come insegnante di musica nella scuola media, quella che ora si definisce secondaria di primo grado, tengo corsi di musica e informatica, ho avuto diverse esperienze come direttore di coro e in ambito musicale, gestisco un blog 'notanostra.blogspot.com' con il quale comunico attraverso brani musicali prodotti con IA e articoli dedicati al mondo dell'educazione.

<http://notanostra.blogspot.com>

BRICKS | TEMA

Il conflitto delle emozioni: riscrivere Didone ed Enea

a cura di:
Diana Dragoni



Letteratura latina, Eneide, Riscrittura

Introduzione

Sono convinta che la letteratura, anche quando non sia esplicitamente inquadrata come attività di didattica emotiva, rappresenti uno strumento educativo capace di formare non solo l'intelletto, ma anche lo spirito. Infatti, nei testi degli autori greci e latini si trovano sentimenti, conflitti e domande che parlano ancora con forza ai ragazzi, se si riesce a creare uno spazio in cui possano ascoltarli e appropriarsene davvero. Il percorso didattico che segue muove dal libro IV dell'Eneide, nel quale le parole di Didone ed Enea danno voce a emozioni talvolta taciute o difficili da esprimere, con l'obiettivo di:

- riconoscere le emozioni emergenti nel testo virgiliano;
- sviluppare empatia verso i personaggi;
- favorire l'uso della scrittura come mezzo di riflessione e presa di distanza emotiva.

L'esperienza è stata realizzata presso il Liceo Classico Properzio di Assisi in una classe prima del biennio e si è articolata in quattro incontri di circa due ore ciascuno. Le attività di ogni incontro, che saranno qui presentate con qualche rivisitazione frutto della bella opportunità che sempre consente lo sguardo a posteriori, hanno unito:

- la lettura e comprensione di brani virgiliani (io ho utilizzato a volte la versione semplificata di [CARLA HURT, *The lover's curse. A Tiered Reader of Aeneid 4*, Tiered text by foundinantiquity.com, Edited by Jessica McCormack](#), a volte direttamente la traduzione italiana offerta dall'antologia di epica);
- il confronto tra gli studenti e con la docente attraverso domande guida;
- gli esercizi di analisi, ricerca e riscrittura;
- l'osservazione delle immagini cucite insieme nella Storia MLOL (*Media Library Online*): [Didone e Enea: il conflitto delle emozioni](#) di Diana Dragoni.

***Agnosco veteris vestigia flammae*: il lessico delle emozioni**

In preparazione all'avvio del percorso, è stata fondamentale la presentazione del contesto in cui si inserisce il IV libro dell'Eneide, per questo può essere efficace la collaborazione della docente di Italiano che delinea in un'ora a parte la narrazione e i personaggi virgiliani (nel mio caso avevamo concordato nella programmazione annuale che avremmo affrontato in maniera interdisciplinare l'Eneide alla fine del II quadrimestre, quando cioè, generalmente, in Italiano si tratta l'epica latina). Abbiamo cominciato il percorso vero e proprio leggendo in traduzione i vv. 1-30 nei quali Didone ripensa ai racconti di Enea e alla gloria della sua stirpe, ci siamo subito dopo soffermati sui vv. 68-89 nella versione latina adattata, per riconoscere emozioni universali come l'infatuazione, la confusione, l'attesa: Didone si agita come una cerva ferita, e non riesce più a trovare pace.

Ultimata la comprensione guidata, ho chiesto agli studenti di individuare nel testo, lavorando in coppie, le parole che esprimevano le emozioni dominanti. La ricerca spontaneamente si è concentrata sul senso di colpa (*culpa*) che emerge all'ipotesi di un nuovo amore, sul fuoco della passione (*flamma*), sulla perdita di razionalità (*furor*), sul dolore (*vulnus*, *infelix*).

Da questa attività sono nati dei veri e propri lessici emotivi bilingui, che hanno palesato la grande sensibilità dei ragazzi (Figg. 1 e 2). Ad esempio in tanti hanno colto nella parola *flamma* non solo l'amore, ma anche la riaccensione del desiderio e della vulnerabilità; altri hanno letto *furens*, *male sana*, *saucia* come segnali di alterazione emotiva profonda, al limite tra passione e sofferenza psichica.



Figura 1 - Un momento di attività in coppia

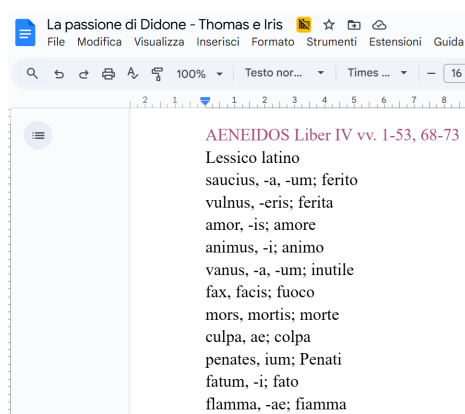


Figura 2 - La ricerca lessicale di due studenti

A quel punto è proficuo cogliere la sfumatura nelle parole adoperate dall'autore. Si può dunque introdurre uno strumento molto utile che abbiamo tutti conosciuto nelle nostre ricerche universitarie e che da qualche anno è consultabile in una versione digitale, il *Lexicon Totius Latinitatis* del sacerdote padovano Egidio Forcellini (1688-1768): <http://lexica.linguax.com/forc2.php>. Naturalmente non è realistico supporre che degli studenti al I anno lo possano interpretare in autonomia, tuttavia il docente ne può mostrare l'utilizzo e tradurre alcuni passaggi finalizzati a illuminare il senso di una scelta lessicale. Ad es. dal Forcellini per il lemma *culpa* possiamo imparare che si distingue da *scelus* (delitto), e da *peccatum* (peccato). *Scelus* infatti è un'azione scellerata e nefasta, con la quale spingiamo anche altri a

commettere il male, è dunque legata a una volontà corrotta. *Peccatum* indica un'azione malvagia che merita una pena. *Culpa* invece comprende tutti quegli errori in cui l'uomo incorre perché non è riuscito a prevedere o a evitare, oppure in cui cade per imprudenza o debolezza.

La similitudine tra Didone e la cerva ai vv. 68-73 è di chiara potenza emotiva: risultano immediatamente leggibili sia l'immagine dell'innocenza violata nella vittima inconsapevole, sia il paradosso che a colpire l'animale non è stato un nemico conscio e malvagio, ma un pastore *nescius* (ignaro).

Sono evidentemente parecchi gli elementi che possono stimolare l'intervento degli studenti. Hai mai riconosciuto in te un'emozione del passato che sembrava sopita (*Agnosco veteris vestigia flammae*)? Che cosa prova la cerva? Che cosa non sa ancora Didone, in questo momento? L'amore può essere una ferita?

Alla fine di questo primo incontro, ognuno ha condiviso con il resto della classe una breve riflessione completando la frase: *'Mi sono sentito/a come Didone quando...'* Alcune risposte, arrivate dopo un po' di incertezza, hanno esaltato una naturale affinità tra il mito e i vissuti personali legati all'amicizia, alla delusione, all'entusiasmo.

***Coniugium vocat*: la prospettiva emotiva**

Nel secondo incontro abbiamo esplorato il celebre episodio della caccia (vv. 129-194), soffermandoci sull'atmosfera fiabesca e idealizzata in cui si muovono i personaggi. Didone ed Enea sono immersi in un paesaggio quasi mitico, circondati da elementi della natura che sembrano predisposti per un ritrovo romantico. I protagonisti stessi sono trasfigurati in Didone dea nel bosco, ed Enea eroe epico che sta per partecipare ad un rito iniziatico. La caccia diventa così una sospensione del tempo storico, un interludio mitico che anticipa la scena della grotta. Questa estetica può stimolare una riflessione sul modo in cui l'apparenza può celare la verità emotiva, o su come le circostanze esterne — per quanto belle e solenni — non garantiscano una condivisione autentica dell'esperienza. Didone ed Enea trovano riparo insieme in una grotta, evento che per la regina rappresenta un matrimonio, mentre per Enea resterà un episodio transitorio. I versi ci hanno offerto lo spunto per riflettere su quanto lo stesso fatto possa assumere significati radicalmente diversi a seconda della prospettiva emotiva di chi lo vive.

Anche in questo caso, dopo la lettura, si è attivata la discussione attraverso alcune domande guida. Si tratta davvero di nozze? Cosa significa *coniugium* e in cosa differisce da *connubium*? Didone ed Enea stanno condividendo lo stesso evento, o ciascuno lo interpreta secondo la propria visione del mondo e del futuro?

L'irrompere della Fama (vv. 173-194) segna la fine della sospensione mitica, è il ritorno della comunità, dello sguardo esterno. Virgilio la descrive come una creatura mostruosa, con cento occhi, cento bocche e orecchi: la Fama deforma, ingrandisce, moltiplica, rende pubblica l'intimità.

La Fama diventa un elemento cruciale nelle osservazioni in classe. Qual è il ruolo della voce pubblica nella costruzione della verità personale? La vergogna nasce dal fatto in sé o dalla sua esposizione e deformazione collettiva? Può la società decidere cosa sia amore e cosa no?

Gli studenti hanno poi scritto a casa un diario in prima persona (Fig. 3), scegliendo se dare voce a Didone o ad Enea la sera successiva all'evento nella grotta. Nel dare le indicazioni per la scrittura, ho chiesto di mettere in luce, secondo la sensibilità del personaggio, se fosse più doloroso ciò che stavano vivendo o ciò che gli altri pensavano che avessero vissuto.

Il risultato è stato una vera baraonda di emozioni contrastanti: speranza, illusione, dubbio, sollievo, timore. Attraverso la scrittura, ciascuno ha potuto indagare la fragilità delle aspettative e la vulnerabilità dei sentimenti umani. Alcuni hanno scelto uno stile narrativo intimo, molti altri più lirico o quasi teatrale; tutti hanno cercato di dare forma al proprio sentire ambivalente, non sempre coerente, come nella realtà.

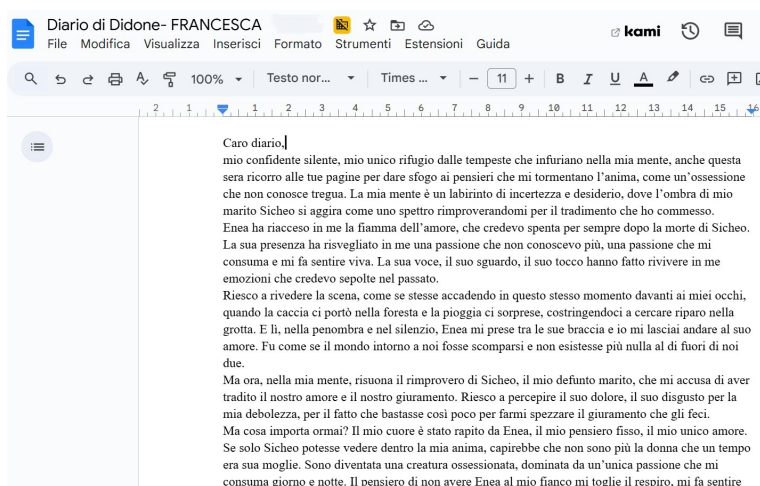


Figura 3 - La pagina di diario di una studentessa nei panni di Didone

'Cartagine non sarà più solo il mio regno, ma la nostra casa', scrive una Didone colma di speranza. *'Mi sono sentita come se il sole fosse tornato dopo tanti giorni di pioggia',* confessa un'altra.

Ma accanto a questi desideri di rinascita si affacciano il dubbio e la paura: *'E se il suo fato fosse altrove, e io fossi solo una tappa nel suo percorso?',* *'Ogni sguardo, ogni parola, sembrano strazianti addii'.*

E nel cuore di Enea si cela lo stesso conflitto: *'Mi sono sorpreso a desiderare che il tempo si fermasse',* scrive un alunno, mentre un altro annota: *'Sono prigioniero tra il dovere e il desiderio'.*

Questo esercizio ha reso il mito vivo, accessibile e allo stesso tempo ha dato spazio alla creatività espressiva.

Italiam non sponte sequor - Dabis, improbe, poenas: l'incomunicabilità

Nel terzo incontro abbiamo affrontato il momento in cui Enea, richiamato al suo destino, comunica a Didone l'intenzione di partire. I versi 296-392 racchiudono uno dei dialoghi più dolorosi e intensi del poema. Le parole di Didone alternano collera e disperazione, così ho chiesto ai ragazzi di selezionare nel mescolamento emotivo verbale le espressioni della donna che rivelano i due sentimenti. D'altra parte anche Enea oscilla tra la netta giustificazione della propria scelta con l'inevitabilità del volere divino e il tenue riconoscimento dell'amore vissuto con Didone.

I due protagonisti sembrano non riuscire a comunicare veramente e proprio su questo aspetto ho cercato di attivare il confronto tra gli studenti. Perché non si comprendono? Qual è per ognuno il valore primario intorno al quale ha costruito la propria visione della realtà? Nel trovare una sintesi della risposta si può nuovamente ricorrere al Forcellini, ed analizzare il significato di [amor](#) e [pietas](#).

In un secondo momento abbiamo continuato a lavorare sul dialogo, trasformandolo in uno scambio via chat appena successivo alla partenza di Enea. Nel cortile della scuola, lontani uno dall'altro, i ragazzi in coppia hanno interpretato il ruolo di uno dei due protagonisti creando un botta e risposta su Whatsapp (Fig. 4). Se nella precedente attività di riscrittura diaristica per lo più avevano mantenuto il registro solenne del testo originario, stavolta il linguaggio è stato decisamente attualizzato, e i personaggi sono diventati giovani contemporanei. Ne è venuto fuori uno scambio chiarissimo, diretto, fatto anche di insulti e maledizioni, elementi che hanno permesso poi il prezioso lavoro di riflessione a freddo, di sgrossatura dell'espressione e di rielaborazione emotiva del distacco.

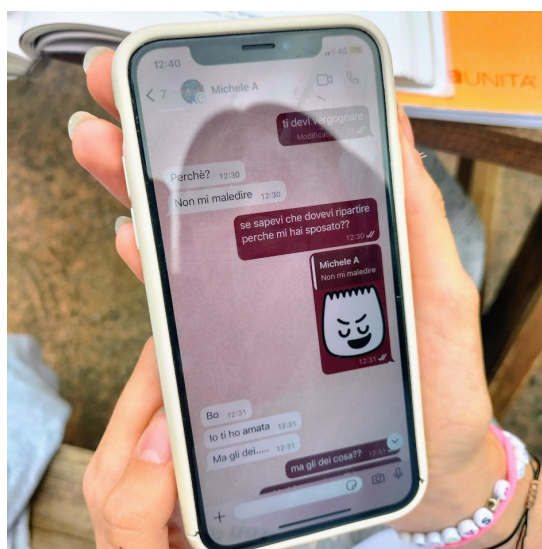


Figura 4 - Una delle chat avviate dagli studenti nel ruolo dei protagonisti

Hanc vocem extremam cum sanguine fundo: la maledizione e la morte

Infine, nell'ultimo incontro abbiamo letto insieme i versi conclusivi del libro IV (vv. 584-705), in cui Didone scaglia la terribile maledizione contro Enea e i suoi discendenti, preconizzando l'odio eterno tra Roma e Cartagine, e infine sceglie di morire. Particolare attenzione ha catalizzato la maledizione, che abbiamo osservato non essere soltanto uno sfogo personale, ma assumere i contorni di un evento fondativo. Con essa, Didone si iscrive nel tempo della storia: non solo vittima, ma anche sacerdotessa e veggente, capace di pronunciare un futuro che troverà realizzazione nei conflitti punici. Sotto questa luce, la maledizione diventa un gesto di grande potere narrativo, un atto che genera storia.

Superando il valore narrativo ed eziologico del passo, ci siamo chiesti se al di fuori della letteratura, del teatro o del cinema, oggi ci serviamo della maledizione per colpire qualcuno e se nel farlo tiriamo in campo anche le nostre credenze religiose o superstiziose.

La scena del suicidio, infine, è tragica: il fuoco dell'amore diventa il fuoco della pira, l'addio un atto rituale. Dopo la lettura, ho diviso la classe in tre gruppi ognuno dei quali con il compito di discutere, il primo sul tema della vendetta, il secondo su quello dell'autonomia, il terzo su quello del fallimento, suggerendo ai ragazzi di interrogarsi su come leggere quel gesto estremo oggi: come vendetta? come fallimento? atto di autonomia o forse come rito di passaggio, una trasformazione dell'identità attraverso il dolore?

L'ultimo esercizio di riscrittura proposto ha richiesto di scegliere una prospettiva narrativa per raccontare l'epilogo: una lettera d'addio di Didone a Enea, un monologo di Anna, o il racconto di un testimone cartaginese (Fig. 5).

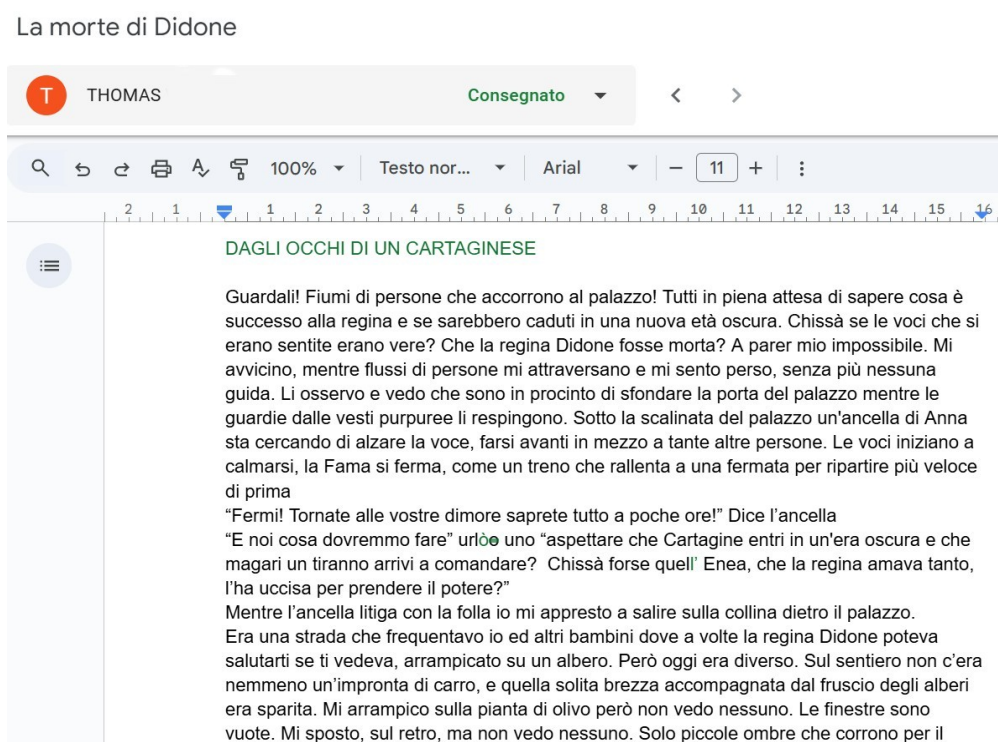


Figura 5 - Il racconto del suicidio da un altro punto di vista

Molti studenti hanno scelto di scrivere la lettera, *'Mi hai lasciato costruire un futuro per noi, mentre tu costruivi le navi per ripartire'*, che in alcuni casi si è trasformata in una maledizione profetica, *"Anche se giungerai alle coste di Esperia, verrai esiliato, non vedrai più lulo... dalle mie ossa sorgerà un vendicatore"*, *'Che questo conflitto continui per generazioni e generazioni, finché il mio rancore non sarà placato dal sangue della tua stirpe!'*. Non meno forti sono stati i testi costruiti come monologhi di Anna che qui diventa protagonista del lutto, *"Ti stavi spegnendo davanti ai miei occhi"*. In pochi hanno scelto di guardare la scena dall'esterno, come nel caso del racconto dal punto di vista di un giovane cittadino cartaginese, *'Ora stiamo cercando di calmare la Fama e il popolo, per preparare i riti funebri'*, così la morte della regina non è solo una tragedia privata, ma diventa un vuoto politico e simbolico.

Valutare le competenze non cognitive

Uno degli aspetti più delicati di questo percorso è stato quello della valutazione. Come attribuire un voto alla profondità emotiva, alla capacità di immedesimazione, all'ascolto dell'altro? Ho tenuto accanto a me una griglia (Fig. 6) che includesse parametri come la coerenza narrativa, l'intensità espressiva, l'originalità e la partecipazione, ma mi sono anche interrogata sui limiti di uno strumento valutativo quando si lavora con le emozioni, infatti, per la verità, non sono riuscita a farne derivare un numero da inserire formalmente all'interno del registro elettronico, benché le osservazioni siano confluite comunque nella determinazione del voto alla fine del quadrimestre. Considero quindi questo aspetto uno di quelli su cui maggiormente ragionare.

Gli studenti hanno compilato al termine un modulo di autovalutazione con domande aperte: *'Cosa ho scoperto su Didone? Cosa ho scoperto su di me?'*. Le loro risposte, insieme alle osservazioni raccolte durante il percorso, hanno restituito comunque un quadro di consapevolezza e crescita. Tra le osservazioni per me significative offerte dagli studenti c'è stata quella di Sara, che ha notato come le attività svolte siano servite per conoscere più da vicino i compagni, un obiettivo che non avevo considerato inizialmente, ma che in effetti è importante soprattutto in una classe prima.

Dimensione osservata	Indicatori	Livello 1 Base	Livello 2 Intermedio	Livello 3 Avanzato
1. Empatia e immedesimazione	Comprende e rappresenta le emozioni del personaggio nel proprio testo	Minima o assente	Parziale	Profonda e coerente
2. Consapevolezza emotiva	Riconosce, nomina e riflette sulle emozioni personali e altrui	Superficiale	Adeguate	Complessa e articolata
3. Originalità espressiva	Usa immagini, analogie, scelte narrative o lessicali personali per esprimere le emozioni	Poco personale	Qualche tentativo	Forte e creativa
4. Coerenza narrativa	Il testo mantiene coerenza logica ed emotiva rispetto al contesto e al personaggio scelto	Frammentaria	Abbastanza coerente	Ben strutturata e fluida
5. Partecipazione attiva al percorso	Contribuisce alle attività comuni (letture, discussioni, produzioni, condivisioni) con impegno e attenzione	Occasionale	Costante ma non approfondita	Partecipata e propositiva
6. Ascolto e rispetto degli altri	Sa ascoltare le emozioni altrui senza giudicare, mostrando rispetto e attenzione	Discontinuo	Generalmente rispettoso	Maturo e consapevole
7. Utilizzo consapevole degli strumenti digitali	Usa correttamente Google Documenti, Moduli, Presentazioni per attività individuali e collaborative	Con assistenza frequente	Autonomo con qualche guida	Autonomo e propositivo

Figura 6 - Griglia di valutazione del percorso

Conclusioni

La rilettura emotiva dei classici, anche greci e latini, può connettere i giovani al patrimonio culturale e, insieme, al proprio mondo interiore. Quando l'insegnamento della letteratura si apre all'ascolto delle emozioni, al confronto tra vissuti e personaggi, alla scrittura personale come forma di esplorazione, il testo antico smette di essere un oggetto da tradurre o memorizzare e diventa un luogo da abitare, uno spazio di discussione e autoriflessione. Resta personalmente la sfida di riuscire a valutare queste competenze non cognitive.



Diana Dragoni

diana.dragoni@liceoproperzio.edu.it

Docente di Lettere, Latino e Greco presso il Liceo Properzio di Assisi (Perugia).

Laureata in Lettere e con Dottorato in Scienze Umanistiche, dal 2005 insegna nella scuola secondaria di secondo grado. Curiosa di sperimentare diverse strategie didattiche in particolar modo per le lingue classiche e interessata da sempre al digitale, all'interno del Liceo dove lavora ricopre la funzione strumentale per l'Innovazione didattica, tecnologica e per il sito, fa parte del team digitale, è stata Progettista didattico per Next generation classroom e membro del gruppo di progettazione per Next generation Labs (entrambi i progetti finanziati dall'Unione Europea), coordina il Blog studentesco L'occhio del Properzio ed è referente per la biblioteca scolastica La foresta dei libri, dotata oggi di due piattaforme digitali per il catalogo (QLOUD) e il prestito on line (MLOL).

BRICKS | TEMA

Storie che curano: il Digital Storytelling con IA nella scuola in ospedale

a cura di:

**Maria Clara Dicataldo
e Marilena di Padova**



DigitalStoryTelling, ScuolaInOspedale, IAGenerativa

Digital Storytelling: quando la tecnologia incontra le emozioni

Il Digital Storytelling (DST) è molto più di una tecnica didattica: è un ponte fra il passato e il futuro dell'educazione. Prende forma dall'antica arte di raccontare storie, un'arte capace di emozionare, coinvolgere e dare senso all'esperienza, e la intreccia con i linguaggi digitali della contemporaneità. In questo incontro, il racconto non perde la sua anima, ma trova nuove voci, nuovi colori e nuovi canali per raggiungere ciascuno studente. Ogni fase del processo, dall'ideazione alla scrittura, dalla creazione visiva al montaggio, fino alla condivisione, diventa un viaggio in cui mente e cuore si muovono insieme. Nella costruzione di una storia, gli studenti imparano a dare forma alle emozioni, a tradurre in immagini e parole ciò che sentono, a mettersi nei panni degli altri. È qui che il DST mostra la sua forza nel trasformare un'attività tecnologica in un'esperienza profondamente umana. A tal proposito le ricerche confermano la capacità della pratica del narrare in digitale di favorire empatia, collaborazione, pensiero critico e autoregolazione emotiva^{1 2 3}. Non si tratta soltanto di apprendere contenuti, ma di imparare a sentire, di riconoscere e modulare le proprie emozioni, di lavorare insieme per dare vita a un prodotto comune. Si tratta di un percorso in grado di stimolare e promuovere lo sviluppo delle soft skill, le acclamate competenze trasversali che l'Agenda 2030 considera imprescindibili per formare cittadini consapevoli e responsabili. In questa prospettiva, i principi dell'Universal Design for Learning (UDL)⁴ offrono un quadro metodologico ideale in cui il DST può esprimere appieno il proprio potenziale, diventando uno strumento capace di accogliere la diversità e di offrire molteplici modalità di espressione e partecipazione. Ogni studente può trovare la propria voce e il proprio modo di contribuire. Un racconto digitale non è mai solo un prodotto finito ma molto di più. È un processo trasformativo, che lascia tracce durature nella memoria e nelle competenze di chi lo realizza⁵.

La scuola in ospedale: storie che curano e connettono

Il Digital Storytelling trova uno dei suoi spazi più significativi nei corridoi silenziosi della scuola in ospedale. Qui, dove l'apprendimento convive con il ritmo delle cure, la narrazione digitale può diventare

¹ Bilici, S., & Yilmaz, R. M. (2024). The effects of using collaborative digital storytelling on academic achievement and skill development in biology education. *Education and Information Technologies*, 29(15), 20243-20266. <https://doi.org/10.1007/s10639-024-12638-7>

² Filosofi, F., Pasqualotto, A., Paolizzi, E., Iandolo, G., Alonso-Campuzano, C., & Venuti, P. (2024). Enhancing group interactions and story quality in primary school students: an investigation into the impact of collaborative storytelling methodologies. *Journal of Computers in Education*, 1-28. <https://doi.org/10.1007/s40692-024-00330-1>

³ Sarica, H. Ç. (2023). Emotions and digital storytelling in the educational context: A systematic review. *Review of Education*, 11(3), e3430. <https://doi.org/10.1002/rev3.3430>

⁴ Rose, D. (2000). Universal Design for Learning. *Journal of Special Education Technology*, 15(4), 47-51. <https://doi.org/10.1177/016264340001500407>

⁵ Isaacs, M. A., Tondeur, J., Howard, S., Claro, M., & van Braak, J. (2024). Digital storytelling as a strategy for developing 21st-century skills: a systematic review of qualitative evidence. *Technology, Pedagogy and Education*, 33(5), 573-593. <https://doi.org/10.1080/1475939X.2024.2343929>

una finestra aperta verso il mondo esterno, un filo che ricuce legami con la classe di origine e restituisce voce a chi rischia di sentirsi sospeso. Questo approccio didattico rappresenta un'occasione per trasformare un'esperienza difficile in un racconto dotato di senso, capace di accogliere emozioni e di restituirle in forma creativa. Le più recenti ricerche in ambito educativo ospedaliero sottolineano proprio questo bisogno di percorsi personalizzati, flessibili e profondamente significativi, nei quali cura e apprendimento si intrecciano senza confondersi⁶. In questo contesto, il DST diventa una sorta di laboratorio dell'anima. Ogni fase del processo, pensare, scrivere, costruire immagini, montare, condividere, diventa un momento per fermarsi, ascoltarsi e raccontarsi. Nei reparti pediatrici, dove il tempo scolastico si frammenta tra esami e terapie, anche pochi minuti dedicati alla narrazione possono alleggerire il peso della giornata e offrire un respiro di normalità. Non sorprende, quindi, che studi recenti evidenziano come gli interventi educativi in ospedale siano in grado di ridurre distress e ansia nei bambini, soprattutto quando includono forme di espressione emotiva guidata⁷. In questo quadro, le applicazioni del DST in ambito clinico confermano e amplificano tale valore: nei contesti chirurgici pediatrici, il racconto digitale preoperatorio ha contribuito a diminuire l'ansia e i comportamenti negativi; in oncologia, le "digital legacy stories" hanno aperto spazi sicuri in cui dare forma a vissuti complessi, sostenendo la capacità di affrontare la malattia e preservare un senso di identità⁸. Esperienze diverse, ma unite da un filo comune, quello di una cura educativa che la scuola in ospedale conosce e pratica, trasformando il racconto in uno strumento di benessere e apprendimento. In aggiunta, il DST si adatta alle esigenze di un ambiente in cui nulla può essere rigido. Può essere frammentato in micro-attività, modulato in base alle energie del bambino, portato avanti in presenza o a distanza, condiviso con la famiglia⁹. È un approccio che rispecchia la logica della comunità educante ospedaliera, dove docenti, personale sanitario e genitori collaborano per mantenere viva la scintilla dell'apprendimento¹⁰. Così, la narrazione digitale in ospedale diventa un ponte, non solo tra scuola e casa, ma tra presente e futuro, tra fragilità e possibilità. È un processo che lascia tracce, non solo nei file salvati su un tablet, ma nella consapevolezza di sé, nella fiducia e nelle competenze relazionali di chi lo vive.

⁶ Castro Ibáñez, C. (2023). The education of children in hospital schools. a literature review. *Early Child Development and Care*, 193(15–16), 1652–1666. <https://doi.org/10.1080/03004430.2023.2273789>

⁷ Ciucci, E., Tomberli, L., Amore, E., Smorti, A., Maffei, F., & Vagnoli, L. (2024). The Effects of Hospital-Based School Lessons on Children's Emotions, Distress and Pain. *Continuity in Education*, 5(1), 100. doi: 10.5334/cie.118

⁸ Whitlow, M. L., Gilmer, M. J., Dietrich, M. S., Cho, E., & Akard, T. F. (2024). Digital Stories Created by Children With Advanced Cancer. *Journal of Pediatric Hematology/Oncology Nursing*, 41(5), 336–348. DOI: 10.1177/27527530241267296

⁹ Ludgerio, M. J. B., Pontes, C. M., Dos Santos, B. L. C., Macedo, E. C., Marinus, M. W. D. L. C., & Leal, L. P. (2023). Pedagogical practices developed with children through hospital classes: An integrative literature review. *Journal of Pediatric Nursing*, 72, e10–e18. DOI: 10.1016/j.pedn.2023.05.014

¹⁰ Di Padova, M., Pettoello-Mantovani, M., & Dipace, A. (2024). School in the hospital, the key role of an educating community. *Global Pediatrics*, 9, 100204. <https://doi.org/10.1016/j.gpeds.2024.100204>

Progettare attività di Digital Storytelling con strumenti di IA generativa

La progettazione di attività che integrano strumenti di Intelligenza Artificiale generativa, nel contesto della scuola in ospedale, deve muoversi lungo un asse metodologico chiaro: non si tratta semplicemente di introdurre nuove tecnologie, ma di predisporre scenari in cui l'innovazione digitale diventa strumento per prendersi cura della dimensione emotiva dello studente. L'IA, con le sue capacità di elaborare testi, immagini, suoni e persino video, può favorire la trasformazione di vissuti complessi in narrazioni simboliche, capaci di alleggerire il peso dell'esperienza clinica e di restituire significato a ciò che accade¹¹. La chiave pedagogica sta nella progettazione intenzionale: non lasciare che l'algoritmo produca contenuti in modo neutro, ma orientare i processi generativi affinché diventino parte di un percorso di rielaborazione affettiva e creativa. Tra le possibilità più promettenti vi è l'uso dei modelli linguistici conversazionali, che possono accompagnare lo studente nella costruzione di una trama narrativa. A partire da una parola-emozione ("paura", "speranza", "rabbia", "gioia"), l'IA può proporre spunti, alternative di sviluppo, descrizioni di personaggi o ambientazioni, incoraggiando lo studente a selezionare, modificare e personalizzare i contenuti. Questa dinamica favorisce l'autonomia espressiva: l'alunno non riceve una storia preconfezionata, ma partecipa a un processo co-creativo in cui la macchina suggerisce e l'umano sceglie, rielabora e dà voce alla propria esperienza¹².

Accanto alla dimensione testuale, grande rilievo assume la possibilità di tradurre emozioni in immagini generate dall'IA. Un bambino che non riesce a esprimere a parole la propria ansia può trasformarla in un'immagine metaforica, una foresta buia, un mare in tempesta, un castello assediato, che diventa punto di partenza per un dialogo educativo. Al contrario, la speranza o la resilienza possono essere rappresentate come semi che germogliano, ali che si aprono, strade luminose che si diramano verso l'orizzonte. Queste immagini, oltre ad avere un forte valore simbolico, permettono allo studente di sentirsi autore di un prodotto creativo che esprime in modo tangibile il proprio vissuto interiore. Un ulteriore livello di progettazione riguarda il suono e la musica generativa, elementi che possono accompagnare e arricchire lo storytelling digitale. L'uso di piattaforme che creano brevi brani originali consente di associare emozioni a paesaggi sonori: la malinconia può essere raccontata con melodie lente e sospese, la gioia con ritmi vivaci, la paura con tonalità cupe e dissonanti. Anche in questo caso l'IA offre suggerimenti che lo studente può accettare o modificare, esercitando così la propria capacità di scelta e costruendo un legame affettivo con il prodotto finale.

In prospettiva inclusiva, l'IA può essere impiegata anche come strumento di accessibilità¹³, supportando studenti con bisogni educativi speciali o con limitazioni motorie e cognitive. La possibilità di dettare testi

¹¹ La Rosa, M. (2024). *Neuroscienze della narrazione: Lo storytelling nell'era delle neuroscienze e dell'intelligenza artificiale*. HOEPLI EDITORE.

¹² Fabiano, A. (2024). *AI e digital storytelling: Per un nuovo paradigma didattico ibrido nella scuola inclusiva*. In *VIEJOS RETOS Y NUEVOS DEBATES Y DESAFÍOS DE LA EDUCACIÓN* (pp. 383-387). I Congreso Internacional de Educación. Universidad Isabel I, 2024.

¹³ Ghezzi, E., & Venè, J. (2025). *Le nuove sfide dell'educazione inclusiva: per una pedagogia speciale in dialogo con l'IA*. ITALIAN JOURNAL OF SPECIAL EDUCATION FOR INCLUSION, 13(1), 252-262.

e ricevere trascrizioni immediate, di trasformare un disegno in racconto visivo, o di tradurre una descrizione orale in immagine, amplia le modalità di partecipazione e permette a ciascun alunno di esprimersi secondo le proprie risorse e potenzialità. In questo senso, l'IA si integra pienamente con i principi dell'Universal Design for Learning, offrendo canali molteplici per la rappresentazione e la comunicazione¹⁴. Infine, non va trascurata la dimensione della condivisione: i prodotti realizzati con l'ausilio dell'IA possono essere raccolti in diari digitali, album visivi o brevi video, che restituiscono agli studenti la percezione di un percorso compiuto, di un archivio di emozioni trasformate in opere creative. La possibilità di mostrare la propria produzione ai compagni, ai familiari o agli insegnanti della classe di origine diventa occasione per rinsaldare legami, mantenere un senso di continuità con la comunità scolastica e contrastare l'isolamento che spesso accompagna la degenza ospedaliera. Lo storytelling arricchito dall'IA non sostituisce l'incontro umano, ma lo amplifica, offrendo allo studente nuove possibilità per dire, trasformare e condividere le proprie emozioni, e al docente strumenti per tessere percorsi personalizzati, delicati e profondamente significativi.

Proposta didattica con Canva: “La bambina delle stelle”

Nel contesto ospedaliero, dove i cambiamenti del corpo accompagnano in modo inevitabile il percorso delle cure, la didattica deve saper accogliere non solo le emozioni interiori ma anche le trasformazioni esteriori che incidono sull'identità. La caduta dei capelli, vissuta da molti studenti come perdita dolorosa e segno tangibile della malattia, può diventare occasione di rielaborazione creativa e simbolica attraverso un'attività narrativa che fa della tecnologia un alleato. L'esperienza proposta prende forma in un racconto digitale, costruito con le funzionalità di IA generativa di Canva, che trasforma i capelli caduti in “stelle cadenti”: non un frammento di sé che si perde, ma una scintilla luminosa che porta con sé un desiderio, una nuova storia, un segno di forza. Il cuore dell'attività consiste nel riconoscere le emozioni legate a questo passaggio, vergogna, paura dello sguardo degli altri, rabbia, ma anche leggerezza, sollievo, coraggio, e nel trasformarle in narrazioni simboliche. Canva offre strumenti che permettono di dare voce e immagine a tali vissuti (Immagine 1): “Scrivi un doc” aiuta lo studente a trovare le parole quando queste sembrano mancare, proponendo diverse modalità di scrittura a partire da incipit o metafore narrative; “Crea un'immagine” consente di tradurre la stessa immagine in forma visiva, generando scene suggestive di cieli notturni, costellazioni in movimento, figure che brillano nel buio. In questo modo, ciò che appare come perdita diventa racconto di luce, possibilità di rinascita e autoaffermazione. Infine vi è la possibilità di impaginare il testo corredato dalle immagini e trasformarlo in un e-book sfogliabile con Heyzine Flipbooks.

¹⁴ Cersosimo, R., & Pennazio, V. (2025). Progettare in chiave UDL con il supporto dell'AI: una sperimentazione per la formazione universitaria dei docenti della scuola primaria. ITALIAN JOURNAL OF SPECIAL EDUCATION FOR INCLUSION, 13(1), 288-298.



Figura 1 - Canva

L'attività prende avvio da una domanda semplice ma incisiva: *"Se i tuoi capelli fossero stelle, che cosa potrebbe accadere?"*. La risposta, anche se breve, attiva l'immaginazione. Lo studente, con l'aiuto dell'insegnante, costruisce un prompt da inserire in Canva e riceve spunti narrativi che può personalizzare, rielaborare o trasformare. Es: Scrivi una fiaba in sette scene su una bambina ospedalizzata che è triste poiché sta perdendo i capelli. La storia potrebbe iniziare così *"C'era una bambina che trasformava i suoi capelli in stelle e li lasciava volare nel cielo..."*. Questo il risultato ottenuto (Immagine 2):



La Bambina delle Stelle

Scena 1: L'Inizio Magico

C'era una volta una bambina di nome Stella, con una chioma lucente e dorata come il sole. Stella aveva un dono speciale: sapeva trasformare i suoi capelli in stelle scintillanti e permetteva loro di volare nel cielo notturno. Ogni stella rappresentava un desiderio, una speranza o un sogno che voleva condividere con il mondo.

Scena 2: Il Giorno della Tempesta

Un giorno, una tempesta si abbatté sulla città. Il vento soffiava forte e le nuvole oscuravano il cielo. Stella si accorse che i suoi capelli cominciavano a cadere, come foglie d'autunno, e si sentiva triste e spaventata. Ma la sua nonna, una donna saggia e amorevole, le disse: «Non temere, mia cara. Ogni stella che hai creato brillerà sempre, anche quando i capelli sembrano scomparire.»

Scena 3: L'Abbraccio delle Stelle

Stella decise di raccogliere ogni ciocca di capelli caduta e di trasformarla in una stella ancora più luminosa. Quando le stelle furono pronte, Stella andò alla finestra e le lasciò volare nel cielo scuro. Guardandole brillare, si sentì avvolta da un abbraccio caldo e rassicurante.

Scena 4: L'Amica Luna

Quella notte, la Luna apparve più vicina che mai. Con un sorriso dolce, parlò a Stella: «Cara bambina, i tuoi capelli sono diventati parte di qualcosa di molto più grande. Ogni stella che hai creato illumina il cammino per chi si sente perso. Sei una luce per il mondo.»

Scena 5: La Forza Interiore

Incoraggiata dalla Luna, Stella iniziò a vedere la sua bellezza interiore. Capì che la sua forza non dipendeva dai capelli, ma dal suo cuore generoso e dalla sua capacità di portare gioia agli altri. Fu così che decise di non piangere più per ciò che aveva perso, ma di celebrare ciò che aveva guadagnato: il potere di illuminare la vita degli altri.

Scena 6: Il Giardino delle Stelle

Con il tempo, Stella creò un giardino speciale nel suo cuore. Ogni persona che incontrava riceveva una stella cadente, un piccolo segno di speranza e amore. Il giardino cresceva rigoglioso, e la sua luce si rifletteva in tutti coloro che la circondavano.

Scena 7: Un Nuovo Inizio

Un giorno, Stella si guardò allo specchio e vide una nuova immagine di sé: non una bambina senza capelli, ma una bambina coraggiosa e forte, con il potere di trasformare il dolore in bellezza. Con un sorriso, si rese conto che la sua storia era solo all'inizio, e che dietro ogni stella c'era un nuovo sogno da realizzare.

E vissero tutti felici e contenti, sotto un cielo sempre più luminoso grazie alla magia di Stella.

Figura 2 - Risposta al prompt

Parallelamente, si potrebbero realizzare le immagini a partire dalla descrizione della scena. Canva offre la possibilità di personalizzare anche lo stile e la forma dell'immagine (Immagine 3).



Figura 3 - Funzione immagini Canva

Si otterranno quattro proposte di immagine per ogni prompt tra cui scegliere (Immagine 4).



Figura 4 - Immagini suggerite da Canva

Al termine si raccoglieranno le immagini che lo studente sceglierà e si impagineranno con i testi. Le pagine del racconto raccoglieranno, quindi, testi e immagini in sequenza: da un lato il racconto della trasformazione, dall'altro le immagini generate che incarnano quelle parole in metafore potenti. Salvando il file con la modalità Heyzine Flipbooks (Immagine 5) si otterrà l'effetto del libro che si sfoglia.

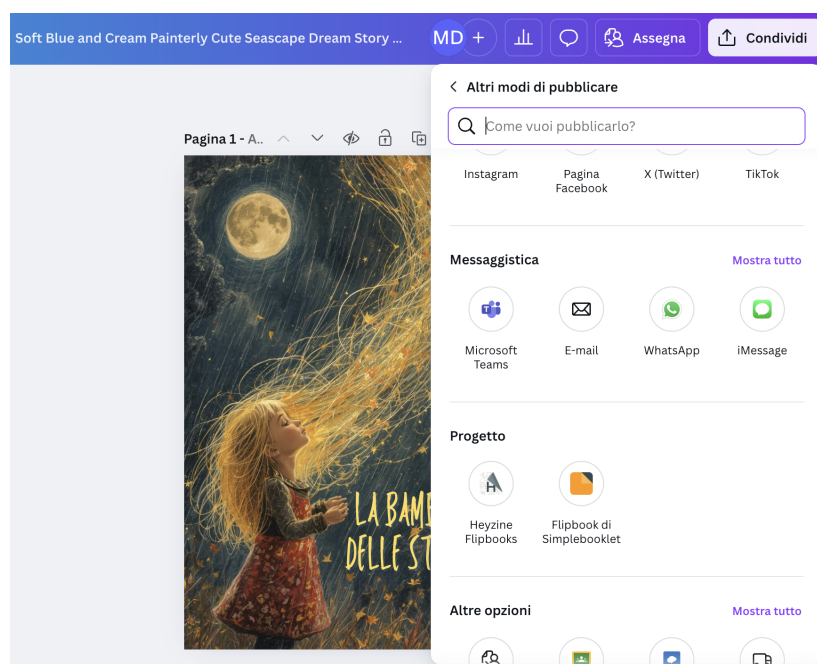


Figura 5 - Modalità Heyzine Flipbooks

Il risultato è un e-book sfogliabile che non racconta solo la malattia, ma la capacità del bambino o del ragazzo di rigenerare il proprio vissuto, di trasformare la fragilità in una narrazione di speranza. Si può visionare l'esempio realizzato al seguente link: <https://heyzine.com/flip-book/2b47d9c6e2.html> o scannerizzando il qr code



Conclusioni

L'esperienza proposta dimostra come, nel contesto fragile e complesso della scuola in ospedale, lo storytelling possa assumere un ruolo insostituibile nel dare forma, senso e continuità alla vita emotiva degli studenti. Non si tratta soltanto di costruire un prodotto digitale, ma di offrire un percorso che permette di nominare ciò che fa male, di guardarlo da un'altra prospettiva e di trasformarlo in un'opera condivisibile, capace di generare bellezza laddove sembra esserci soltanto perdita¹⁵. "La bambina delle stelle", esempio di racconto nato per accompagnare i ragazzi nell'esperienza difficile della caduta dei capelli, diventa così uno specchio delle emozioni, una memoria di resilienza e un ponte che ricuce legami con la famiglia, con i compagni di classe, con la propria identità in trasformazione.

In questa prospettiva, lo storytelling digitale arricchito dall'IA si configura come una modalità didattica profondamente inclusiva¹⁶: rende accessibili diversi linguaggi espressivi, favorisce la personalizzazione, offre strumenti rapidi e flessibili che si adattano ai tempi intermittenti della degenza. L'uso di Canva e delle sue funzionalità generative non riduce la dimensione umana, ma la potenzia, consentendo a ciascun alunno di tradurre in immagini, testi o simboli il proprio vissuto. Così la tecnologia smette di essere un semplice mezzo e diventa alleata affettiva ed educativa, capace di restituire agli studenti ospedalizzati una narrazione nuova di sé: non corpi segnati dalla perdita, ma cieli abitati da infinite stelle, dove ogni frammento di fragilità può risplendere come possibilità di rinascita.

Il lavoro è stato svolto congiuntamente. A Maria Clara Dicataldo sono attribuiti i paragrafi 1 e 2; a Marilena di Padova i paragrafi 3, 4 e Conclusioni.

¹⁵ Alastra, V., Bruschi, B., & Talarico, M. (2018). Formazione esperienziale e interventi di digital storytelling in contesti educativi e socio sanitari. In XIX Congresso Nazionale SIPeM SLOW MEDICAL EDUCATION Il "tempo giusto" per apprendere a curare (pp. 2-2).

¹⁶ Pierosara, S. (2024). Narrative autonomy and artificial storytelling. *AI & SOCIETY*, 39(4), 1785-1794.



Maria Clara Dicataldo

mariaclara.dicataldo@unifg.it

Università di Foggia

Maria Clara Dicataldo è una dottoranda di ricerca al III anno in Scienze della formazione presso l'Università di Foggia. Il suo progetto di ricerca intende indagare gli approcci didattici utilizzati nel campo della Business Education a livello internazionale con l'obiettivo di comprendere come poter ridurre il divario di competenze esistente tra il sistema di istruzione superiore e il mercato del lavoro. In particolare, la sua ricerca si concentra sullo studio dei modelli educativi e formativi adottati dalle migliori Business School al mondo.



Marilena di Padova

marilena.dipadova@unifg.it

Università di Foggia

Marilena di Padova, insegnante di scuola primaria, insegnante di scuola secondaria per le discipline umanistico-letterarie, specializzata in attività di sostegno agli studenti e insegnante di italiano come lingua seconda (L2). È dottoranda di ricerca al III anno in Learning Sciences and Digital Technologies (XXXVIII ciclo) presso l'Università di Foggia. I suoi principali interessi di ricerca riguardano l'apprendimento potenziato dalle tecnologie per una didattica efficace, le metodologie attive, le Medical Humanities, l'IA, la ricerca educativa e l'inclusione.

BRICKS | TEMA

Educare persone non solo studenti

a cura di:

Maria Francesca Bonetti



Educazione emotiva, Corpoeitàedemozioni

È un dato di fatto: molti bambini, soprattutto nei primi anni della scuola primaria, faticano a capire e dare un nome a quello che provano. È del tutto normale che i nostri alunni non abbiano ancora piena padronanza del proprio mondo emotivo. Imparare a riconoscere le emozioni, dare loro un nome e capirne il significato è un processo che richiede tempo, esperienza e un accompagnamento adeguato. Non si tratta di un semplice percorso accessorio, ma di un aspetto fondamentale del loro sviluppo: se un'emozione non viene riconosciuta e compresa, rischia di diventare troppo grande da gestire, creando disagio e tensione che possono riflettersi anche nei comportamenti quotidiani.

Ecco perché il ruolo degli insegnanti è così importante: guidare i bambini in questo percorso significa aiutarli a costruire una base solida per il loro benessere emotivo e relazionale. In un ambiente sereno, dove ci si sente di poter esprimere ciò che si prova senza timore di essere giudicati, ogni bambino può imparare a conoscersi meglio, a gestire ciò che prova e a relazionarsi con gli altri in modo più empatico e rispettoso, trovando la giusta distanza e il giusto spazio per esprimere liberamente ciò che sente. Educare alle emozioni è, dunque, fondamentale per ridurre lo stress e favorire il benessere all'interno della classe, perché permette agli studenti di sviluppare consapevolezza di sé, regolare le proprie reazioni e costruire relazioni più serene e collaborative. Quando un bambino è in grado di riconoscere ciò che sente, di nominarlo e di comunicarlo, si sente meno sopraffatto e più sicuro: questo riduce l'ansia e previene comportamenti impulsivi o aggressivi, che spesso nascono proprio da emozioni non comprese.

Il laboratorio: un'esperienza sul campo

Ho deciso di intraprendere un'esperienza di alfabetizzazione emotiva in una classe terza primaria: le attività sono state svolte in aula durante le ore di educazione motoria nel corso dell'anno scolastico. Quando ripenso ai motivi che mi hanno spinto ad implementare con tanta convinzione questo approccio, la mia mente torna immediatamente alla classe che avevo avuto l'anno precedente, la seconda, da cui ho tratto molte osservazioni. Non era un gruppo particolarmente problematico in termini di rendimento scolastico, ma percepivo una sottile, quasi invisibile, difficoltà nel contatto e nella gestione delle emozioni che, se non affrontata, avrebbe potuto compromettere il benessere in aula. Queste mie osservazioni erano condivise con le altre insegnanti facenti parte del team.

Inizialmente, ho notato una certa rigidità nelle interazioni: i bambini facevano fatica a toccarsi, anche in giochi innocui o durante attività che prevedevano il contatto fisico spontaneo. C'era chi si ritraeva con evidente disagio, chi spingeva troppo forte senza rendersene conto, e chi, semplicemente, non sapeva come avvicinare l'altro senza invadere lo spazio personale o generare una reazione di chiusura. Questa difficoltà nel contatto fisico si traduceva spesso in una mancanza di fluidità anche nel contatto emotivo: le piccole discussioni quotidiane si trasformavano facilmente in litigi irrisolti, per una evidente incapacità di esprimere frustrazione o disaccordo in modo costruttivo, o di comprendere le reazioni altrui.

Un altro segnale era la tendenza all'isolamento di alcuni bambini e la formazione di gruppi piuttosto rigidi all'interno della classe; chi faticava a farsi capire o a entrare in relazione spesso si chiudeva in sé,

diventando poco parte del contesto classe o, al contrario, manifestando emozioni che sembravano sproporzionate rispetto all'evento scatenante.

In questo contesto, la predominanza del linguaggio verbale come unico canale espressivo poteva risultare insufficiente; avevo bisogno di offrire loro nuovi canali per comunicare e sfogare l'energia, soprattutto quella che, se inespressa o mal gestita, si trasformava in aggressività. Era chiaro che i metodi tradizionali non bastavano: dovevo trovare un modo per aiutarli a sperimentare il contatto in un ambiente sicuro e controllato, e a riconoscere le proprie sensazioni attraverso il movimento e l'interazione diretta nonché a parlare di emozioni e di come si sentivano.

La struttura del laboratorio: obiettivi e fasi operative

L'intervento è stato guidato da obiettivi chiari e strutturato in fasi precise.

Obiettivi del laboratorio:

- favorire il senso di sicurezza e contenimento nei bambini.
- sviluppare la capacità di regolare il livello di controllo corporeo ed emotivo.
- rafforzare l'autostima e il bisogno di essere riconosciuti.
- canalizzare l'energia e l'aggressività in forme positive e relazionali.
- potenziare il contatto fisico positivo e la cooperazione tra pari.
- favorire l'assertività: imparare a dire no senza generare conflitto o nell'aggressività..

Definizione del setting e delle routine:

Fin dal primo incontro, ho posto grande enfasi sulla creazione di un ambiente di apprendimento che fosse al tempo stesso stimolante e rassicurante. Questo è stato possibile grazie alla definizione di setting e attività di routine ben strutturati, pensati per favorire la prevedibilità. Per i bambini, sapere cosa aspettarsi è fondamentale: ogni fase delle nostre attività aveva dei comportamenti attesi e adeguati, stabiliti sin dal primo giorno e richiamati all'inizio di ogni lezione. Questa prevedibilità ha contribuito a creare un contesto contenitivo, in cui i bambini potessero sentirsi a loro agio nell'esplorare e nell'esprimersi.

Un aspetto cruciale di questo processo è che le regole non sono state calate dall'alto dall'adulto di riferimento, ma sono state costruite in condivisione con i bambini. Questo approccio partecipativo ha rafforzato il loro senso di responsabilità e appartenenza, rendendo le norme interne un riflesso delle loro stesse esigenze e del loro desiderio di armonia nel gruppo.

Le nostre attività erano tipicamente suddivise in tre fasi principali: un saluto iniziale in cerchio, due giochi di attivazione motoria e, infine, un'ultima attività più focalizzata sul benessere e sul rilassamento.

Esempi di attività: come mettere in pratica l'educazione emotiva

Ecco alcune delle attività chiave che ho utilizzato nelle diverse fasi:

Fase 1: accoglienza, riconoscimento e fiducia (15-20 minuti) Questa fase è destinata a far sentire ogni bambino riconosciuto, valorizzato e accolto, sviluppando sia l'autopercezione che la fiducia nel gruppo.

- Io sono e ci sono: in cerchio, ogni bambino dice il proprio nome inventando un gesto (es. "Mi chiamo Luca e faccio così!") che il gruppo ripete all'unisono. Una variante efficace è aggiungere un'emozione: "Oggi mi sento come..." (es. "un razzo" per l'energia, "una lumaca" per la calma, "un fiore" per la bellezza).
- Cerchio delle emozioni: ogni bambino sceglie una carta (come le "flashcard: emozioni e azioni" di Montessori-Headu, Figura 1) o un'immagine che rappresenta il suo stato emotivo del momento, la mostra al gruppo e la descrive con parole semplici.
- Attività di riconoscimento reciproco: giochi come "trova chi..." (es. "trova chi indossa qualcosa di blu", "trova chi ha un fratello") incoraggiano i bambini a interagire tra loro, scoprendo somiglianze e differenze in un contesto giocoso e non giudicante. Questo facilita la conoscenza reciproca e rafforza i legami.



Figura 1: carte Headu

Fase 2: autoregolazione, cooperazione e contatto positivo (20-25 minuti) Questa fase è destinata a far lavorare sull'autoregolazione tra controllo e libertà, stimolare la cooperazione e il contatto positivo, offrendo anche canali espressivi per l'aggressività affettiva.

- La moto a più velocità: i bambini si muovono come motociclette che cambiano velocità da 0 (fermi) a 8 (molto veloci), a seconda delle indicazioni dell'insegnante. Si inseriscono anche varianti come l'inserimento di semafori, "pit-stop" con "carica-batterie" a due a due, o l'utilizzo di musiche ritmate con pause. L'obiettivo è aiutare i bambini a riconoscere e modulare i diversi livelli

di attivazione corporea ed emotiva, ma allo stesso tempo sapersi fermare quando si arriva al proprio limite oppure quando il limite viene posto dall'esterno.

- Rete del pescatore: un bambino è il pescatore e si muove su una linea per catturare altri bambini. I catturati si uniscono formando una catena. Ogni nuovo pesce aiuta nella cattura dei successivi. L'obiettivo è favorire il contatto giocoso, la cooperazione e l'inclusione.
- Il gioco del sì e del no: i bambini si dispongono faccia a faccia a coppie. A turno, una persona avrà il ruolo di dire "No" e l'altra di rispondere "Sì". L'obiettivo è che chi dice "Sì" cerchi di sostenere e accogliere il "No" dell'altro con un tono rassicurante. Dopo un breve match, i ruoli si invertono. Alla fine, i bambini condividono le sensazioni provate: "Come ti sei sentito quando dicevi sempre no?"; "E quando rispondevi sempre sì?"; "In quale ruolo ti sei sentito più a tuo agio?" ecc.
- Il vulcano che esplode: I bambini si accovacciano come piccoli vulcani addormentati. A un segnale dell'insegnante (voce crescente o musica), iniziano a tremare, poi esplodono con un salto in alto, un urlo liberatorio e un movimento libero nello spazio (saltelli, corse leggere, movimenti con le braccia). Si torna poi lentamente alla posizione iniziale. L'attività permette di canalizzare l'energia e l'aggressività in modo controllato e liberatorio.
- I colori delle emozioni in movimento: l'insegnante assegna a ogni colore (o a strumenti musicali per evitare stereotipi) un'emozione e un tipo di movimento (es. Rosso = rabbia → movimento energico; Giallo = gioia → saltelli; Blu = tristezza → movimenti lenti; Verde = calma → oscillazioni morbide). A ogni cambio di colore, i bambini cambiano movimento.
- La muraglia umana; entrare o uscire nel cerchio: un gruppo di bambini forma un cerchio molto stretto e compatto, chiuso su se stesso. A turno, un altro bambino cerca di entrare nel cerchio facendosi strada con strategie diverse. La muraglia oppone una resistenza morbida e contenitiva, attenzione alle possibili degenerazioni con calci e spintoni perché l'enfasi va proprio sul controllo della forza e sulla capacità di contenimento senza scaturire nell'aggressione all'altro (né di chi entra nel cerchio né di chi resiste). Una variante prevede invece che si possano scambiare i ruoli e far sì che un bambino sia al centro e debba uscire dal cerchio.
- Il trasporto del tesoro: i bambini, divisi in piccoli gruppi, devono trasportare un oggetto da un punto all'altro usando solo il corpo (spalle, schiena, piedi). Questo richiede coordinazione, comunicazione e fiducia reciproca.
- Il nodo umano: i bambini si prendono per mano in cerchio, poi si annodano passando sopra o sotto le braccia degli altri, cercando di sciogliere il nodo senza mai lasciare la presa. È un eccellente esercizio di problem-solving cooperativo e contatto fisico positivo.
- Scoppia il palloncino: i bambini vengono divisi a coppie ed a ciascuno vengono legati due palloncini, uno per caviglia. L'obiettivo è riuscire a far scoppiare, entro un tempo stabilito, i palloncini dell'avversario proteggendo al tempo stesso i propri. È utile avere una clessidra o un timer ben visibile, così che i bambini possano percepire lo scorrere del tempo. L'attività permette di sperimentare una forma di aggressività in un contesto ludico e controllato, ponendo

attenzione al rispetto delle regole: non è consentito bloccare fisicamente l'avversario o utilizzare spinte, ma solo agire con movimenti rapidi e strategici per colpire il palloncino.

Fase 3: rilascio delle tensioni e contenimento finale (15-20 minuti). Questa fase è destinata a facilitare il rilascio delle tensioni, promuovere il contenimento corporeo ed emotivo e concludere con calma e dolcezza.

- Galleggio in un'amaca: Un bambino si sdraia all'interno di una coperta e viene cullato delicatamente da due compagni o adulti.
- Il gatto che si stiracchia: i bambini sono invitati a immaginarsi gatti pigri che si risvegliano da un sonnellino al sole. Dopo aver "stirato" braccia, gambe e schiena in movimenti ampi e lenti, si rannicchiano nuovamente, respirando in modo calmo e profondo. Questo esercizio permette di percepire il passaggio dal movimento alla quiete, rinforzando la consapevolezza corporea.
- La bolla di calma: il lavoro si sposta maggiormente sulla sfera emotiva. Sistemandosi nella posizione che sentono più comoda i bambini immaginano di costruire intorno a sé una bolla magica e protettiva, disegnandola con gesti lenti e ampi. All'interno di questa bolla, respirano profondamente e lasciano andare eventuali preoccupazioni, concludendo con un gesto di saluto silenzioso e rispettoso verso il gruppo.
- Cerchio di chiusura: I bambini condividono una parola o un gesto per dire come si sentono ora. Si conclude con un rituale comune: un battito ritmico, una pioggia di carezze leggera, un abbraccio collettivo o un saluto magico con le mani.

Riflessioni conclusive ed evidenze di un cambiamento

Dopo un anno scolastico di lavoro mirato sul contatto, sull'autoregolazione e sul riconoscimento emotivo, la trasformazione della classe era diventata evidente. Le difficoltà iniziali, che mi avevano spinto a intervenire, avevano gradualmente lasciato spazio a dinamiche più sane e costruttive.

Il miglioramento nella gestione dei conflitti era stato netto; le piccole liti, pur non scomparendo del tutto, erano diventate più gestibili: i bambini avevano iniziato a usare le parole con maggiore consapevolezza, esprimendo frustrazione o disaccordo senza ricorrere immediatamente a comportamenti aggressivi. Ho assistito a tentativi, a volte impacciati ma autentici, di negoziare e di mettersi nei panni dell'altro, segno di una crescente empatia. Il linguaggio delle emozioni era entrato nel loro vocabolario quotidiano, e talvolta le conversazioni in classe riprendevano direttamente esperienze fatte in palestra.

Particolarmente significativo era stato il calo delle richieste di intervento nelle dispute se prima eravamo costantemente chiamati a fare da arbitri, col tempo i bambini avevano imparato a trovare da soli soluzioni o compromessi, oppure a esprimere il proprio disagio in modo comprensibile agli altri. Questa autonomia aveva influito positivamente sul benessere del gruppo e sul clima nel team docente: la

gestione quotidiana risultava meno stressante e io non ero più l'unica regolatrice delle dinamiche, ma una guida in un processo partecipato. Anche i colleghi avevano notato un'atmosfera più distesa e una maggiore serenità generale.

Il cambiamento più profondo riguardava però la consapevolezza emotiva; i bambini erano diventati capaci di riconoscere e nominare le proprie emozioni: frasi come "Sono arrabbiato perché...", "Mi sento triste quando..." o "Credo che tu stia esagerando perché..." erano diventate frequenti. Questa competenza li aiutava a comprendere meglio se stessi e ci permetteva di offrire un supporto più mirato ed efficace.

L'esperienza aveva dimostrato che investire nello sviluppo delle competenze emotive non era un extra, ma un pilastro della crescita integrale. Un clima emotivo sereno e rispettoso faceva sentire i bambini sicuri, ascoltati e liberi di esprimersi, riducendo ansia e frustrazione e aumentando motivazione e concentrazione. Di conseguenza, anche l'apprendimento migliorava sensibilmente, potendo poggiare su una base solida di benessere e fiducia reciproca.



Bonetti Maria Francesca

studiopedagogicooltreilbanco@gmail.com

La mia formazione unisce competenze pedagogiche, educative e di counseling. Dopo il diploma di Tecnico dei servizi sociali (2004), ho conseguito la Laurea in Scienze dell'Educazione (2009) e, successivamente, la Laurea in Scienze della Formazione Primaria (2020). Nel 2013 ho ottenuto il titolo di counselor professionista e nel 2025 la Laurea Magistrale in Scienze Pedagogiche con lode. Dal 2020 insegno nella scuola primaria statale. In precedenza, dal 2004 al 2019, ho lavorato come educatrice professionale occupandomi di assistenza scolastica, servizi assistenziali per disabilità adulta, progetti educativi territoriali e coordinamento di servizi.

BRICKS | TEMA

Emozioni in chat: strumenti digitali per far emergere il non-detto in classe

a cura di:

Alessandra Muratori



IA, Inclusione, Chatbot, Ansia scolastica

L'ansia scolare è uno stato di tensione emotiva molto diffuso e spesso poco riconosciuto tra gli studenti. Questa spiacevole sensazione di inquietudine può compromettere concentrazione, rendimento e benessere di bambini e ragazzi. In un'epoca in cui la tecnologia permea la vita quotidiana, la scuola può trasformare strumenti digitali semplici come *chatbot* e moduli *online* in alleati per dare voce a ciò che di solito resta nascosto: paure, preoccupazioni e vissuti emotivi legati al percorso scolastico.

Questo contributo propone un percorso didattico strutturato e facilmente replicabile, ideato per aiutare i ragazzi a esprimere l'ansia e altre emozioni complesse, utilizzando il digitale come facilitatore di ascolto, confronto e crescita. Abbinando anonimato, *word cloud* (nuvole di parole) e momenti di dialogo collettivo, le attività mettono al centro la parola degli studenti spesso non detta nei contesti tradizionali, offrendo strumenti concreti per promuovere il benessere emotivo e la coesione del gruppo classe.

Questa metodologia, combinando strumenti digitali e momenti di dialogo autentico, offre un percorso replicabile e personalizzabile in vari contesti, con l'obiettivo di promuovere benessere emotivo e coesione della classe.

Cornice di riferimento e potenzialità

Questa proposta è pensata soprattutto per la Scuola Secondaria di Primo Grado e si rivolge a studenti che, oltre alle normali sfide scolastiche, affrontano una fase di transizione complessa, segnata da profondi cambiamenti fisici, emotivi e cognitivi. Tali trasformazioni incidono sia sulla percezione di sé che sulle relazioni tra pari.

La proposta risponde a un bisogno attuale: offrire ad adolescenti e preadolescenti uno spazio protetto e innovativo per esprimere ansia, dubbi e vissuti emotivi legati all'esperienza scolastica.

Attraverso *chatbot*, moduli anonimi e *circle time* (favorito da app come *Mentimeter*, *Padlet* o *Lavagna online* di *Canva*, il percorso valorizza il digitale non solo come canale comunicativo, ma come facilitatore relazionale e strumento di ascolto. Inoltre, l'anonimato dei questionari consente agli studenti di riflettere ed esternare emozioni spesso taciute e la fase di restituzione in gruppo trasforma questi vissuti in risorse collettive, stimolando dialogo e autoconsapevolezza.

Pur coinvolgendo in modo prioritario le discipline di Italiano ed Educazione Civica, il percorso assume un taglio trasversale, con ricadute su educazione emotiva, cittadinanza digitale e competenze di vita. Questa cornice favorisce partecipazione attiva e fiducia reciproca, contribuendo a un clima di classe più sereno e inclusivo. In questo modo, le difficoltà emotive vengono accolte non solo come ostacoli, ma come autentiche opportunità di apprendimento comune.

Grazie alla sua semplicità e flessibilità, il percorso è adattabile a classi e contesti differenti, modulando tempi e approfondimenti secondo le esigenze.

Metodologia

La proposta si articola in cinque fasi principali, pensate per accompagnare docenti e studenti nella costruzione di uno spazio riservato e innovativo di espressione emotiva, con particolare attenzione all'ansia scolastica. Ogni fase è chiara, semplice da attuare e può essere adattata alle diverse realtà scolastiche. Le attività possono svolgersi in una o due lezioni da circa un'ora, adattando tempi e modalità al gruppo classe. Per la natura riflessiva e il carico emotivo che comportano, si consiglia di proporle nelle ultime ore della mattinata, quando non sono previste altre lezioni particolarmente impegnative, così da evitare un eccessivo affaticamento.

Il tempo a casa o al doposcuola, anche se dedicato ai compiti, offre agli studenti un'atmosfera più distesa rispetto a quella dell'aula: qui non ci sono scadenze imposte dall'insegnante e ognuno può prendersi il proprio spazio per riflettere su quanto vissuto durante la mattinata. In questa fase di *sedimentazione emotiva*, pensieri e riflessioni possono emergere con calma, in modo spontaneo e più profondo, favorendo una rielaborazione personale che completa il lavoro svolto in classe.

Fase 1 - Attivazione del gruppo classe e interazione con la chatbot

In questa fase, si lavora alla costruzione di uno spazio di fiducia, sicurezza e apertura reciproca. Questo momento di co-progettazione punta a coinvolgere attivamente i ragazzi, stimolando empatia e riflessione rispetto ai propri vissuti scolastici più delicati. Senza questo passo, la riflessione sui vari vissuti dei ragazzi sarebbe meno autentica e il percorso meno efficace. Non si parte da domande preconfezionate: il docente invita la classe in un *brainstorming* collettivo su cosa vorrebbero chiedere a una *chatbot compagna di classe*, immaginandola come un altro studente che vive la scuola con tensione e preoccupazione (es. *Cosa ti mette più in agitazione a scuola? Come ti piacerebbe essere aiutato quando ti senti ansioso prima di una verifica?*).

Questo approccio consente di costruire domande autentiche, realmente vicine ai bisogni, alle sensibilità e alle paure degli studenti presenti nel gruppo. In questo modo ciascuno si sente ascoltato e si rafforza in lui la fiducia e l'attivazione emotiva. Il docente assume pienamente il ruolo di facilitatore: accompagna la classe con discrezione, stimolando riflessioni in modo indiretto, senza mai suggerire risposte o interpretazioni, ma creando le condizioni perché siano gli studenti stessi a far emergere pensieri, domande ed emozioni. Solo al termine del *brainstorming*, e dopo aver raccolto i nuclei tematici e i bisogni principali, si avvierà l'interazione tra la classe e la *chatbot* ragionando sulla costruzione dei *prompt*.

Fase 2 - Compilazione del modulo *Google Form*

Dopo il confronto in classe, il docente prepara un modulo *Google Form* anonimo, basato su parole-chiave, preoccupazioni e situazioni critiche emerse nel *brainstorming* e nel dialogo con la *chatbot*. Il questionario, costruito su misura per la classe, ha come obiettivo la raccolta di emozioni e pensieri autentici, diventando un vero canale espressivo e inclusivo. Prima della compilazione, l'insegnante illustra scopo e

valore dell'attività, sottolineando l'assoluto anonimato e l'assenza di giudizio. Questa premessa crea sicurezza e rende la partecipazione libera.

La compilazione avviene in un momento concordato, senza fretta, invitando a riflettere e rispondere con sincerità. Le risposte raccolte costituiranno la base per la successiva riflessione collettiva e la definizione di strategie condivise.

Fase 3 - Analisi dei dati emersi

In questa fase, il docente procede all'analisi delle risposte fornite dagli studenti nel questionario. È un momento di assoluta delicatezza e attenzione, perché il materiale raccolto rappresenta un patrimonio prezioso di informazioni sulle emozioni, le paure e le aspettative del gruppo classe.

Per facilitare la comprensione e l'interpretazione dei dati, il docente può organizzare le risposte in categorie tematiche o raggrupparle in base a parole chiave ricorrenti, realizzando rappresentazioni visive come dei *word cloud*. Queste aiutano a mettere in luce i temi più sentiti e condivisi, offrendo alla classe una fotografia chiara e immediata dello stato emotivo collettivo.

L'analisi non deve però ridursi a un semplice esercizio tecnico: è importante che il docente mantenga una lettura empatica e riflessiva, riconoscendo la complessità e la varietà delle esperienze espresse, senza banalizzare o sovra-interpretare i dati. Questo momento di riflessione sui risultati assume un valore fondamentale: aiuta a trasformare il materiale raccolto in spunti concreti e significativi per la discussione e l'intervento successivo, promuovendo consapevolezza individuale e collettiva sul tema del benessere emotivo.

Infine, l'analisi funge da passaggio preparatorio e indispensabile per la fase di restituzione alla classe, fornendo contenuti chiari, mirati e utili per guidare il dialogo e la condivisione.

Fase 4 - Restituzione e *circle time*

Questa fase rappresenta un momento fondamentale di dialogo e riflessione collettiva. Il docente organizza una discussione con tutta la classe, utilizzando dei computer o dei tablet su cui far interagire i ragazzi mediante piattaforme come *Padlet*, *Lavagna online* di *Canva* o *Mentimeter*. Vengono presentati i risultati del questionario con delle *word cloud* che evidenziano le parole, emozioni e temi più ricorrenti emersi dalle risposte degli studenti.

L'obiettivo è favorire la condivisione e la presa di consapevolezza comune degli stati emotivi presenti in classe, trasformando vissuti apparentemente individuali e isolati in risorse di dialogo e supporto. In questo spazio sicuro, con il docente come facilitatore, gli studenti sono invitati a esprimere ulteriori riflessioni, sensazioni o idee nate dall'ascolto reciproco.

Il *circle time*, digitale o tradizionale, diventa così un'occasione preziosa per promuovere l'empatia autentica tra pari e la normalizzazione delle difficoltà emotive, riducendo stigma e isolamento, la costruzione collaborativa di un clima di classe più sereno, accogliente e inclusivo.

Nell'incontro si possono anche raccogliere spontaneamente proposte e suggerimenti da parte degli studenti per affrontare insieme le difficoltà emerse, ponendo le basi per la fase successiva di elaborazione di strategie di supporto.

Infine, l'insegnante può proporre un breve momento di riflessione conclusiva, riconoscendo il valore del percorso emotivo appena condiviso e sottolineando l'importanza di continuare ad alimentare la cultura dell'ascolto e del rispetto reciproco anche nelle attività quotidiane della classe.

Fase 5 - Sviluppo di strategie di supporto

Nella fase conclusiva del percorso, la classe si dedica all'individuazione di strategie pratiche e condivise per gestire in modo più sereno le situazioni emotive difficili, con particolare attenzione all'ansia scolastica. Questo momento assume una valenza fortemente trasformativa, perché accompagna gli studenti a tradurre la consapevolezza maturata nel corso delle attività in azioni quotidiane concrete, capaci di sostenere il benessere personale e la collaborazione tra pari.

La classe viene incoraggiata a trovare modalità di supporto reciproco, come per esempio la creazione di piccoli gruppi di compagni pronti ad aiutarsi nei momenti più stressanti, quali verifiche, interrogazioni o presentazioni orali. Queste alleanze favoriscono la condivisione di consigli e incoraggiamenti e aiutano a smorzare il senso di isolamento che spesso accompagna l'ansia. Contestualmente, può prendere forma l'idea di realizzare uno spazio dedicato ai messaggi motivazionali: che si tratti di un *Padlet* condiviso o anche solo di un cartellone appeso in aula, questo spazio raccoglie citazioni, frasi positive e parole di sostegno accessibili, alle quali ciascun ragazzo può attingere nei momenti di maggiore difficoltà emotiva.

All'interno del gruppo, vengono inoltre individuati piccoli gesti o segnali non verbali che possano permettere agli studenti di chiedere aiuto o di segnalare il bisogno di una pausa, senza la pressione di doverlo dichiarare a voce davanti a tutti. Anche questa pratica contribuisce a rafforzare il senso di sicurezza e protezione all'interno della classe.

Durante questo confronto, il docente può proporre semplici *role-play* che aiutino i ragazzi a mettersi nei panni di chi vive con disagio una certa situazione e a sperimentare insieme modalità nuove per sostenersi o per affrontare in modo costruttivo l'ansia. Questi momenti diventano preziosi per sviluppare empatia e allenare, in modo pratico, strategie di gestione delle emozioni.

Se dal confronto emerge la necessità di un sostegno ulteriore, si può valutare il coinvolgimento di altre figure di supporto, come lo psicologo scolastico o esperti esterni, al fine di organizzare laboratori di *mindfulness* o sportelli di ascolto.

Un'idea efficace, da costruire con la partecipazione di tutti, è quella di stilare una sorta di *patto di benessere*: si tratta di un documento condiviso che raccoglie le strategie individuate dal gruppo e che può

fungere da guida per l'intero anno scolastico. Questo strumento, periodicamente rivisto dalla classe, contribuisce a rafforzare il senso di responsabilità individuale e collettiva nei confronti del benessere di tutti e permette di mantenere viva quella cultura del supporto reciproco che non si esaurisce con la fine del progetto, ma si radica nella quotidianità scolastica.

La difficoltà emotiva non viene quindi vissuta solo come un ostacolo, ma acquisisce nuova dignità: si trasforma in una preziosa occasione di crescita personale e di solidarietà, rendendo il gruppo classe un ambiente sempre più accogliente e inclusivo, dove ciascuno può sentirsi accolto e sostenuto.

Conclusione

Tale proposta, basata sull'integrazione di strumenti digitali semplici e momenti di dialogo autentico, offre un percorso facilmente replicabile e personalizzabile in molte realtà scolastiche. Al centro dell'esperienza c'è la possibilità, per ciascuno studente, di dare voce a stati d'animo spesso inesplorati, in un contesto di ascolto, riservatezza e rispetto.

Non si tratta solo di adottare nuove tecnologie, ma di costruire pratiche che promuovano concretamente il benessere, la coesione e la crescita della classe. Attraverso le diverse fasi del percorso, i ragazzi imparano a riconoscere e nominare le proprie emozioni, esercitando introspezione e autoconsapevolezza, ma anche a comunicare in modo autentico e rispettoso, confrontandosi su temi delicati senza timore del giudizio. Così facendo, apprendono a individuare e costruire strategie condivise per affrontare le loro apprensioni, rafforzando alleanze e senso di solidarietà tra pari, oltre che partecipare con responsabilità alla vita di classe, promuovendo un clima di fiducia e apertura reciproca.

In un tempo scolastico spesso dominato da urgenze e obiettivi di *performance*, ritagliarsi uno spazio per ascoltare e far circolare gli stati d'animo diventa un atto educativo essenziale, che può realmente fare la differenza nella quotidianità dei ragazzi.

Raccontare le fragilità e le emozioni attraverso strumenti digitali semplici non è solo un esercizio di ascolto: è un gesto educativo potente, che restituisce centralità alla voce degli studenti, anche (e soprattutto) quando rimane inascoltata nei contesti più tradizionali.

L'esperienza qui suggerita può rappresentare per molti docenti una porta d'ingresso concreta verso attività di educazione emotiva realistica, misurata, quotidiana. Perché anche un semplice modulo anonimo, se accolto con sguardo educativo, può aprire narrazioni profonde e inaspettate. E la scuola, ancora una volta, può confermarsi come luogo di parola e di presenza, trasformando le difficoltà in potenziale di crescita.

Bibliografia essenziale

Hidayat, A. N., & Usanto, U. (2024). *Investigating the impact of digital counseling platforms on high school students' well-being for enhancing emotional resilience and academic performance*. *Edelweiss Applied Science and Technology*, 8(6), 720–727. <https://doi.org/10.55214/25768484.v8i6.2143>

Kendall, P., & Di Pietro, M. (1995). *Terapia scolastica dell'ansia. Guida per psicologi e insegnanti*. Trento: Erickson.

Klaipėda University, Girdzijauskienė, R., Rupšienė, L., & Pranckūnienė, E. (2022). *Usage of Digital Learning Tools to Engage Primary School Students in Learning*. *Human, Technologies and Quality of Education*, 2022, 281–290. <https://doi.org/10.22364/htqe.2022.20>

Ricci, A., & Maggi, M. (2022). *L'educazione emozionale: Strategie e strumenti operativi per promuovere lo sviluppo delle competenze emotive a scuola e in famiglia*. Milano: FrancoAngeli.

Song, C., Xia, Y., Zhang, Z., & Liu, R. (2024). *Harnessing digital strategies to manage emotional health among students of Gen Z*. *Metaverse*, 5(1), 2707. <https://doi.org/10.54517/m.v5i1.2707>

Wright, M., Reitegger, F., Cela, H., Papst, A., & Gasteiger-Klicpera, B. (2023). *Interventions with Digital Tools for Mental Health Promotion among 11–18 Year Olds: A Systematic Review and Meta-Analysis*. *Journal of Youth and Adolescence*, 52(4), 754–779. <https://doi.org/10.1007/s10964-023-01735-4>



Alessandra Muratori

alessandra.muratori@gmail.com

Istituto Comprensivo M. Hack di San Vito al Tagliamento (PN),
Università di Udine e Università di Modena e Reggio Emilia

Psicologa-psicoterapeuta, laureata anche in Scienze della Formazione Primaria, ha lavorato per quasi vent'anni come insegnante di sostegno e coordinato tirocini universitari per futuri docenti. Specializzata in età evolutiva, psicopatologia dell'apprendimento e psicoterapia sistemica familiare e relazionale, possiede formazione avanzata in EMDR, Schema Therapy per minori e MindUP.

Sta frequentando il Dottorato Nazionale in Learning Sciences and Digital Technologies presso l'Università di Udine e di Modena e Reggio Emilia, con una ricerca focalizzata sull'uso dell'IA generativa per potenziare le competenze metacognitive degli studenti con BES. Svolge attività di formazione universitaria e scolastica su metodologie didattiche innovative ponendo particolare attenzione all'integrazione delle tecnologie digitali, come piattaforme di gamification, strumenti di game-based learning e altre risorse digitali interattive, funzionali a creare ambienti di apprendimento coinvolgenti, personalizzati e inclusivi. Fornisce inoltre consulenza psicopedagogica su temi come mutismo selettivo, hikikomori, ansia scolastica e regolazione emotiva, integrando l'utilizzo delle tecnologie come supporto alle strategie educative e di gestione emotiva.

BRICKS | TEMA

Emotional Coding e ambienti di apprendimento innovativi: coding e robotica per connettere emozioni, pensiero e progettualità

a cura di:

Ilaria Fiore

e Maria Clara Dicataldo



EmotionalCoding, Tecnologie, Alfabetizzazione

Codificando con le emozioni

Ci sono momenti, nella scuola, in cui ti accorgi che quello che hai davanti non è soltanto un esercizio, ma un linguaggio. Non un linguaggio fatto di parole, ma di simboli, immagini, codici. E dietro quei segni, apparentemente freddi e neutri, pulsa un'intera dimensione emotiva. Chi oggi si occupa di educazione sa bene quanto le immagini siano diventate il nostro alfabeto quotidiano. Le usiamo per spiegare, per raccontare, per emozionare. Ma le immagini non sono mai soltanto belle o immediate, portano con sé significati stratificati, intrecciati con il contesto in cui nascono e con le emozioni di chi le guarda. E così, sempre più spesso, sembra che ci stiamo spostando da un pensiero fatto di logica e sequenze a un pensiero per emozioni e immagini: fluido, spontaneo, ma anche vulnerabile alla suggestione.

In questo scenario, il *coding* e la programmazione possono diventare alleati strategici, non solo per insegnare la logica, ma per allenare una vera alfabetizzazione emotiva. Programmare, infatti, significa tradurre un'idea in un linguaggio simbolico, e questo processo non è così diverso da quello che usiamo per esprimere ciò che proviamo¹. Il *coding* ci permette di attraversare varie fasi, quelle della cooperazione, condivisione e risoluzione di problemi, in modalità sia *unplugged* che *plugged*^{2 3}. In fondo, il *problem solving* è un'arte che coinvolge la mente ma anche la motivazione e l'emotività. Proprio in quest'ottica è necessario saper progettare esperienze educative che intrecciano competenze tecniche e coinvolgimento emotivo. Il *Design Thinking*⁴ e l'*Emotional Design*⁵ ci ricordano, appunto, che ogni artefatto può e deve unire funzionalità ed esperienza emotiva. E quando in classe si sperimenta, si sbaglia, si riprova, non si allenano soltanto abilità ma soprattutto si vivono emozioni che fissano l'apprendimento nella memoria⁶.

Obiettivi formativi

Nella nostra esperienza didattica, *coding* e robotica educativa si sono intrecciati in un percorso di *emotional coding*, finalizzato alla progettazione di artefatti capaci di dare voce alle emozioni. All'interno del progetto, un ruolo centrale è stato affidato alle *emoji*, filo conduttore dell'intera progettazione, che hanno funzionato come un ponte tra pensiero computazionale e linguaggio emotivo, tra rigore logico e

¹ Lana, L., & Mazzoli, V. (2021). Il coding e le sue potenzialità didattiche. *Educare. it*, 21(9), 98-105.

² Deleonardis, M. A. (2024). Coding a scuola: un'esperienza nella scuola primaria. *IUL Research*, 5(9), 348-359. <https://doi.org/10.57568/iulresearch.v5i9.537>

³ Bogliolo, A. (2016). *Coding in your classroom, now!*. Giunti Editore.

⁴ Brown, T. (2009). *Change by Design: How Design Thinking Transforms Organizations and Inspires Innovation*. New York: HarperCollins.

⁵ Fishwick, M. (2004). Emotional design: why we love (or hate) everyday things. *The Journal of American Culture*, 27(2), 234.

⁶ Agliati, A., Barriga, P., Cifuentes, P., Baena, I., Beržanskytė, J., Cavioni, V., ... & Valverde Jiménez, B. (2020). Toolkit per la valutazione delle abilità sociali ed emotive a scuola. Lithuanian Children and Youth Centre.

slancio creativo⁷. Attraverso il loro utilizzo, gli studenti hanno potuto sviluppare il pensiero logico e algoritmico, attingendo da un linguaggio moderno e familiare, capace di rendere le attività non solo sfidanti ma anche coinvolgenti e motivanti. L'adozione di linguaggi e strumenti innovativi ha perseguito un obiettivo chiaro: consentire a tutti gli alunni di acquisire competenze di *problem solving*, digitali e trasversali, fondamentali per affrontare le sfide della società contemporanea e prepararsi a diventare cittadini attivi e consapevoli del futuro.

La proposta didattica

Il nostro percorso di *emotional coding* è stato progettato per 44 alunni dell'Istituto Comprensivo di Porto Cesareo (LE) e realizzato in 9 incontri dalla durata media di 3-4 ore ciascuno per un totale di 30 ore. Tale progettualità si iscrive all'interno del *PN SCUOLA e COMPETENZE 2021-2027* del Progetto *Includere per la vita* che ha previsto la realizzazione di 2 moduli *Digital...mente* e *Logica...mente*. Si tratta di percorsi educativi e formativi per il potenziamento delle competenze, l'inclusione e la socialità nel periodo di sospensione estiva delle lezioni negli anni scolastici 2024-2025. Infatti, i due corsi si sono tenuti nel mese di giugno 2025 a conclusione delle normali attività didattiche, sempre in orario mattutino. Gli alunni di età compresa tra gli 8 e i 12 anni, pur partecipando a moduli distinti, hanno condiviso momenti di lavoro trasversali. In particolare, il modulo "*Logica...mente*" ha coinvolto studenti della scuola primaria (classe terza, 21 bambini), mentre il modulo "*Digital...mente*" ha interessato gli alunni della quinta primaria e della scuola secondaria di primo grado (23 bambini). Le attività dei due gruppi si sono svolte in contemporanea, calibrando strumenti, metodologie e obiettivi in base all'età e al livello di competenza, ma mantenendo una coerenza tematica e progettuale comune: l'applicazione del *coding* al linguaggio delle emozioni in chiave cooperativa, collaborativa e ludica.

Questa esperienza si è articolata come un viaggio a più tappe, in cui ogni incontro ha offerto agli studenti un'occasione per avvicinarsi al linguaggio delle emozioni attraverso il gioco, la narrazione e il *coding*. Infatti, ogni giornata si apriva con un'attività di *ice breaking* per creare connessione emotiva e coesione nel gruppo; a seguire, un'attività manuale e/o di *coding unplugged* per esprimere creatività e vissuti interiori; infine, un'attività di *coding plugged* per tradurre emozioni e pensieri in linguaggio computazionale, stimolando logica, *problem solving* e consapevolezza emotiva mediante le tecnologie (Tabella 1).

⁷ Funke, J. (2010). Complex problem solving: A case for complex cognition?. *Cognitive Processing*, 11, 133–142. <https://doi.org/10.1007/s10339-009-0345-0>

Tabella 1 - Progettazione delle attività

Titolo	Attività	Strumenti / Programmi
Scopriamo le Emoji!	• <i>Ice-breaking</i>: "La Palla delle Presentazioni" • Indovina l'<i>Emoji</i> (i gruppi indovinanano l'azione, oggetto o titolo rappresentato con lo strumento <i>Wordwall</i>) • Creazione di una stringa di programmazione con le emoji e sfida a squadre per indovinare il titolo delle canzoni con le emoji	Palla morbida, Wordwall, Emojiterra.com
Storie, Dadi ed Emozioni in Coding	• <i>Ice-breaking</i> con il Dado delle <i>Emoji</i> • Crea il Dado <i>Emoji</i> (lavoro di gruppo) e sviluppa le istruzioni • <i>Cody Colors</i> per imparare a programmare in digitale con i colori	Dado delle emozioni, modelli dado, fogli, colori, nastro adesivo, webapp CodyColors, tablet, LIM
Costruisci il Tuo EmojiCode: tra Arte e Logica	• <i>Ice-breaking</i> sulle emozioni per riflettere sugli stati d'animo • <i>Pixel Art</i> delle emozioni in digitale e analogico • Creazione di cartelloni di gruppo con le <i>emoji</i> analogiche e le riflessioni personali • Giochi di coding interattivi di gruppo	Ginzy, Zaply Code, schede di Pixel Art con emoticon, tablet, LIM
Cody Roby & Martina: Emozioni in Movimento!	• <i>Ice-breaking</i> in digitale sulle emozioni • Preparazione di percorsi emotivi di coding <i>unplugged</i>: reticoli con il nastro colorato con le carte direzionali <i>Codyroby</i> • Coding con Martina: Programmazione di un personaggio e creazione di un percorso con emoticon su griglia digitale	Nastro adesivo colorato, reticoli, carte direzionali Cody Roby e immagini con emoticon, piattaforma Martina
Emozioni in Codice	• <i>Ice-breaking</i>: attività di decodifica di frasi con emoticon con applicazione <i>Wordwall</i> • Attività di gruppo di costruzione di personaggi e oggetti emotivi con <i>Lego Education</i> • Gioco di squadra delle emozioni in digitale	Wordwall, Lego Education BricQ Motion Prime
Storie in Movimento	• <i>Ice-breaking</i> in digitale: individuazione delle emozioni e degli stati d'animo • Attività di coding unplugged con <i>Cody Feet</i> • Creazione della griglia e delle carte di decodifica su foglio. • Creazione e risoluzione di percorsi	Ginzy, CodyFeet, schede, tessere, LIM, tablet

Coding: Disegna il Percorso, Programma l'Azione	• <i>Ice-breaking</i>: decodifica delle parole delle emozioni con le parole crociate in digitale • Progettazione e costruzione di percorsi con tessere puzzle • Attività di gruppo con il robot <i>M-Tiny</i> per l'esecuzione di percorsi di coding	Wordwall, Robot M-Tiny con tessere e percorsi puzzle
Percorsi Robotici	• <i>Ice-breaking</i>: Attività logica con cruciverba digitale sulle emozioni • Attività di gruppo di invenzione di storie sulle emozioni • Creazione di percorsi per l'interpretazione delle storie con il robot <i>M-Tiny</i> • Realizzazione di <i>e-book</i> delle emozioni	LearningApps, Fogli, colori, cartelloni, M-Tiny, Book Creator
Codice Segreto: La Caccia al Tesoro Digitale	• <i>Ice-breaking</i> con un gioco di logica in digitale sulle emozioni • Creazione individuale del proprio avatar emotivo in digitale • Caccia al tesoro sulle emozioni mediante il coding • Realizzazione dell'artefatto finale costruzione di un portachiave a forma di emoticon	Wordwall, Free Avatar Maker, Reticoli, carte direzionali, Jigsaw Planet Puzzle, tablet, LIM, Doodle3D Transform (penne 3D), cartamodelli in stile coding per penne 3D

Descrizione delle attività

Da questa progettazione hanno preso forma le attività principali, dettagliate di seguito, mediante le quali gli alunni hanno imparato a leggere e reinterpretare le proprie emozioni con l'ausilio di strumenti analogici e digitali.

- **Canzoni emoji.** Come attività iniziale, pensata per avvicinare i gruppi al linguaggio della codifica, gli studenti hanno iniziato decodificando stringhe di emoji che rappresentavano azioni o oggetti attraverso l'applicazione Word Wall. Successivamente, sono passati alla fase creativa: hanno scelto autonomamente alcuni titoli di canzoni e li hanno trasformati in sequenze di emoji, sfidandosi a turno alla LIM. Ogni volta che una squadra riusciva a indovinare correttamente il titolo rappresentato, guadagnava un punto, rendendo l'attività non solo formativa ma anche dinamica e divertente.
- **Dado emozioni e istruzioni.** Successivamente, ogni studente ha realizzato il proprio dado delle emozioni, scegliendo le emoji da rappresentare sulle varie facce ma rispettando una regola precisa: collocare emozioni opposte su lati opposti del dado (ad esempio, gioia e tristezza), così da mantenere una logica coerente (Figura 1). Una volta terminata la parte creativa, gli alunni hanno descritto il procedimento seguito come se stessero scrivendo un vero e proprio programma: con un inizio, una sequenza di istruzioni-codice e una fine, includendo persino una fase di *debugging* per correggere eventuali errori (Figura 2).

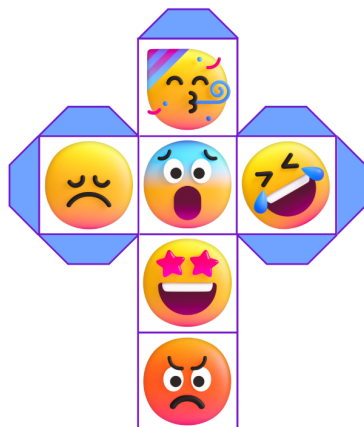


Figura 1 - Il dado delle emozioni

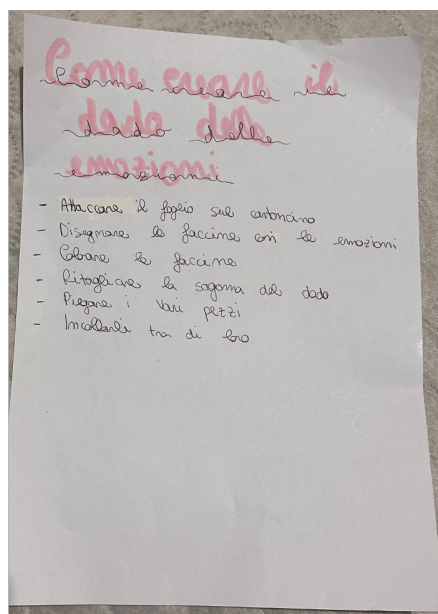


Figura 2 - Istruzioni

- **Pixel art, cartelloni delle emozioni, ZaplyCode.** La *Pixel Art* ha rappresentato una tappa significativa del percorso didattico. In un primo momento, ogni studente ha lavorato individualmente, disegnando su griglie 20x20 l'emoji da lui scelta e trasformandola in un mosaico di pixel colorati. Successivamente, tutti i lavori sono stati raccolti e incollati su un grande cartellone di squadra, che è stato arricchito con scritte, disegni e dettagli cromatici. L'attività si è così trasformata in un'esperienza collettiva, capace di unire creatività personale e spirito di gruppo, offrendo al tempo stesso uno spazio di espressione e riflessione condivisa (Figura 3). Inoltre, gli studenti hanno anche creato disegni e codici per la *Pixel Art* in modalità *plugged* mediante l'applicazione ZaplyCode.



Figura 3 - Pixel Art

- CodyFeet, CodyColor, CodyRoby. Con il gioco CodyFeet gli studenti hanno avuto la possibilità di avvicinarsi ai principi della programmazione visuale a blocchi. In questa attività i colori (rosso, giallo e grigio) sono associati a comandi specifici, corrispondenti a direzioni da seguire, ulteriormente suggerite dalle orme dei piedi rappresentate su ciascuna tessera (Figura 4). Dopo aver compreso la logica sottostante al linguaggio dei colori, la sfida è stata alzata di livello: dalla versione *unplugged* si è passati a quella *plugged*, attraverso l'applicazione CodyColor, in cui i ragazzi dovevano posizionare il robottino su un punto di partenza della scacchiera colorata e programmare la sequenza di passi più lunga possibile, ricordando sempre il significato attribuito ai colori. L'esperienza è stata anche proposta in maniera coinvolgente e collaborativa: gli alunni hanno interpretato in prima persona i ruoli di programmatori (Cody) e robot (Roby), eseguendo comandi reciproci su un reticolo 5x5 costruito a terra con il nastro adesivo colorato e le card del gioco CodyRoby (Figura 5).



Figura 4 - CodyFeet



Figura 5 - CodyRoby

- **Leggo Education BricQ Motion Prime.** L'utilizzo dei LEGO ha rappresentato un filo conduttore dell'intero percorso, offrendo in quasi ogni incontro uno spazio dedicato allo svago creativo e alla progettazione collaborativa. Attraverso la costruzione e la manipolazione dei mattoncini, gli studenti hanno potuto tradurre idee in forme concrete, sperimentando la stessa logica della programmazione visuale a blocchi: combinare elementi semplici per dar vita a strutture più complesse, frutto di immaginazione, strategia e lavoro di squadra (Figura 6).

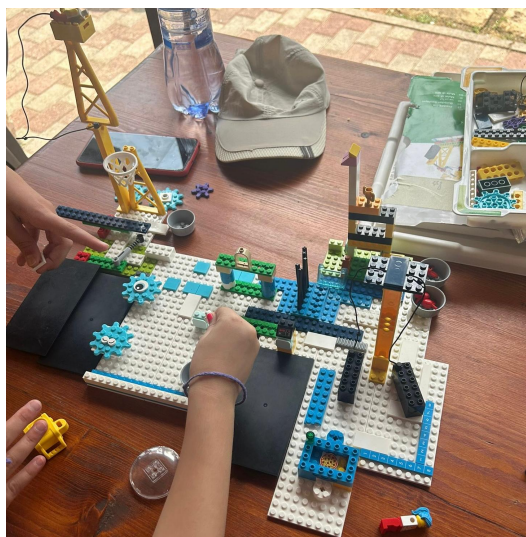


Figura 6 - Lego Education BricQ Motion Prime

- **MTiny e Book creator.** Le squadre hanno sperimentato l'uso del robot educativo MTiny, imparando a gestirne i movimenti attraverso tutte le card dei comandi e facendolo muovere sia su percorsi liberi sia sul tappeto in dotazione al kit. Una volta acquisita familiarità con lo strumento, i ragazzi hanno dato libero sfogo alla creatività: hanno inventato una storia originale e l'hanno rappresentata su un grande cartellone strutturato a griglia, arricchito con personaggi, ambienti ed elementi narrativi. Su questa "mappa narrativa" il robot ha preso vita, muovendosi lungo i percorsi costruiti per dare forma e movimento al racconto. Ogni gruppo ha lavorato a partire da un'emozione specifica (tristezza, rabbia, disgusto o paura) trasformandola in trama, immagini e sequenze di azione (Figura 7). L'esperienza si è conclusa con la condivisione: le storie, rese più vive grazie al movimento del robot, sono state raccontate dai ragazzi stessi e raccolte in un e-book digitale su BookCreator, dando così voce e visibilità a ciascun lavoro di squadra (Immagine 8).



Figura 7 - MTiny

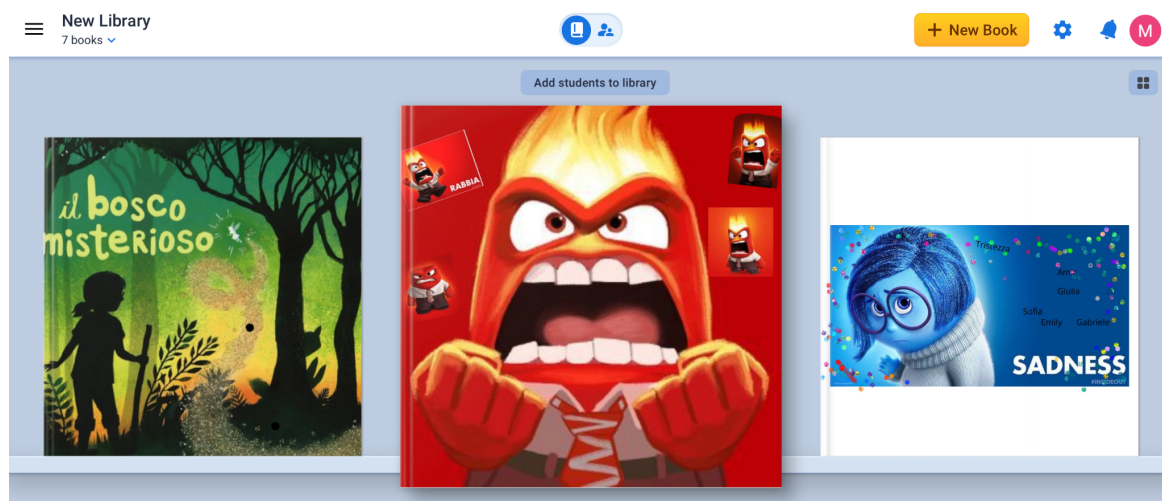


Figura 8 - BookCreator

- Avatar, caccia al tesoro, penne 3D.** Nell'ultimo incontro gli studenti hanno iniziato creando il proprio avatar digitale, insieme a quello di noi esperte, attraverso le applicazioni *Avataaars Generator* e *Free Avatar Maker* (Figura 9). Questo momento introduttivo ha dato il via a un'attività molto attesa: una caccia al tesoro delle emozioni articolata in cinque postazioni, ognuna dedicata a una delle emozioni primarie, gioia, tristezza, paura, rabbia e disgusto (Figura 10). La sfida ha preso avvio con una premessa e un primo indizio che guidava verso la tappa successiva. In ogni stazione i partecipanti si sono confrontati con un indovinello legato all'emozione corrispondente, la cui soluzione forniva l'indizio necessario per proseguire il percorso. Dopo aver superato tutte le prove, i gruppi hanno infine trovato il tesoro: un bottino di caramelle, simbolo giocoso della conquista. La giornata si è conclusa in modo creativo e coinvolgente, con la realizzazione di portachiavi a forma di emoji pixelate tridimensionali grazie all'uso della penna 3D, un'attività che ha unito manualità, immaginazione e tecnologia (Immagine 11).



Figura 9 - I nostri avatar



Figura 10 - Caccia al tesoro



Figura 11 - Portachiavi

Conclusioni

La progettazione delle attività ha saputo intrecciare con equilibrio digitale e analogico, gioco e riflessione, dimensione individuale e collettiva, creando un contesto formativo ricco e inclusivo. Ogni tappa del percorso non è mai stata fine a se stessa, ma parte di una vera e propria spirale di apprendimento, che ha consentito agli alunni di tornare sui propri passi, rielaborare quanto appreso e attribuirgli nuovi significati. In questo modo, il *coding* si è rivelato non soltanto uno strumento logico e tecnico, ma soprattutto un linguaggio espressivo ed emotivo, capace di dare voce alle emozioni, trasformarle in conoscenza condivisa e, al tempo stesso, stimolare competenze digitali, logiche, sociali, emotive e manuali in una prospettiva di apprendimento completo e coinvolgente.

Il lavoro è stato svolto congiuntamente. A Ilaria Fiore sono attribuiti i paragrafi "Obiettivi formativi" e "La proposta didattica"; a Maria Clara Dicataldo i paragrafi "Codificando con le emozioni" e "Descrizione delle attività".



Ilaria Fiore

ilaria.fiore@unipegaso.it

Università Telematica Pegaso

Ilaria Fiore è laureata in Scienze della Formazione Primaria, dottore di ricerca in Scienze delle Relazioni Umane presso l'Università degli Studi di Bari Aldo Moro, insegnante di ruolo nella scuola primaria e attualmente assegnista di ricerca presso l'Università Telematica Pegaso. I suoi interessi di ricerca riguardano le tecnologie e metodologie didattiche innovative, il digital storytelling come strumento di attivazione della comunità, la valorizzazione del patrimonio culturale materiale e immateriale.



Maria Clara Dicataldo

mariaclara.dicataldo@unifg.it

Università di Foggia

Maria Clara Dicataldo è una dottoranda di ricerca al III anno in Scienze della formazione presso l'Università di Foggia. Il suo progetto di ricerca intende indagare gli approcci didattici utilizzati nel campo della Business Education a livello internazionale con l'obiettivo di comprendere come poter ridurre il divario di competenze esistente tra il sistema di istruzione superiore e il mercato del lavoro. In particolare, la sua ricerca si concentra sullo studio dei modelli educativi e formativi adottati dalle migliori Business School al mondo.

BRICKS | TEMA

Didattica emotiva in ambiente naturale: percorsi multisensoriali tra scrittura, ascolto e intelligenza artificiale

a cura di:

Daniele Bucci



Didattica outdoor, Scrittura emozionale, Ascolto attivo e paesaggio sonoro, Tecnologie immersive e IA

Introduzione e riferimenti essenziali

Le primule e i paesaggi, fece notare, hanno un grave difetto: sono gratuiti. Come osserva Huxley, la bellezza naturale è gratuita e quindi estranea alla logica del consumo.

L'ambiente outdoor rappresenta uno spazio privilegiato per valorizzare la dimensione estetica e sinestetica, attraverso una didattica emotiva fondata sulla scrittura emozionale¹. È un'educazione fondata su percorsi strutturati, che parte dal sentire, dal riconoscere le emozioni che emergono nel contatto con la natura e che si traduce in benessere, consapevolezza e apprendimento profondo.

Privilegiando l'ascolto, la quiete e la sospensione dell'azione, è possibile amplificare la dimensione percettiva: come dimostra l'esperimento del Gorilla invisibile² di Chabris e Simmons, l'attenzione selettiva può distrarci e renderci ciechi ai segni della realtà che ci circonda.

Il paesaggio si configura quindi come una risorsa e uno spazio della e per la didattica: attraverso approcci scientifici, culturali e sensoriali, offre stimoli interculturali e favorisce esperienze di cittadinanza attiva.³

In questo contesto, l'intelligenza artificiale può facilitare la progettazione e supportare la percezione e identificazione dell'ambiente in cui siamo immersi.

"Eppure non si può conoscere veramente un luogo se non se ne afferrano i suoni. Anch'essi fanno parte della sua estetica e contribuiscono a radicarlo nella nostra memoria profonda⁴".

In una prospettiva multisensoriale il concetto di paesaggio sonoro⁵ (soundscape), descrive l'ambiente uditivo che ci avvolge e ne costituisce l'elemento identitario e distintivo: il progetto Vacuamoenia⁶, dedicato ai paesaggi sonori rurali della Sicilia, ne è un esempio significativo.

¹ Perotti, A. (2023, May 14). Scrittura emozionale: Un aiuto per gestire lo stress. Alessandra Perotti. <https://www.alessandraperotti.com/scrittura-emozionale-un-aiuto-per-gestire-lo-stress/>

² L'esperimento è un classico della psicologia in riferimento all'attenzione selettiva: per una sintetica descrizione si può consultare la presente risorsa: <https://lamenteemeravigliosa.it/lesperimento-del-gorilla-invisibile/> Questa intuizione è stata successivamente ripresa e sviluppata da Daniel Kahnemann: alternativamente la nostra intelligenza si affida a due sistemi distinti e complementari: · Il Sistema 1, veloce e intuitivo, che guida le azioni quotidiane e istintive. · Il Sistema 2, lento e riflessivo, che ci aiuta ad analizzare e risolvere problemi complessi.

³ "Parlare di paesaggio" e "con il paesaggio" si è infatti dimostrato un modo efficace di attivare il dialogo e il confronto tra gli adolescenti italiani e stranieri, soggetti che non hanno solo una differente provenienza geografica e culturale, ma anche diverse "esperienze paesaggistiche": mentre infatti gli autoctoni guardano poco e distrattamente il paesaggio di un luogo che tendono a dare per scontato, gli stranieri ricordano talvolta con nostalgia paesaggi e luoghi lontani. De Nardi, A. (2013). In Stampa: Cierre Grafica (Ed.), Il paesaggio come strumento per l'educazione interculturale - linee guida. Museo di Storia Naturale e Archeologia di Montebelluna. https://patrimonioeintercultura.ismu.org/novita_editoriale/il-paesaggio-strumento-per-leducazione-interculturale

⁴ Anna. (2020b, December 12). Soundscapes: Turismo acustico ed ecologia del suono -. Provincia Mon Amour. <https://www.provinciamonamour.it/soundscapes-turismo-acustico>

⁵ Cassone, F. (2025, January 2). Leggere il paesaggio - 7. Le Cotswolds, magia della campagna inglese. Il Paesaggio Come Risorsa Didattica e Formativa | DLive Geografia. <https://blog.geografia.deascuola.it/articoli/il-paesaggio-come-risorsa-didattica-e-formativa>

⁶ <https://www.vacuamoenia.net/>

Obiettivi didattici

Come rileva Cristiana Lardo⁷, "l'avvicinamento alla letteratura non sembra tener conto della caratteristica prima dello storytelling: quella di suscitare emozioni", il problema è quindi "come trasmettere agli studenti di scuola media e superiore quella vertigine?".

La proposta formativa che segue intende coniugare pratiche di ascolto attivo, avvicinamento al testo, scrittura creativa ed emozionale, nell'ambito di un'esperienza outdoor, articolata in fasi successive.

I materiali multimediali ed i testi realizzati nello svolgimento del percorso potranno essere rielaborati in vista di una successiva produzione di podcast didattici.

L'osservazione dettagliata e l'interazione socio-relazionale tra i soggetti e lo spazio che li circonda saranno funzionali:

- ad un'osservazione condivisa;
- ad una narrazione collettiva;
- ad un ascolto reciproco;
- ad una co-costruzione del significato

Scheda di sintesi⁸

Titolo	A caccia di emozioni...
Ordine di scuola	Secondaria di primo grado
Età	11-14
Obiettivi formativi	Osservazione attiva, produzione poetica, ascolto consapevole, uso di strumenti digitali, avvicinamento emozionale al testo, scrittura emozionale
Obiettivi di apprendimento	- Ampliare, sulla base delle esperienze scolastiche ed extrascolastiche, delle letture e di attività specifiche. Il proprio patrimonio lessicale, così da comprendere e usare le parole dell'intero vocabolario di base, anche in accezioni diverse. - Realizzare forme diverse di scrittura creativa, in prosa e in versi, (ad. es. Giochi linguistici, riscritture di testi narrativi con cambiamento del punto di vista); scrivere o inventare testi teatrali, per un'eventuale messa in scena.

⁷ Cristiana Lardo, Contributo del modulo La letteratura del e per il terzo millennio, master DLC, scuola IAD, diritti riservati

⁸ Il documento è da intendersi come riferimento essenziale da sviluppare e adattare nell'ambito di una progettazione dedicata.

Competenze	Competenza alfabetica funzionale, competenza personale, sociale e capacità di imparare a imparare, competenza in materia di consapevolezza ed espressione culturale, competenze digitali
Fasi di svolgimento	- Attività propedeutiche (in classe) - Attività outdoor - Revisione e sintesi finale (in classe)

Individuare itinerario e percorso

Prima di intraprendere l'esperienza è consigliabile operare una ricognizione dell'area, mappando il percorso e individuando spazi adatti allo svolgimento delle attività. In particolare, si suggerisce di individuare un luogo privo di rumori di fondo, preferibilmente ombreggiato da alberi ad alto fusto e libero da arbusti, ideale per registrare i versi degli uccelli.

Accanto alle attività didattiche, è opportuno prevedere momenti di pausa e svago, in modo da favorire un clima sereno e disteso.

Attività propedeutiche

Le attività introduttive hanno lo scopo di avvicinare gli studenti a modelli letterari e di introdurre pratiche di ascolto attivo, favorendo la rielaborazione creativa e condivisa di contenuti: l'attenzione verrà posta sulla voce e sulle sfumature di colore che il tono può esprimere.

Modelli letterari

L'avvicinamento al testo poetico mira a far emergere il legame tra natura interiorizzata e dimensione soggettiva dell'autore. Nell'ambito di una lezione dialogata e partecipata, eventualmente arricchita dall'uso di strumenti come [Digiwords](#)⁹, saranno analizzati testi poetici incentrati sul rapporto tra la natura e il paesaggio interiore.

Con l'aiuto di modelli linguistici online, sarà possibile condurre esperienze di sentiment analysis, per favorire una comprensione più profonda delle scelte espressive dell'autore. Seguono due esempi di testi letterari.

⁹ La Digitale è un progetto educativo basato su software libero, che integra diversi strumenti digitali. Tra questi, Digiwords consente la creazione di nuvole di parole, utilizzabili sia in presenza che a distanza.

"Alla sera" - Ugo Foscolo

Forse perché della fatal quiete
tu sei l'imgo a me sì cara vieni,
odori di morte e di salutare
mistero, quando ti sospira il vento.

"Spesso il male di vivere ho incontrato" – Eugenio Montale

Spesso il male di vivere ho incontrato:
era il rivo strozzato che gorgoglia,
era l'incartocciarsi della foglia riarsa,
era il cavallo stramazzato.
Bene non seppi, fuori del prodigio
che schiude la divina Indifferenza:
era la statua nella sonnolenza
del meriggio, e la nuvola, e il falco alto levato.

Introduzione al concetto di fonosfera e scrittura creativa

Come attività propedeutica successiva, l'insegnante introdurrà il concetto di fonosfera in una lezione dedicata: gli studenti, organizzati in gruppi di lavoro, saranno chiamati a descrivere un suono selezionato dal [repository BBC](#),¹⁰ confrontandosi sulle impressioni emerse.

In seguito, potranno produrre un breve testo narrativo da drammatizzare e registrare, con l'ausilio di un mixer portatile collegato al computer.

Le registrazioni potranno essere editate in tempo reale tramite l'audio editor gratuito [Audacity](#).

Questa esperienza consentirà agli studenti di riflettere sull'importanza di una lettura espressiva, attenta all'utilizzo di un corretto tono di voce per esprimere le emozioni, e di valorizzare pratiche di storytelling e di scrittura creativa condivisa.

¹⁰ BBC Sound Effects è una piattaforma che offre l'accesso a un ampio repertorio di effetti sonori e fonosfere provenienti da tutto il mondo. Grazie alla funzione "Mixer Mode", gli utenti possono combinare e personalizzare diversi suoni o frammenti, creando ambientazioni acustiche su misura per esperienze immersive, attività didattiche o progetti creativi.



Figura 1 - utilizzando un mixer portatile è possibile effettuare delle registrazioni in classe attutendo almeno in parte i rumori di fondo

ESERCITAZIONE - RICOSTRUZIONE DI UN PAESAGGIO SONORO

TRACCIA AUDIO: clicca sull'icona per ascoltare la traccia



ESERCITAZIONE N°...



TITOLO : crea un titolo per la tua ricostruzione

DATA

CONSEGNA

Indossa delle cuffie, concentrati ed ascolta i rumori di fondo del brano che ti è stato fornito, immagina di essere immerso nella storia: sei tu il protagonista!



TEMPO ?

Quando si svolge la scena? Fornisci un'indicazione temporale



SPAZIO?

Dove si svolge la scena? Fornisci un'indicazione sul luogo di svolgimento ed una sintetica descrizione dell'ambiente



CHI?

Chi sono i protagonisti della storia? Prova ad immaginare almeno un protagonista ed un antagonista



CHE COSA?

Che cosa accade? Prova ad immaginare

- una situazione iniziale
- una crisi
- un conflitto
- una soluzione



PERCHÉ?

Quali sono le cause alla base del conflitto tra protagonista ed antagonista? Quali i loro rispettivi obiettivi?



I COLORI DELLE EMOZIONI

I colori e le tonalità dominanti sono importanti, perché ad esse associamo le nostre emozioni ed il vissuto... Quali saranno i colori della tua storia? Prova ad immaginare una tavolozza modificando la palette...



Inserisci o genera un'immagine di contesto

REPOSITORY

- ☐ FREESOUND
- ☐ NATIONAL GEOGRAPHIC
- ☐ BBC SOUND EFFECTS
- ☐ PIXABAY
- ☐ ZAPSPLAT

NOTE

Area for taking notes, consisting of a grid of dots.

Figura 2: scheda didattica per la ricostruzione di un paesaggio sonoro



Figura 3: registrazione con Audacity

Esperienza outdoor

Durante l'escursione, in un momento dedicato, verrà valorizzata la dimensione sinestetica della percezione dell'ambiente circostante:

- eliminando il "rumore di fondo" della presenza umana (voci e movimenti umani);
- catturando la fonosfera circostante;
- descrivendola in chiave soggettiva e operando una interrelazione tra elementi del paesaggio e dimensione interiore.

Sensazioni ed emozioni provate potranno essere annotate, in forma libera e destrutturata, come nell'esempio

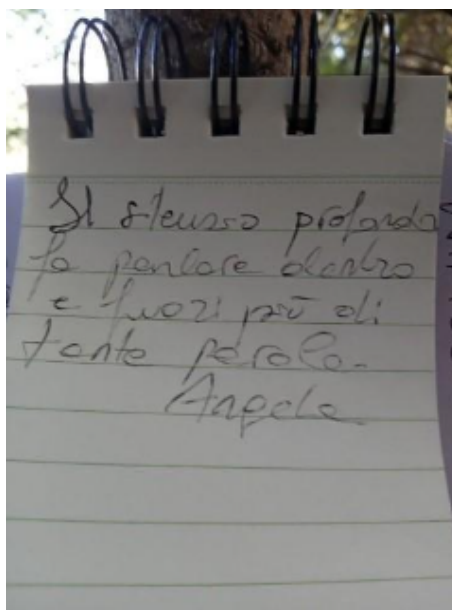


Figura 4 Annotazioni legate ad esperienze di ascolto attivo in un percorso formativo per docenti sul Monte Tancia

Nell'ambito dell'esperienza, si procederà inoltre all'identificazione dei versi degli uccelli, attraverso l'applicazione [BirdNET](#) che, sfruttando strumenti di intelligenza artificiale, consente di riconoscere le singole specie e di geolocalizzarne la posizione in tempo reale.



Figura 5 Riconoscimento dei versi degli uccelli con BirdNet

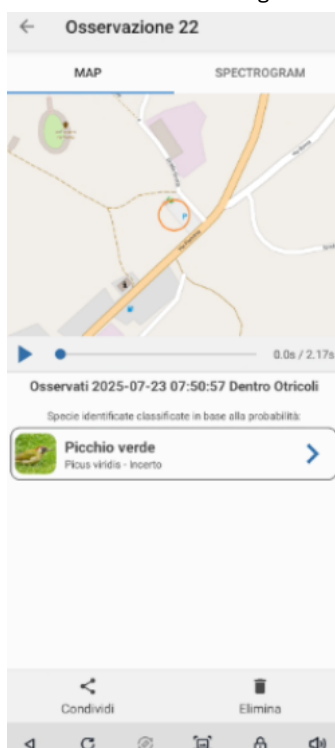


Figura 6 *Ibidem*

L'osservazione dettagliata della flora sarà operata mediante [Pl@ntNet](#), mentre [Google Lens](#) consentirà di identificare altri elementi rilevanti del paesaggio.

Per lo svolgimento di queste attività potranno essere configurati dei tablet dedicati e appositamente configurati, nel rispetto della policy della scuola, o in alternativa, dei dispositivi appositamente progettati per effettuare registrazioni ambientali.



Figura 7 Registratore ambientale portatile

Per rendere l'esperienza ancora più coinvolgente, si potranno realizzare foto e video immersivi con la fotocamera 360, integrabili nelle attività tramite strumenti come [ThingLink](#) o [Momento 360](#)¹¹.



Figura 8 Fotocamera 360

Categoria	Domande guida	Esempi di parole chiave	Annotazioni
Tipo di suono	Che tipo di suono hai percepito? È naturale, animale, umano, meccanico?	fruscio, cinguettio, crepitio, eco, sussurro	
Qualità sonora	Com'è il suono? Forte, tenue, ritmico, intermittente, profondo?	ovattato, squillante, monotono, vibrante	

¹¹ A titolo di esempio a [questo indirizzo](#) è possibile visualizzare la galleria delle immagini realizzate durante un'escursione con una classe seconda media della scuola I.C. Bassa Sabina, plesso di Montopoli.

Origine	Da dove proviene? Da terra, dall'alto, da lontano, da vicino?	radici, chioma, sentiero, cielo, sottobosco	
Emozione evocata	Che emozione ti ha suscitato?	stupore, inquietudine, calma, nostalgia	
Associazione mentale	A cosa ti ha fatto pensare? Un ricordo, un'immagine, una parola?	casa, infanzia, sogno, vuoto, abbraccio	
Parola poetica suggerita	Se dovessi trasformare il suono in una parola poetica, quale sarebbe?	tremore, silenzio, respiro, eco, ombra	
Paradosso o contrasto	C'è un contrasto tra il suono e ciò che vedi o senti dentro di te?	"silenzio rumoroso", "stridio dolce", "eco assente"	
Lettura emozionale	Come ti ha toccato questo suono? Dove lo senti nel corpo o nell'anima?	"mi ha stretto il petto", "mi ha fatto sorridere", "mi ha fatto sentire piccolo"	

Scrittura creativa

L'attività successiva sarà orientata alla valorizzazione delle pratiche di ascolto attivo, all'ampliamento lessicale e linguistico ed alla produzione di brevi testi poetici.

Creazione di repository

Il materiale digitale raccolto verrà organizzato in repository dedicati, nel *Drive* della classe virtuale, ad esempio, o relativamente ad effetti sonori ambientali, tramite la pubblicazione (curata dal docente) su piattaforme dedicate come [Freesound](#).¹²

Questo archivio digitale risulterà significativo, in quanto memoria digitale condivisa dell'esperienza. I contenuti multimediali rimarranno inoltre a disposizione funzionali ad una rielaborazione successiva per la produzione di ulteriori artefatti digitali.

¹² Freesound è una piattaforma di condivisione aperta agli utenti registrati, che possono scaricare e contribuire con brani musicali ed effetti sonori, generalmente distribuiti con licenza Creative Commons. Il catalogo, ampio e eterogeneo, è organizzato secondo la Broad Sound Taxonomy, una classificazione che consente di categorizzare efficacemente le diverse tipologie sonore.

Poesie paradossali

Si chiederà agli studenti, organizzati per gruppi di lavoro, di ideare delle composizioni poetiche che esprimano in termini paradossali il rapporto tra la percezione interiore e la natura circostante, ad esempio facendo rilevare come, nel silenzio, uno stridio lontano può evocare un forte “rumore interiore”. I materiali saranno condivisi su documenti online, corredati di immagini ed effetti sonori significativi.

Il repertorio lessicale degli studenti potrà essere ampliato categorizzando correttamente il verso degli animali, anche utilizzando la scheda proposta dalla [Treccani](#). I testi potranno essere successivamente sottoposti a revisione, ad esempio esplorando nuove sonorità verbali, attraverso l'utilizzo di un [dizionario inverso](#)¹³.

Restituzione finale

La fase conclusiva del percorso prevede l'organizzazione di un *Certamen* di poesie paradossali, un evento espressivo e partecipativo in cui gli studenti condividono le proprie produzioni poetiche nate dall'esperienza outdoor e dalle attività di ascolto attivo.

Questa attività rappresenta una restituzione creativa e l'occasione di rielaborare il vissuto emotivo, rafforzare le competenze comunicative e favorire il confronto tra pari.

Obiettivi

- Promuovere l'espressione autentica delle emozioni attraverso la poesia.
- Stimolare la riflessione sul rapporto tra percezione interiore e ambiente naturale.
- Favorire la condivisione e il riconoscimento reciproco tra gli studenti.
- Consolidare le competenze linguistiche, digitali ed espressive.

Prospettive

Come anticipato nei paragrafi precedenti, la fase finale del progetto potrà coincidere con il punto di partenza di una nuova esperienza, costruita valorizzando e rielaborando il materiale raccolto nei repository e le esperienze svolte: la progettazione, realizzazione e pubblicazione degli episodi di un podcast dedicato può rappresentare in tal senso un valido esempio..

¹³ Il dizionario inverso si differenzia dai dizionari tradizionali perché ordina i lemmi secondo la sequenza invertita dei grafemi, offrendo una struttura simile a quella dei rimari. Per un approfondimento, si rimanda alla [voce dedicata](#) nell'Enciclopedia dell'Italiano Treccani

Kit di riferimento per attività outdoor

- Zoom H1n digital stereo handheld recorder per le registrazioni sul campo. In alternativa è possibile utilizzare anche un comune smartphone o tablet, utilizzando il registratore integrato o app dedicate come [ASR Voice Recorder](#) (consente di registrare in formato WAV)
- Fotocamera 360 RICOH THETA SC2 montata su cavalletto.
- Mixer per attività a scuola: per registrazioni e audio editing di qualità è certamente consigliabile utilizzare strumenti adeguati, quale ad esempio il Rode Rodecaster Pro II, ma per piccole esperienze e prime esplorazioni è possibile utilizzare anche dispositivi più economici di fascia bassa disponibili ad un costo contenuto nelle piattaforme di eCommerce, il cui utilizzo è abbastanza intuitivo.
- Audacity software gratuito per editing audio.
- BirdNET per identificare i versi degli uccelli.
- Smartphone o tablet per foto sul campo.
- In aggiunta alle altre risorse, è utile segnalare [Hush city](#): l'app consente di trovare e se si vuole, mappare valutare e localizzare aree di quiete sul territorio. In particolare in città, è una risorsa preziosa per sfuggire all'inquinamento acustico

**Daniele Bucci**

daniele.bucci@scuola.istruzione.it

Al Logos

Docente di Italiano Storia e Geografia, per molti anni ricopre il ruolo di animatore digitale e amministratore della piattaforma Google Workspace. In qualità di membro del comitato organizzativo e Tab Master partecipa all'organizzazione dei campionati giovanili di Debate per la sezione Middle School dal 2022 al 2025. Formatore e per alcuni anni membro dell'Équipe Formativa Territoriale Lazio, attualmente è insegnante e tutor coordinatore per la Formazione iniziale docenti presso l'Università degli Studi di Roma Tor Vergata.

BRICKS | TEMA

Mindfulness a scuola: un alleato prezioso per il benessere degli adolescenti

a cura di:
Giuseppina Mastrantoni



Didattica emotiva, Mindfulness, Benessere a scuola

Didattica emotiva: coltivare il benessere e ridurre lo stress negli studenti con la Mindfulness

In un'epoca di rapidi cambiamenti e crescenti complessità, i giovani di oggi si trovano ad affrontare un panorama di sfide e sollecitazioni senza precedenti. Dalle pressioni scolastiche all'attraversamento delle dinamiche sociali, fino all'esposizione costante sui social media e all'incertezza sul futuro, lo stress e l'ansia sono diventati compagni fin troppo familiari per molti studenti. In questo contesto, l'educazione tradizionale, focalizzata ancora in maniera privilegiata sulle competenze cognitive, mostra i suoi limiti. È qui che la didattica emotiva emerge non come un'opzione ma come una necessità incalzante, proponendo un approccio olistico all'apprendimento che include attivamente, e non solo in via teorica, il riconoscimento e lo sviluppo delle più varie competenze socio-emotive.

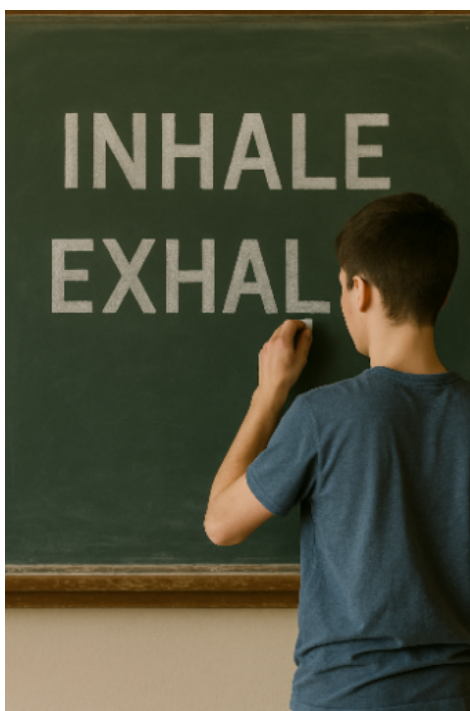


Figura 1 - A scuola di "respiro consapevole".

L'imperativo della didattica emotiva: perché oggi più che mai?

Il concetto di intelligenza emotiva, reso popolare da Daniel Goleman negli anni '90, ha rivoluzionato la nostra comprensione del successo educativo. Non sono solo il QI o le competenze tecniche a determinare la traiettoria di vita di un individuo, ma anche la capacità di comprendere e gestire le proprie emozioni e quelle altrui. Oggi, questo principio si traduce

nell'esigenza di integrare l'Educazione socio-emotiva (SEL - *Social and Emotional Learning*) nel curriculum scolastico.

L'impatto positivo della SEL è ampiamente documentato dalla ricerca scientifica. Una meta-analisi storica del 2011 condotta in primo luogo da Durlak e pubblicata su *Child Development*, che ha esaminato oltre 200 studi coinvolgendo più di 270.000 studenti, ha dimostrato risultati sorprendenti: i partecipanti a programmi SEL hanno mostrato un miglioramento medio dell'11 percentile rispetto al profitto, una significativa riduzione dei problemi comportamentali (come l'aggressività e l'irruenza), una diminuzione del disagio emotivo (ansia, depressione) e un aumento dei cosiddetti comportamenti prosociali (empatia, collaborazione).

L'educazione socio-emotiva è dunque un'abilità di vita essenziale. Preparare i giovani a navigare le complessità del nostro tempo richiede non solo nozioni e informazioni, ma anche la capacità di governare le proprie emozioni, costruire relazioni positive e prendere decisioni responsabili. In altre parole, la didattica emotiva costruisce le fondamenta per una resilienza psicologica e un successo duraturo, ben oltre le mura scolastiche.

Lo stress negli adolescenti: un fenomeno diffuso

Gli anni dell'adolescenza coincidono con un periodo di profondi cambiamenti fisici, cognitivi, sociali ed emotivi. La ricerca di identità, la pressione dei pari, le aspettative familiari e scolastiche, e l'esposizione costante a stimoli esterni (spesso amplificati dai social media e dagli altri strumenti di affermazione virtuale) possono generare livelli di stress e ansia elevatissimi. Recenti indagini evidenziano una realtà preoccupante: una percentuale significativa di adolescenti percepisce la scuola come una fonte primaria di ansia e tensione fisica ed emotiva. Molti riportano sintomi corporei quali mal di testa e disturbi del sonno, difficoltà di concentrazione, apatia o irritabilità. Il persistere di questi stati può non solo compromettere il rendimento scolastico, ma anche aumentare il rischio di sviluppare problemi di salute mentale a lungo termine. La sensazione di non essere all'altezza, la paura del giudizio e la difficoltà a gestire i fallimenti possono portare a un circolo vizioso che insidia e compromette l'autostima e la motivazione. Nello specifico, nel 2023, il *Mind Health Report* di Ipsos ha analizzato la salute mentale e il benessere di 30.600 persone in 16 paesi, con l'obiettivo di identificare problemi e suggerire soluzioni. L'indagine ha suddiviso la popolazione in quattro profili di benessere:

- **Flourishing:** massima soddisfazione in ambito sociale, emotivo e psicologico.

- **Getting by:** benessere in alcune aree, ma con una percezione generale meno intensa.
- **Languishing:** assenza di benessere positivo e sensazione di non essere al pieno delle proprie capacità.
- **Struggling:** totale assenza di benessere, con disagio emotivo e compromissione psicosociale.

I dati mostrano che l'Italia è il paese con la percentuale più bassa di popolazione in stato di pieno benessere (*Flourishing*), con solo il 18% del campione. Lo stress è il disturbo mentale più diffuso a livello globale e in Italia colpisce il 56% delle persone, un aumento rispetto all'anno precedente. Inoltre, il 48% degli italiani si sente solo, il dato peggiore in Europa.

Le donne e i giovani sono i gruppi più vulnerabili ed esposti. Le donne riportano un benessere mentale peggiore rispetto agli uomini, un divario dovuto in gran parte alla percepita disparità di genere nella vita quotidiana. Gli adolescenti sono particolarmente a rischio e manifestano incertezza sul futuro, solitudine, preoccupazione per l'immagine corporea.

Il 38% dei giovani ritiene inoltre che tecnologia e *social media* abbiano un impatto negativo sul proprio benessere mentale.

La Mindfulness: un faro nella tempesta emotiva degli adolescenti

È in questo scenario che si inserisce la *mindfulness*, o consapevolezza, attenzione piena al momento presente, in modo curioso e non giudicante (Kabat-Zinn, 1994). Si propone come uno strumento estremamente efficace e versatile per la didattica emotiva, particolarmente adatto agli adolescenti. Lontana da qualsiasi connotazione mistica o religiosa, la *mindfulness* è una pratica scientificamente validata che consiste nel portare intenzionalmente l'attenzione al momento presente, senza giudizio, osservando pensieri, emozioni e sensazioni fisiche così come sorgono. L'obiettivo dell'integrazione della *mindfulness* a scuola non è formare meditatori, ma dotare i ragazzi di una "cassetta degli attrezzi" per la mente, strumenti pratici per:

- **Riconoscere le emozioni in tempo reale:** imparare a identificare la rabbia, la tristezza, l'ansia mentre si manifestano, prima che prendano il sopravvento. Questo permette di "sentirle" senza esserne schiacciati.
- **Gestire lo stress e le reazioni impulsive:** sviluppare la capacità di fare una pausa tra uno stimolo stressante e la propria reazione, scegliendo una risposta più consapevole anziché reagire d'impulso. Ad esempio, prima di rispondere a una provocazione o di farsi prendere dal panico in vista di un'interrogazione.

- **Migliorare la concentrazione e l'attenzione:** allenare la mente a focalizzarsi, riducendo le distrazioni interne (pensieri ricorrenti) ed esterne. E' questa un risorsa essenziale in un'era di sovraccarico informativo.
- **Aumentare l'empatia e le relazioni interpersonali:** una maggiore consapevolezza delle proprie emozioni spesso si traduce in una migliore comprensione e rispetto per le emozioni altrui, favorendo relazioni più armoniose e riducendo il bullismo.
- **Coltivare la resilienza:** sviluppare la capacità di riprendersi dalle difficoltà, imparando dagli errori e guardando alle sfide come opportunità di crescita.

La Mindfulness in azione

Numerosi studi hanno esplorato gli effetti della *mindfulness* sugli adolescenti in ambito scolastico, confermando la sua efficacia. Una revisione sistematica in forma di meta-analisi del 2014, pubblicata su *Frontiers in Psychology* da Zenner, Herrnleben-Kurz e Walach, ha evidenziato come i programmi di *mindfulness* implementati nelle scuole siano associati a miglioramenti significativi nella regolazione emotiva, nella riduzione dello stress, dell'ansia e della depressione. Alcuni studi hanno altresì indicato un impatto positivo sul rendimento e sul profitto, probabilmente grazie al miglioramento della concentrazione e della gestione dell'ansia da prestazione.

Come si traduce concretamente la *mindfulness* in un contesto scolastico? Non si tratta di lunghe sessioni di meditazione, ma di brevi e mirate attività integrate nella routine quotidiana:

"Stop e respiro" (2-3 minuti): all'inizio o alla fine di una lezione, o prima di un'interrogazione, gli studenti vengono guidati a fare una pausa, concentrandosi sul respiro per calmare la mente e il corpo. Un semplice esercizio può essere "Inspira tranquillità, espira tensione".

Scansione corporea rapida (5 minuti): invitare gli studenti a chiudere gli occhi (o a tenere lo sguardo abbassato) e a portare l'attenzione alle diverse parti del corpo, notando le sensazioni presenti senza giudizio per sviluppare la consapevolezza del proprio stato fisico e delle tensioni accumulate.

Albero della resilienza: attività in cui gli studenti disegnano un albero, scrivendo sulle radici le loro fonti di forza e supporto (famiglia, amici, passioni, hobby) e sui rami le sfide che stanno affrontando. Saranno così aiutati a visualizzare e rafforzare la propria capacità di superare le difficoltà.

Ascolto consapevole: durante una discussione di gruppo, si chiede agli studenti di ascoltare l'altro con piena attenzione, senza interrompere o formulare una risposta, ma semplicemente accogliendo le parole al fine di migliorare le capacità comunicative ed empatiche.

Barometro delle emozioni: creare un semplice e funzionale strumento visivo in classe (un cartellone, una ruota, un diario) a mezzo del quale gli studenti possono indicare come si sentono in quel momento. Questa attività normalizza l'espressione delle emozioni e crea uno spazio sicuro per la condivisione.

Programmi specifici come il MiC (*Mindfulness in Classrooms*), o adattamenti dei più noti MBSR (*Mindfulness-Based Stress Reduction*) e MBCT (*Mindfulness-Based Cognitive Therapy*) per i contesti educativi, stanno dimostrando di poter offrire ai giovani strategie concrete per affrontare lo stress scolastico e personale.

Come afferma il prof. Jon Kabat-Zinn, pioniere della *mindfulness* in Occidente, occorre pensare alla consapevolezza semplicemente come all'arte di vivere presenti a se stessi. La *mindfulness* può essere una palestra per la mente. Se praticata con costanza, può aiutare i giovani a navigare le sfide della vita con chiarezza, calma e resilienza.

EMOTION DIARY

Date: _____

How do I feel?

Why do I feel this way?

Mindfulness Exercises:

Figura 2 – Emotion diary

Educazione alle emozioni: un percorso complementare

Accanto alla *mindfulness*, sono sempre più diffusi progetti di educazione alle emozioni affidati a esperti competenti. Questi percorsi aiutano studenti, genitori e insegnanti a riconoscere, condividere e gestire le emozioni più difficili, migliorando comunicazione e relazioni, analizzando i problemi e individuando soluzioni comuni. Un esempio concreto è quello dell'Istituto Superiore

G.B. Ferrigno–V. Accardi di Castelvetro (TP): lo scorso anno scolastico, gli alunni delle classi quarte e le loro famiglie hanno partecipato a un percorso promosso dal Comune di Castelvetro, coordinato da un docente referente e affidato a personale esperto. L'iniziativa, sviluppata nell'assetto costruttivo del *circle time*, ha riscosso grande successo, creando momenti autentici di confronto tra pari e tra adolescenti e adulti.

Verso un futuro di benessere e consapevolezza

Integrare la didattica emotiva e la *mindfulness* nel percorso scolastico non significa aggiungere un carico extra a un programma già denso, ma piuttosto fornire le competenze trasversali che rendono l'apprendimento più efficace e significativo. Si tratta di formare non solo menti brillanti, ma anche individui equilibrati, capaci di gestire le proprie sfide emotive, di relazionarsi in modo costruttivo e di contribuire attivamente al benessere collettivo.

La scuola ha la responsabilità di preparare i giovani non solo al mondo del lavoro, ma alla vita stessa. Dotare le nuove generazioni di strumenti per la regolazione emotiva e la consapevolezza è un investimento prezioso per il loro futuro, per la loro salute mentale e per la costruzione di una società più empatica, resiliente e prospera. È tempo di riconoscere pienamente che il cuore e la mente non sono entità separate, ma pilastri interconnessi del successo umano.

Bibliografia, sitografia e riferimenti

Goleman D., "Intelligenza emotiva" (1995)

Durlak J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., Schellinger, K. B., "The Impact of Enhancing Students' Social and Emotional Learning: A Meta-Analysis of School-Based Universal Interventions", *Child Development*, 82 (1), 405-432 (2011)

<https://www.rapportodiritti.it/salute-mentale>

Zenner C., Herrnleben-Kurz S., Walach H., "Mindfulness-based interventions in schools—a systematic review and meta-analysis", *Frontiers in Psychology* (2014)

Zinn J. K., "Vivere momento per momento" (1990)



Giuseppina Mastrantoni

giuseppinamasttrantoni10@gmail.com

Docente di Lettere presso Istituto Superiore G.B. Ferrigno–V. Accardi (Castelvetro, TP), referente per Orientamento, Gestione attività progettuali (PTOF–PNRR), Comunità di pratiche. Collabora con diverse associazioni culturali e riviste specializzate.

BRICKS | TEMA

Come ti senti, oggi?

a cura di:
Moira Stefini



Emozioni, SEL, Check-in emotivo, Student leadership

Quando l'estate volge al termine e si avvicina settembre, ogni insegnante comincia a pensare alle attività di accoglienza per i primi giorni di scuola. Già a fine agosto, arrivano pian piano a popolare la mente di noi docenti i volti di alunne e alunni salutati a giugno, che ritroveremo cambiati: nei tratti somatici, nella statura, nella voce o anche solo nel taglio dei capelli. Ce li immaginiamo, uno per uno, una per una, che varcano la soglia della scuola, non tutti pronti a ricominciare, pieni di emozioni contrastanti. Emozioni che, in diversa misura, abbiamo provato anche noi docenti, quando eravamo bambine e bambini, nei vari cicli scolastici che abbiamo attraversato. Emozioni che dovremmo essere pronti ad accogliere, ogni giorno.

Accogliere le emozioni

Ricordo, a ogni apertura dell'anno scolastico, la domanda generica di molti dei miei insegnanti: "Come state? Come avete passato l'estate?", domande alle quali rispondevano in genere le persone più estroverse o quelle che avevano qualcosa da raccontare, avendo trascorso l'estate in viaggio. C'era sempre, però, tra le compagne e i compagni, qualcuno che non apriva mai bocca. I motivi potevano essere tanti, tra cui la mancanza di esperienze da condividere o il carattere introverso, ma anche stati d'animo o emozioni che frenavano la possibilità di esprimersi: ansia, imbarazzo, tristezza, invidia, vergogna, paura, disgusto, rabbia.



Figura 1 - Disgusto e rabbia, piazza ragazzabile (Torino, 2024)

Sono, queste, emozioni costantemente presenti nelle nostre classi eterogenee, in particolare tra gli undici e i tredici anni, l'età dei miei studenti e studentesse, caratterizzata da frequenti sbalzi d'umore, stati d'animo altalenanti, emozioni contrastanti.

"Davvero volete sapere come stiamo?" penseranno alcuni di loro, così come mi chiedevo io alla loro età.

Rivolgere un generico "Come state?" a tutta la classe non prevede una reale predisposizione all'ascolto di tutte le risposte; spesso manca il tempo per farlo. Eppure, ciascuno avrebbe bisogno di un "Come stai?" personalizzato e di un micro spazio dedicato, nel tempo della lezione, per accogliere davvero la risposta.

E' possibile inserire, nella pratica didattica quotidiana, attività che fungano da "termometro" dello stato d'animo di studenti e studentesse, attività che li aiutino a prendere confidenza con le emozioni e a condividerle, che li facciano sentire accolti in un ambiente sicuro e favorevole all'apprendimento.

Accendere scintille

Daniel Goleman è stato uno dei primi studiosi a introdurre il concetto di "intelligenza emotiva", intesa come *la capacità di motivare sé stessi, di perseguire un obiettivo nonostante le frustrazioni, di controllare gli impulsi e rimandare la gratificazione, di modulare i propri stati d'animo, evitando che la sofferenza ci impedisca di pensare, di essere empatici e di sperare.*¹

Tutti abbiamo sperimentato, direttamente o indirettamente, la paura a scuola: su tutte, la paura di sbagliare, che può rendere molto difficoltoso l'apprendimento o addirittura bloccarlo.



Figura 2 - Paura, piazza ragazzabile (Torino, 2024)

La professoressa Daniela Lucangeli, psicologa e ricercatrice che opera nell'ambito delle strategie di supporto all'apprendimento e ai disturbi del neurosviluppo, si prende cura dei bambini a cui le difficoltà di apprendimento "fanno male". Attraverso le pagine dei suoi libri, gli incontri dal vivo, le interviste reperibili in rete, Lucangeli ci ha insegnato che il nostro cervello, mentre pensa, "sente".

¹ Goleman, Daniel "Intelligenza emotiva" (Rizzoli, 1996)

Nessun atto della nostra vita cognitiva è slegato dalle emozioni che proviamo: a ogni attività cognitiva corrisponde un tracciato emozionale e le nozioni si fissano nel cervello insieme alle emozioni.²

Questo significa, in pratica, che se un bambino apprende con gioia, ciò che ha appreso si incide nella sua memoria insieme alla gioia. Viceversa, se il bambino apprende con ansia, memorizza la conoscenza ma anche l'ansia correlata e tenderà a rifiutare di ripetere l'esperienza. Sarà quindi necessaria una nuova scintilla emozionale per riattivare il sistema che si è inceppato.



Figura 3 - Gioia e tristezza, piazza ragazzabile (Torino, 2024)

Il bambino che ha paura di sbagliare, continuerà a sbagliare. Se invece il bambino ha accanto a sé qualcuno che lo incoraggia e lo aiuta, imparerà a chiedere aiuto.

Il bambino il cui apprendimento è accompagnato da emozioni positive associa queste emozioni alle nozioni che trattiene, conservando in memoria anche la traccia di questo benessere².

Questo è insegnare: aiutare l'intelligenza, anche quella emotiva.

² Lucangeli, Daniela "Cinque lezioni leggere sull'emozione di apprendere" (Erickson, 2019)

Allenare competenze socio-emotive

La metodologia del Social and Emotional Learning prevede la progettazione di attività che includono un'attenzione particolare agli aspetti socio-emotivi dell'apprendimento. Si tratta di adottare, nella pratica didattica quotidiana, strategie innovative finalizzate a mettere studenti e studentesse nella condizione di poter apprendere con serenità, non solo contenuti e abilità disciplinari, ma anche competenze socio-emotive quali:

- **gestione di sé:** autoconsapevolezza delle proprie emozioni (self awareness) e autogestione (self management)
- **relazioni interpersonali:** consapevolezza sociale (social awareness) e abilità relazionali (relationship skills)
- **processi decisionali:** capacità di prendere decisioni responsabili (responsible decision making).

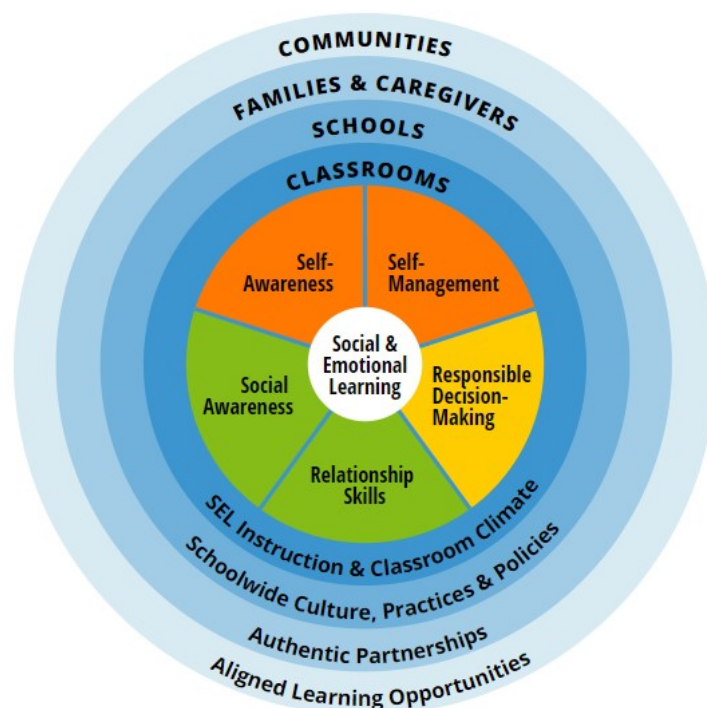


Figura 4 - The CASEL Wheel³

Come si può vedere nella ruota di CASEL (l'Istituto di ricerca fondato da Daniel Goleman), allenare competenze socio-emotive contribuisce a creare un buon clima di classe: questo è il nucleo centrale della metodologia e il primo passo, fondamentale, per costruire un ambiente favorevole all'apprendimento nel quale ogni bambino, ogni bambina si sente accolto e coinvolto e impara a conoscere sé e gli altri.

³ The CASEL framework <https://casel.org/fundamentals-of-sel/what-is-the-casel-framework/>

Un bambino che oggi si sente accolto, che impara a riconoscere, a definire e a gestire le sue emozioni e a interagire con i pari e gli adulti diventerà, un domani, un cittadino attento, empatico, che sta bene con sé e con gli altri e sarà capace di vivere e lavorare in modo soddisfacente in mezzo alla comunità.

Quando studenti e studentesse stanno bene, i benefici ricadono anche sui docenti e sulle famiglie, quindi sull'intera comunità educante.

Check-in emotivi

Una piccola strategia quotidiana per far sentire accolti studenti e studentesse all'inizio di ogni lezione è la pratica del check-in emotivo, che ho appreso e sperimentato in una scuola della periferia torinese durante la summer school di Teach For Italy, ente del terzo settore di cui sono entrata a far parte nel 2024.

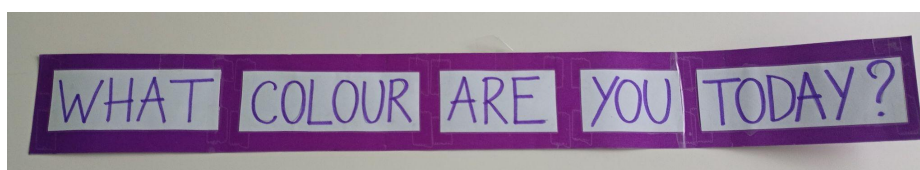
La convinzione che muove l'organizzazione è che investire nell'istruzione sia la chiave per permettere ad ogni ragazza e ragazzo di avere accesso alle stesse opportunità e sviluppare il proprio potenziale umano, indipendentemente dal luogo e dalle condizioni sociali in cui nasce e cresce.⁴

Nel percorso di formazione biennale, volto a sviluppare le capacità di impatto in classe e a scuola, abbiamo appreso a livello teorico e sperimentato sul campo la pratica del check-in emotivo secondo diverse declinazioni, tutte basate sulla metodologia del Social and Emotional Learning.

Di che colore sei, oggi?

Rientrata a scuola a settembre, ho sperimentato nelle classi prime di Scuola Secondaria di Primo Grado dove insegno Tecnologia in inglese secondo la metodologia CLIL (Content and Language Integrated Learning) l'attività di check-in emotivo che sto per descrivere; il fatto che sia stata svolta in lingua inglese non preclude la possibilità di poterla svolgere anche in lingua italiana.

Ho appeso in classe, sulla lavagna, la domanda: "What colour are you today?" a caratteri molto grandi. Sotto la domanda, ho predisposto cinque colonne con faccine colorate e a ciascuna ho associato degli stati d'animo. Una volta chiarito alla classe il significato di tutte le parole che non conoscevano, ho incollato il biglietto con scritto il mio nome accanto alla parola che meglio rappresentava la mia condizione del momento; ho chiesto quindi a studenti e studentesse di fare lo stesso.



⁴ Teach For Italy - Insegnare per l'Italia <https://www.teachforitaly.org/>



Figura 5 - Cartelloni appesi alla lavagna

Per permettere a ciascuno di loro di fare una scelta da condividere con i compagni, ho predisposto una scatola contenente bigliettini adesivi con i loro nomi e li ho chiamati, uno per uno, una per una, alla lavagna, ripetendo ogni volta la domanda: "What colour are you today?".

A turno, li ho invitati a rispondere ad alta voce utilizzando l'espressione "I feel" completata da uno dei cinque colori (green, blue, yellow, orange, red), a prendere l'etichetta con il loro nome e a posizionarla vicino alla parola che meglio rappresentava il loro stato d'animo del momento.



Figura 6 - Scatola contenente i nomi

Le classi hanno accolto l'attività con curiosità e un leggero imbarazzo iniziale, che è però scomparso man mano si è consolidata la ritualità del gesto. Hanno ascoltato la risposta dei compagni e delle compagne e atteso con trepidazione il loro turno. Avendo una lezione a settimana con ogni classe, a distanza di sette giorni ho riproposto l'attività che è stata svolta con sempre maggior scioltezza via via che entrava a far parte della routine scolastica. Nelle giornate in cui un'urgenza o un'incombenza burocratica non mi hanno consentito di aprire la lezione con il consueto check in, gli studenti ne hanno subito sentito la mancanza: "Prof., perchè oggi non ci chiede come stiamo?".

Che animale ti senti?

Una seconda strategia di check-in emotivo molto accattivante per i giovani alunni e alunne è quella basata su immagini simil-meme. Consiste nel proiettare un collage di immagini o fotografie di animali o personaggi famosi che esprimono emozioni differenti e chiedere ad alta voce chi si identifica con quell'animale o quel personaggio.

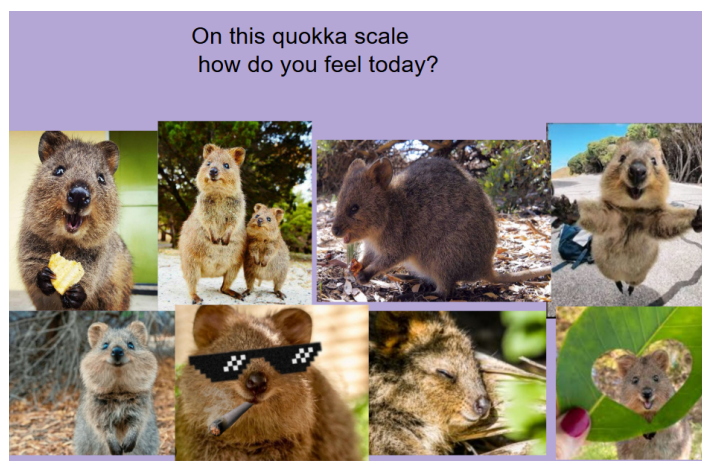


Figura 7 - Un esempio di check in emotivo realizzato da un'alunna

Sperimentando questa attività, che è tanto piaciuta agli studenti e alle studentesse delle classi seconde di Scuola Secondaria di Primo Grado, è sorto in maniera spontanea nei ragazzi il desiderio di preparare loro stessi dei collage originali da proporre a tutta la classe: un ottimo esempio di **student leadership** che ho accolto con entusiasmo.

Ho creato una presentazione condivisa, invitandoli a inserire il loro artefatto digitale; ho predisposto una tabella nella quale alunne e alunni hanno inserito il loro nome in corrispondenza della settimana nella quale avrebbero gestito, in apertura di lezione, il check-in emotivo da loro ideato.

Vederli riprodurre il modello di attività che avevo progettato per loro e interagire con i compagni e le compagne con grande scioltezza mi ha fatto pensare, ancora una volta, che dovremmo lasciare sempre più spazio all'interno delle ore di lezione a studenti e studentesse: sanno sorprenderci.

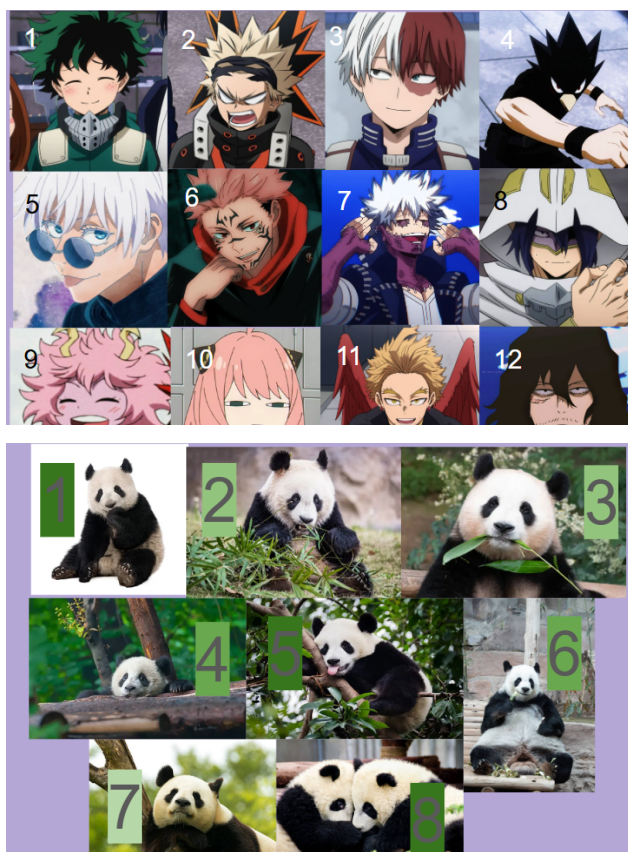


Figura 8 - Esempi di check in emotivi realizzati dagli alunni

Conclusioni

Le attività di check-in emotivo proposte in apertura di lezione sono piccole strategie didattiche per introdurre il Social and Emotional Learning nella pratica didattica quotidiana; tali strategie sono spendibili in tutti gli ordini di scuola, poiché adattabili per età.

Il check-in di inizio lezione rappresenta un momento importante per studenti e studentesse perché consente loro di:

- condividere le emozioni
- imparare ad ascoltarsi reciprocamente
- esercitare l'empatia
- sviluppare competenze socio-emotive
- sperimentare la fiducia
- sentirsi parte di una comunità.⁵

⁵ Aula TFI - Attività di check-in <https://aulatfi.it/risorsa/attivita-di-check-in-condizione-in-classe-per-aprire-la-lezione/>

Adottando questa pratica come una sorta di rituale all'inizio di ogni lezione, si allena l'intelligenza emotiva, si creano connessioni significative e ciascuno studente sviluppa la consapevolezza di non essere solo, ma parte di una comunità inclusiva in cui ciascuno ha voce e sa che sarà ascoltato.

I benefici di queste attività non ricadono solo su studenti e studentesse: grazie ai check-in emotivi il docente può testare le energie della classe, intercettare campanelli d'allarme, individuare un bisogno, prevedere un supporto, monitorare come stanno alunne e alunni in un determinato giorno, ma ha anche l'occasione di imparare, nel tempo, a conoscerli meglio.



Moira Stefani

moira.stefani@scuole.provincia.tn.it

Scuola Secondaria di Primo Grado "A. Manzoni"
- Istituto Comprensivo Trento 6

Insegnante di Tecnologia, vive a Trento. Laureata all'Università degli Studi di Padova, ha un Master in giornalismo, comunicazione scientifica e istituzionale e un Master in Coding e Robotica per le discipline scientifiche.

E' fellow di Teach For Italy - Insegnare per l'Italia, un Ente del Terzo Settore che opera per rafforzare la scuola pubblica italiana, partendo dai contesti dove le sfide legate alla povertà educativa sono maggiori.

Sta seguendo, per il secondo anno consecutivo, il percorso di formazione gratuito di Teach For Italy volto a sviluppare le capacità di impatto in classe, a scuola e nell'ecosistema educativo italiano.

Ama leggere, scrivere, cantare e danzare.

BRICKS | TEMA

Insegnare sentendo: la forza delle Emozioni per e nell'apprendimento

a cura di:

Chiara Stella Melani



Didattica orientativa, Metacognizione, Interdisciplinarietà

Il valore delle Emozioni nei processi di apprendimento



Figura 1: prodotto digitale a conclusione del progetto tramite il software Prezi

La scuola è l'ambiente in cui si determinano principalmente le scelte del proprio futuro.

Spesso il ricordo di un docente brillante, accattivante, entusiasta del proprio lavoro ha influenzato per tutti noi, non solo le attività didattiche nella pratica quotidiana, ma anche e soprattutto ha contribuito a caratterizzare la qualità dello studio e delle energie investite per le scelte del percorso formativo e professionale futuro.

Solo negli ultimi decenni si è concretamente posta l'attenzione, nell'ambito dei processi di apprendimento, alla centralità dello studente e alla sua specificità come persona, con le sue peculiarità e il suo "universo" emozionale.

L'intelligenza emotiva è la capacità di riconoscere, comprendere, utilizzare e gestire le proprie e altrui emozioni in modo consapevole, ed è correlata all'empatia, alla motivazione e all'autocontrollo.

Molti studiosi ritengono che una buona alfabetizzazione emotiva sia possibile fin dai primi anni dello sviluppo e possa avere un effetto preventivo sui comportamenti dannosi e devianti, correlati alla scarsa autostima e incomunicabilità.

Le emozioni e le attività cognitive sono intrinsecamente correlate, come dimostrano gli studi recenti in ambito neuroscientifico, in particolare sulla "*warm cognition*"¹, letteralmente cognizione calda: la capacità di imprimere nella memoria un ricordo piacevole o meno nei processi di apprendimento.

Daniel Goleman, tra i primi studiosi sulla intelligenza emotiva, definisce l'emotività '*importante come la matematica e la lettura*'². Più recenti, gli studi condotti dalla prof.ssa Daniela Lucangeli, esperta di disturbi dell'apprendimento e docente di Psicologia dello Sviluppo, sottolineano che l'apprendimento non può avvenire a prescindere dai sentimenti dei ragazzi e che '*se un bambino impara con curiosità e gioia, la lezione si incide nella memoria insieme alla curiosità e alla gioia*'³.

¹ Lucangeli D., "*Cinque lezioni leggere sull'emozione di apprendere*", Erickson 2019, p. 26.

² Cfr. Goleman D., "*Intelligenza emotiva*", Rizzoli 2011.

³ Lucangeli D., "*Cinque lezioni leggere sull'emozione di apprendere*" Erickson 2019, pp. 40, 41.

Spesse volte la scuola è percepita come una "corsa alla sopravvivenza", che desta nello studente e, tante volte, nelle famiglie un'ansia da prestazione con conseguenti delusioni e/o critiche rivolte al Sistema educativo. Tant'è che il 70% degli studenti italiani si dichiara preoccupato per la propria situazione scolastica e il 56% è nervoso riguardo alle verifiche. La paura delle valutazioni può persino scatenare attacchi di panico⁴. La prof.ssa Daniela Lucangeli evidenzia che il 97% del tempo di studio è vissuto con fatica, ansia, tensione, giudizio, paura e noia, emozioni che rendono gli apprendimenti fragili e instabili. Le emozioni positive, invece, come curiosità, interesse, percezione di sé, condivisione e soddisfazione, rafforzano l'apprendimento e imprime nella memoria un ricordo positivo di quella circostanza specifica.

Per affrontare questo disagio crescente, che si manifesta anche con demotivazione, scarsa cooperazione e talvolta episodi di violenza, è essenziale promuovere nelle pratiche quotidiane e nelle progettazioni didattiche, in particolare del primo ciclo di istruzione⁵, attività che stimolino l'alfabetizzazione emotiva. Ovvero la capacità di riconoscere, comprendere, utilizzare e gestire le proprie e altrui emozioni in modo consapevole, con la conseguente riduzione dello stress tra gli studenti, favorendo di riflesso anche la didattica in chiave orientativa (come raccomandano le Nuove Linee guida per l'Orientamento, cfr il d. m. 328/2022).

Attraverso queste attività, gli alunni/studenti sono guidati a sviluppare competenze che li portano a capire e a conoscersi per imparare meglio a ridurre lo stress, avendo una gestione efficace delle proprie emozioni e apprendimenti significativi, quindi contribuendo ad un generale benessere.

La centralità della persona

Elementi salienti per favorire la didattica emozionale è partire dalla consapevolezza che ogni persona sia un insieme di pensieri, emozioni, azioni e relazioni, pertanto è necessario un cambio di prospettiva sulla didattica, integrando l'emozione con la cognizione. Per primi i docenti, partendo dalla riflessione sulla propria professionalità, possono intraprendere un percorso di riflessione sulla loro intelligenza emotiva per acquisire il controllo delle proprie emozioni e porsi come modello e guida⁶. Magari supportati da una formazione specifica, prima di avviare sperimentazioni con gli alunni e con l'inserimento graduale di strategie didattiche adeguate, senza mai dimenticare che l'ambiente di apprendimento è inteso come spazio in senso lato, caratterizzato da un luogo fisico e/o virtuale (*onlife*)⁷, entro cui l'insegnante ha il

⁴ Jennings & Greenberg, 2009 - A.V. F. Valbusa, R. Bombieri, I.Traina, R. Silva, A. Bevilacqua, M. Ubbiali, *Le competenze socio-emotive degli insegnanti: importanza, formazione e sfide educative*, RicercaAzione / Vol. 14, n. 2 / Dicembre 2022

⁵ Cfr. "Indicazioni nazionali per il curriculum" d.m.254/2012

⁶ "L'espressione di entusiasmo emoziona e motiva chi vi assiste. [...] Chi insegna non smetta mai di ricercare ciò che lo appassiona del proprio lavoro, perché l'entusiasmo non si può simulare, ed è indispensabile viverlo per poterlo trasmettere." Lucangeli D., "Cinque lezioni leggere sull'emozione di apprendere", Erickson 2019, p. 63

⁷ Il termine onlife è un neologismo coniato dal filosofo italiano Luciano Floridi (2014): giocando con i termini online e life egli vuole intendere che non siamo più noi ad essere online, ma sono i media ad essere onlife. Viviamo quindi in un contesto ibrido.

compito di porsi come regista/mediatore e di aiutare gli alunni a comprendere che non esistono emozioni giuste o sbagliate, ma che è fondamentale esserne consapevoli e interrogarsi sulla loro provenienza.

Emozioni Primarie:

- **Gioia:** Risposta a situazioni positive o gratificanti.
- **Tristezza:** Reazione a perdite, delusioni o situazioni negative.
- **Rabbia:** Risposta a frustrazioni, ingiustizie o minacce.
- **Paura:** Reazione a pericoli percepiti, sia fisici che psicologici.
- **Sorpresa:** Reazione a eventi inaspettati o improvvisi.
- **Disgusto:** Reazione a situazioni sgradevoli o repulsive.

Emozioni Secondarie:

- **Vergogna:** Si manifesta quando si viola una norma sociale o ci si sente inadeguati.
- **Senso di colpa:** Si prova quando si ritiene di aver fatto qualcosa di sbagliato o dannoso.
- **Invidia:** Desiderio di possedere ciò che un'altra persona ha.
- **Gelosia:** Timore di perdere qualcosa di prezioso, spesso una relazione.
- **Ansia:** Stato di preoccupazione e apprensione per eventi futuri.
- **Orgoglio:** Sentimento di soddisfazione per i propri successi o qualità.
- **Nostalgia:** Malinconia per il passato o per luoghi lontani.

Le emozioni secondarie sono più complesse e sfumate delle primarie, e possono essere influenzate da fattori individuali, culturali e contestuali.

La comprensione di entrambe le tipologie di emozioni è fondamentale per lo sviluppo dell'intelligenza emotiva e per una sana gestione delle relazioni interpersonali.

Le attività didattiche laboratoriali suggerite per riconoscere e gestire le emozioni fanno appello *in primis* alla creatività del docente, quindi alla passione e alla voglia di entusiasmare gli alunni e alla volontà di mettersi "in gioco". Il docente deve impostare le attività sulla costruzione di una cultura del riconoscimento e dell'accettazione emotiva, quindi promuovere una comprensione reciproca e creare "spazi emotivi sicuri" dove le emozioni possano essere condivise, creare un ambiente sicuro e accogliente in cui gli alunni si sentano liberi di esprimere le proprie emozioni senza paura di giudizi o punizioni. Questo implica: ascolto attivo, essere presenti e attenti, riflettendo i sentimenti propri e dell'alunno per farlo sentire compreso; evitare di minimizzare le emozioni o punire l'espressione di sentimenti difficili, offrendo invece alternative costruttive per esprimerle. Favorire quindi la co-regolazione emotiva tra gli alunni e con gli alunni: i docenti devono essere modelli di calma e fornire

supporto emotivo e fisico, insegnando strategie pratiche di gestione emotiva (es. trascrivere cosa si prova in talune circostanze).

Progettare attività laboratoriali incentrate sulla persona possono aiutare gli studenti a sviluppare la consapevolezza delle proprie e altrui emozioni, a differenziarle e a utilizzare queste informazioni per guidare il pensiero e le azioni. Sono inoltre utili ai fini didattici per favorire attività interdisciplinari e migliorare la didattica orientativa.

"Un Viaggio sonoro nel Cuore: parole in musica, musica in parole"

Questa attività laboratoriale è stata proposta ad una classe seconda di scuola secondaria di primo grado, progettata per favorire interdisciplinarietà: Italiano, Educazione civica, Storia, Geografia, Inglese o altra lingua straniera, Arte e immagine e Scienze. E' stata utile per conoscerci meglio, più in profondità, favorire l'alfabetizzazione emotiva e la riduzione dello stress, migliorando significativamente il clima della classe e i conseguenti processi di apprendimento.

Destinatari: Alunni di Scuola Secondaria di Primo Grado (12 anni) classe seconda, promuovere la *'warm cognition'* attraverso l'attivazione di processi cognitivi ed emotivi interconnessi.

I principali obiettivi di apprendimento:

- Riconoscere e nominare le emozioni primarie e secondarie.
- Imparare ed esprimere le proprie emozioni in modo creativo e costruttivo.
- Capacità di comprendere le emozioni altrui.
- Analizzare il rapporto tra musica, testi e stati d'animo.
- Collaborare in gruppo per la realizzazione di un prodotto finale



Figura 2: introduzione e articolazione del progetto tramite una presentazione proiettata dalla docente

Fase 1

E' stato chiesto agli alunni di individuare dei brani musicali che ascoltano abitualmente, oppure melodie o canzoni che hanno ascoltato nell'ambiente familiare e che per loro hanno valore rievocativo. Ognuno ha proposto un testo o una melodia che risultava essere collegata ad un momento significativo o che li metteva di buon umore.

Domande stimolo: *"Quali sensazioni ti danno queste musiche? Proviamo a dare un nome alle emozioni e alle sensazioni".*

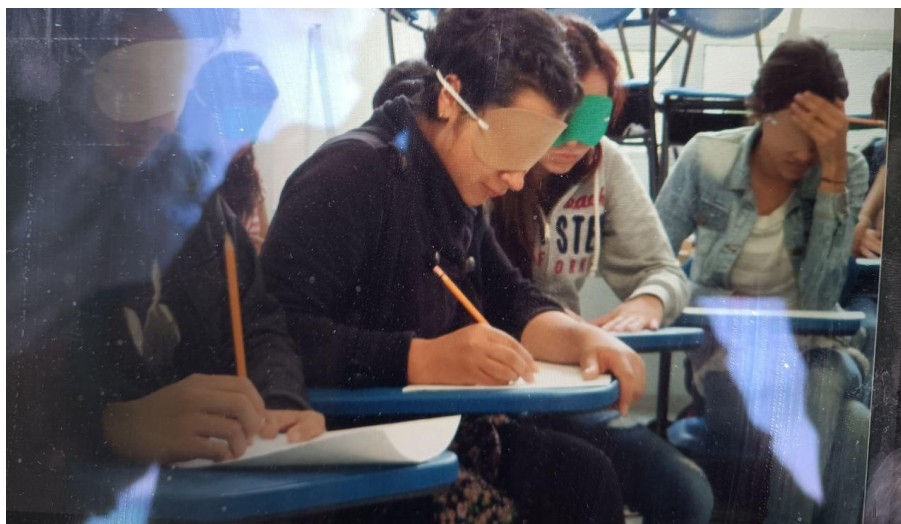


Figura 3: Gli alunni con gli occhi coperti scrivono le sensazioni che provano nell'ascolto della musica o delle canzoni e le trascrivono su un foglio in modo libero e spontaneo

Fase 2

Dopo aver selezionato delle musiche scelte dagli alunni afferenti a stati emozionali vari è stata proposta un'analisi del testo del brano musicale. Individuare quale messaggio vuole esprimere la canzone. La lettura permette agli alunni di identificarsi con gli autori e di riflettere su situazioni emotive senza affrontarle direttamente.

Tale fase è stata molto importante anche per comprendere il messaggio di alcuni brani musicali molto ascoltati dai giovani che, attratti dalla melodia, spesso, non ne conoscono il significato letterale profondo.

Alcuni esempi di musiche ascoltate:

- https://youtu.be/7ZR_nM-42JE?si=mgRAMJVffptS6VBw "W la libertà" di Jovanotti
- <https://youtu.be/y8AWFf7EAc4?si=7g1W4QLHf3XKPBpU> "Halleluja" di Jeff Buckley
- <https://youtu.be/eiDiKwbGfIY?si=dnO-ch9NcGNgUHBg> "Perfect symphony" Ed Sheeran e Andrea Bocelli
- <https://youtu.be/cLJp-YJeuzc?si=tVs4JswVTmN25KBE> "La cura" di Franco Battiato
- "Il filo rosso" di Alfa https://musescore.com/user/90375058/scores/22863727?srltid=AfmBOooD2LlaXUFs4kJlJOLvvXrQ66JwfN3ZpChx1vcxHEKIfcAM_Jmj
- "Experience" di Ludovico Einaudi https://youtu.be/_VONMkKkdf4?si=1DTTSmjZHB8yqqgV
- "Nuvole bianche" di Ludovico Einaudi <https://youtu.be/4VR-6AS0-l4?si=VQWQ6iSKa-by5FbT>
- "Skyfull" di Adele. <https://youtu.be/DeumyOzKqgl?si=POCbHzwDuC-de19A>

Fase 3

Collegamento ad una rappresentazione visiva. *"Questo brano quale immagine mi ispira?"* Ognuno ha collegato una fotografia o un disegno e, con l'uso del digitale, abbiamo ricercato delle opere di autori famosi.

Eccone alcune:

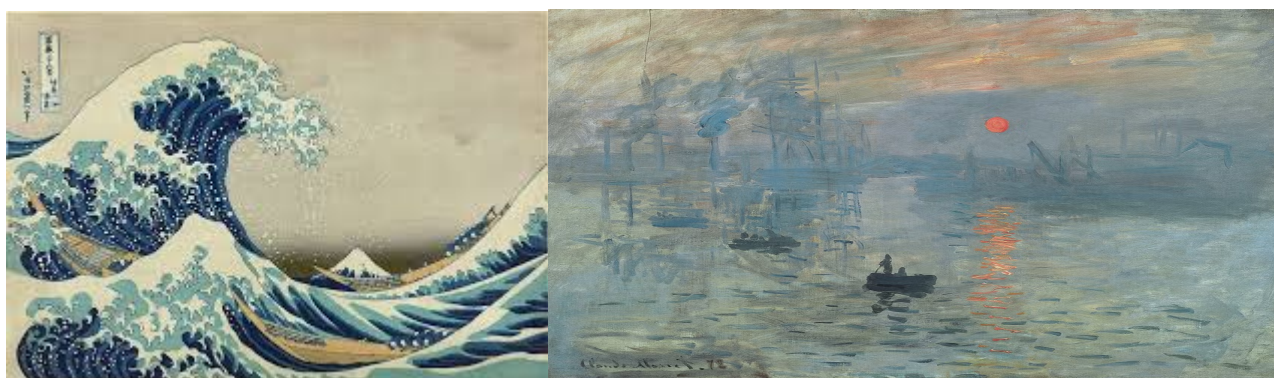


Figura 4: A sinistra "La grande onda" di Hokusai. A destra "La colazione dei canottieri" di Renoir

Fase 4

Ascoltando insieme queste canzoni, abbiamo cercato di catalogare il tipo di emozione che suscitava in ognuno degli alunni, cercando un linguaggio emotivo ricco e strategie da imitare per gestire le emozioni negative. Questa fase ha fortemente stimolato alla metacognizione.

Fase 5: Conclusione

Gli alunni hanno accolto le attività proposte con entusiasmo e hanno partecipato in maniera attiva. Nonostante un primo momento di eccitazione e confusione, l'ascolto della musica ha favorito un clima di benessere generale e ha contribuito a "rallentare i ritmi" per promuovere e incoraggiare la riflessione sul proprio sé e sulle proprie percezioni.

Imparare a dare un nome ad emozioni primarie e secondarie ha consentito a tutti gli alunni di poter dare un "nome" ai propri stati d'animo e a migliorare l'interazione con i loro coetanei e con gli adulti.

Alcuni alunni hanno rievocato un ricordo, molti hanno anche mostrato un particolare interesse per i testi delle canzoni, cosa che prima di questa attività non facevano.

L'attenzione alla parte testuale ha contribuito a riflettere sul lessico e sulla coerenza logico sintattica anche nel parlato.

La ricerca di immagini e di opere in rete li ha appassionati, dando loro spunti per approfondire e ampliare la loro visione anche in chiave critica.

Molto interessante è stata la possibilità di spaziare tra le varie discipline anche con l'uso del digitale, partendo da un'attività che apparentemente era ludica e non era esplicitamente dedicata ad una di esse.

Questo tipo di attività va progettata in *team* e richiede spirito di collaborazione; per quanto i tempi vadano stabiliti prima, bisogna avere una certa flessibilità e adattarli in base alle risposte degli alunni.

Realizzazione e presentazione dei prodotti digitali utilizzando il software Thinglink e Prezi.

Esempi:

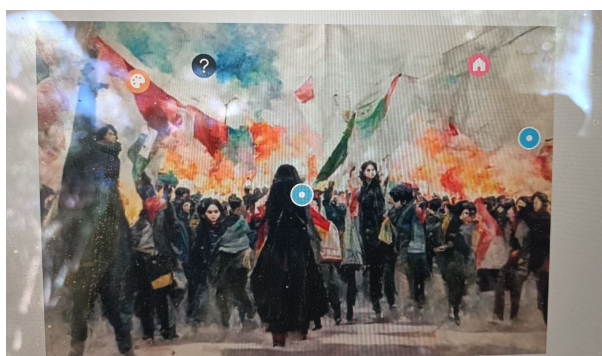


Figura 5: immagine interattiva creata da un gruppo di alunni con il software thinglink (<https://www.thinglink.com/scene/1820037456519496357>) ogni tag presenta un approfondimento tematico utile per favorire i collegamenti tra le discipline e stimolare il pensiero critico



Figura 6: presentazione interattiva realizzata da un gruppo di alunni tramite il software Prezi

<https://prezi.com/view/7VY5w5DEYcHuOcZgBNzy/>



Chiara Stella Melani

prof.ssachiarastella@gmail.com

[https://www.instagram.com/prof.ssachiarastella?
igsh=dDgwb2Z2aGFwMmFv&utm_source=ig_contact_invite](https://www.instagram.com/prof.ssachiarastella?igsh=dDgwb2Z2aGFwMmFv&utm_source=ig_contact_invite)

Docente di Lettere presso la scuola secondaria di primo grado, appassionata di didattica digitale e metodologie didattiche innovative, formatrice per vari enti di formazione e case editrici come Mondadori, Rizzoli, Feltrinelli, formatrice per l'Indire nell'ambito della Formazione esteri e TFA sostegno. Attualmente in servizio presso l'università telematica UniPegaso come tutor coordinatrice per i percorsi abilitanti (classi A022/A012).

BRICKS | TEMA

Raccontare sogni e paure attraverso la Stop Motion

a cura di:
Giuliana Disanto



Didattica emotiva, Scuola primaria, Tecnologia

Il benessere socio-emotivo a scuola: l'importanza dell'intelligenza emotiva nel processo di apprendimento.

Nel contesto educativo, un aspetto frequentemente trascurato, ma di primaria importanza per il processo di apprendimento, è il benessere socio-emotivo degli studenti. Studi recenti hanno dimostrato che l'apprendimento non è esclusivamente un processo cognitivo, ma è fortemente influenzato dalle emozioni, che giocano un ruolo determinante nella motivazione, nella concentrazione e nell'efficacia dell'apprendimento stesso. La qualità dell'esperienza emotiva degli studenti può infatti favorire o ostacolare il loro coinvolgimento nel processo educativo, con implicazioni profonde sul loro sviluppo intellettuale e sociale.

Le emozioni sono fattori chiave che influenzano il comportamento e la cognizione. Durante il processo di apprendimento, esperienze emozionali positive, come il senso di soddisfazione derivante dal successo, tendono a rinforzare la motivazione e a favorire la costruzione della credibilità di autoefficacia. Al contrario, esperienze emotive negative legate all'insuccesso, alla frustrazione o alla percezione di inadeguatezza possono inibire la capacità di concentrazione e ridurre la motivazione intrinseca. In tal senso, la ricerca psicologica ha dimostrato che le emozioni giocano un ruolo centrale nel facilitare o ostacolare l'apprendimento. Secondo la teoria della *warm cognition*, proposta dalla psicologa Daniela Lucangeli, le emozioni non solo modellano la nostra percezione e comprensione del mondo, ma influenzano anche la memoria e la capacità di ritenzione delle informazioni. Lucangeli descrive questo fenomeno come un "apprendimento caldo" in cui le emozioni legate a un'esperienza formano una sorta di "impronta emotiva" che accompagna la memoria dell'evento stesso. In particolare, emozioni negative come la paura, la noia o l'ansia possono fungere da segnali di allerta, compromettendo la qualità dell'apprendimento e la motivazione ad affrontare nuove sfide.

Uno dei principali obiettivi nell'ambito educativo è proprio creare un ambiente che stimoli emozioni positive, fondamentali per il successo scolastico. Le emozioni come entusiasmo, curiosità, orgoglio per i risultati ottenuti e sorpresa per nuove scoperte sono tutte correlate positivamente con un incremento della motivazione e con una maggiore apertura nei confronti delle attività proposte. In particolare, situazioni che suscitano piacere nell'apprendere e che stimolano il divertimento attraverso attività stimolanti e coinvolgenti hanno il potenziale di favorire un apprendimento più profondo e duraturo. Al contrario, emozioni negative come ansia, timore del giudizio, rabbia o frustrazione hanno un impatto negativo sulla motivazione e sull'efficacia del processo di apprendimento. In questi casi, gli studenti tendono a concentrarsi sul proprio disagio emotivo, distogliendo l'attenzione dall'attività scolastica e, di conseguenza, riducendo il proprio coinvolgimento e la propria capacità di affrontare compiti difficili.

Un aspetto fondamentale nella promozione del benessere socio-emotivo è l'educazione all'intelligenza emotiva, che costituisce una componente essenziale dello sviluppo umano. Come sottolineato da Daniel Goleman, l'intelligenza emotiva è *"due volte più importante delle competenze tecniche"* per il raggiungimento del successo a lungo termine. L'intelligenza emotiva consente agli individui di riconoscere, comprendere e gestire le proprie emozioni, nonché di relazionarsi in modo efficace con gli

altri. L'educazione emotiva, dunque, non si limita alla gestione delle emozioni individuali, ma include anche la capacità di sviluppare competenze relazionali, come empatia, comunicazione efficace e cooperazione.

Nella scuola primaria, la promozione dell'intelligenza emotiva dovrebbe concentrarsi su diverse aree chiave:

- **Autocontrollo:** la capacità di gestire emozioni come rabbia, frustrazione e delusione.
- **Consapevolezza di sé:** il riconoscimento delle proprie emozioni e la capacità di prendere decisioni informate.
- **Motivazione intrinseca:** l'utilizzo dei propri interessi e competenze per perseguire obiettivi a lungo termine.
- **Competenze sociali:** la capacità di interagire in modo positivo con gli altri, sia all'interno che all'esterno del contesto scolastico.
- **Empatia:** la comprensione delle emozioni altrui, essenziale per creare relazioni interpersonali sane e cooperative.

In sintesi, benessere socio-emotivo e apprendimento sono due dimensioni profondamente interconnesse che devono essere considerate simultaneamente nella progettazione educativa. Creare ambienti scolastici che promuovano emozioni positive e l'intelligenza emotiva degli studenti rappresenta una strategia fondamentale per garantire un apprendimento efficace, significativo e duraturo. Al contempo, gli insegnanti, attraverso il loro atteggiamento e la loro consapevolezza emotiva, giocano un ruolo cruciale nel facilitare l'apprendimento e nel favorire un clima scolastico positivo e stimolante.

La storia del bruco e della farfalla: parlare di cambiamento e coraggio alla Scuola Primaria

Il cambiamento è una costante delle nostre esistenze, oltre che una necessità di ciascuno. Approcciarsi alle trasformazioni può essere spaventoso, ma anche una grande avventura per reinventarci e creare così nuovi profili di noi stessi. Le stagioni in questo ci danno un grande insegnamento: la trasformazione ci offre la possibilità di rigenerarsi ogni giorno. Parlare di metamorfosi nella scuola primaria non è una novità: pensiamo a quando spieghiamo del girino che diventa rana, del bruco che si trasforma in farfalla... Cosa possiamo fare per parlare invece ai bambini di cambiamento interiore, della possibilità di reinventarsi senza la paura di fallire? Mi sono posta questa domanda e ho strutturato così un percorso di educazione emotiva che potesse insegnare ai bambini che dietro un sogno da realizzare c'è sempre un cambiamento da attuare dentro di sé.

Ho proposto "La storia del bruco che diventa farfalla": è un racconto semplice che narra la tenacia di un bruco ostinato a voler vedere il panorama dalla cima di una montagna. Tutti gli animali del bosco provano ad ostacolare il suo cammino ma il bruco non si lascia intimorire e prosegue la sua corsa finché non decide di riposare. Dopo un sonno lungo e ristoratore, il bruco si risveglia farfalla e così, leggero ed entusiasta, raggiunge la vetta della montagna, esaudendo il suo sogno.

La storia è stata letta insieme, scritta e rappresentata in sequenze. Insieme con la classe abbiamo poi ragionato su quelli che potevano essere gli insegnamenti nascosti dietro la storia del bruco che diventa farfalla.

Attraverso una riflessione guidata, sono stati individuati i seguenti precetti:

- non scoraggiarti;
- inseguì i tuoi sogni;
- sii il tuo cambiamento.

A quel punto abbiamo iniziato a parlare di tutti quei traguardi raggiunti che pensavamo impossibili e degli sforzi fatti per poter arrivare al risultato. Una volta appurato che quasi niente è impossibile e che tutto può succedere lavorando solo su sé stessi, abbiamo realizzato un grande pannello. Ogni bambino si è rappresentato come bruco e ha stilato una lista di obiettivi da raggiungere. A fine anno, ogni studente ha disegnato una farfalla e nelle ali sono stati riportati i sogni realizzati e gli ostacoli superati.



Figura 1 - Pannello di lavoro

La stop motion per raccontare la metamorfosi: come realizzare un cortometraggio in classe con pochi strumenti.

A corredo dell'attività, con la classe abbiamo realizzato un breve cortometraggio della storia letta assieme attraverso la tecnica della *stop motion*.

La **stop motion** è per l'appunto una tecnica di animazione che consiste nel fotografare oggetti o personaggi in posizioni leggermente diverse, per poi montare le immagini in sequenza e creare l'illusione del movimento. Sebbene sia stata a lungo utilizzata nel cinema e nella pubblicità, negli ultimi anni ha trovato spazio anche nella scuola come risorsa didattica versatile, capace di coniugare manualità, tecnologia e narrazione. La *stop motion* non è solo un gioco creativo: è un **metodo di apprendimento attivo** che coinvolge mente e mani. L'allievo diventa protagonista del processo, sperimentando diverse competenze:

- **Narrative:** scrittura di *storyboard*, creazione di personaggi, sviluppo di trame.
- **Tecniche:** uso di dispositivi digitali (tablet, smartphone, software di montaggio).
- **Artistiche:** manipolazione di materiali (carta, plastilina, lego, oggetti quotidiani).
- **Collaborative:** lavoro di gruppo, suddivisione di ruoli, capacità di *problem solving*.

La *stop motion* può essere considerata a tutti gli effetti una vera e propria strategia educativa e i vantaggi che ne derivano sono molteplici:

1. **Coinvolgimento attivo:** la produzione di un filmato è un processo immersivo che stimola attenzione e motivazione.
2. **Apprendimento inclusivo:** la tecnica si adatta a studenti con stili di apprendimento diversi (visivi, cinestetici, uditivi).
3. **Sviluppo delle *soft skills*:** creatività, comunicazione, pensiero critico e collaborazione.
4. **Uso consapevole della tecnologia:** i dispositivi digitali diventano strumenti di creazione, non solo di consumo passivo.

Per poter realizzare il nostro progetto di *stop motion* in classe sono bastati davvero pochi elementi:

- Uno smartphone o un tablet con fotocamera.
- Un treppiede o un supporto stabile.
- Un'app gratuita o a basso costo (ad esempio *Stop Motion Studio*).
- Materiali semplici (carta, cartoncino, lego, plastilina).

E' importante che vengano rispettate fasi specifiche al fine di rendere davvero funzionale l'attività.

Prima di tutto, è importante ideare lo *storyboard*, quindi disegnare le scene principali.

Fondamentale anche la fase di divisione dei ruoli; noi abbiamo individuato gli sceneggiatori, i montatori, i fotografi e i narratori.

Una volta strutturata questa prima fase, abbiamo preparato materiale e set.

- Abbiamo creato personaggi e scenografie.
- E' stato organizzato lo spazio di lavoro stabile per le riprese.
- Abbiamo scelto luce e angolazioni per evitare ombre troppo forti e movimenti bruschi.

Il momento della ripresa è senza dubbio il più tecnico ma anche la più stimolante. La fotocamera viene posizionata sul treppiede e successivamente vengono scattate le foto, muovendo i personaggi di poco per ogni scatto,

Una volta completate le riprese, ci si avvicina al montaggio e alla post-produzione.

- Si Importano le foto nell'app di *stop motion*.
- Si imposta la velocità di riproduzione (es. 10-12 fotogrammi al secondo per i più piccoli).
- Si aggiungono eventuali effetti sonori, musica e voce narrante.



Figura 2 - Esempio scena

Conclusione

La *stop motion* è un ponte tra creatività e apprendimento: permette agli studenti di diventare protagonisti e di trasformare nozioni scolastiche in storie animate. Non serve essere esperti di cinema, basta avere voglia di sperimentare e lasciare spazio alla fantasia.



Giuliana Disanto

giulianadisanto26@gmail.com

Giuliana Disanto è docente di Scuola Primaria, Laureata in Scienze della Formazione Primaria con specializzazione sul sostegno, Pedagogia Clinica e Linguistica Moderna.

Le rubriche di BRICKS

PAG 182 - COMPETENZE E CERTIFICAZIONI

**Certificare le competenze
dei docenti secondo DigCompEdu**

Pierfranco Ravotto

PAG 191 - PROGETTI

**“Green Soft Skills” per un presente
sostenibile**

Francesca Concia, Alessandra Tomasini

PAG 198 - DALLA RETE

**Apprendere il DigCompEdu: un esempio
di didattica laboratoriale**

*Marco Basile, Fabiana Gaeta, Pasquale
Nunziata, Annabella Santoriello,
Sara Siani*

PAG 205 - DALL'ESTERO

**Nuove geografie formative per la
mediazione culturale: micro-credenziali,
skill wallet e badge digitali**

Sara Ksha

**BRICKS | COMPETENZE
e CERTIFICAZIONI**

Certificare le competenze dei docenti secondo DigCompEdu

a cura di:

Pierfranco Ravotto



Certificazioni, Competenze digitali, DigCompEdu, Didattica digitale

La scuola si interroga sull'impatto dell'Intelligenza artificiale sull'insegnamento e sull'apprendimento.

Non ci eravamo ancora adattati all'impatto del digitale che siamo stati posti di fronte ad una nuova sfida.

Tanti colleghi si interrogano: *“Perchè dovremmo cambiare il nostro modo di insegnare per adattarci a innovazioni tecnologiche?”*.

Non è la prima volta che cambiamenti tecnologici impattano sull'insegnamento e sull'apprendimento. Lo fece l'invenzione della scrittura (IV-III millennio AC) mettendo a disposizione uno strumento non orale di trasmissione di informazioni e della conoscenza. Lo fece l'invenzione della stampa (Gutenberg, XV secolo) che rese i libri, prima rari e costosi, più facilmente accessibili e permise la diffusione rapida di testi didattici e manuali scolastici permettendo anche una standardizzazione dei contenuti dell'insegnamento. Ma lo fece anche un'innovazione meno radicale quale l'invenzione della lavagna (1800-1801). Gli studenti lavoravano su tavolette di ardesia individuali; a qualcuno - forse James Pillans, preside della Royal High School di Edimburgo, forse George Baron, insegnante alla United States Military Academy di West Point, forse entrambi separatamente - venne in mente di attaccare tante tavolette al muro. Da lì al realizzare grandi lavagne il passo fu breve, ma sul modo di insegnare ebbe sicuramente un notevole impatto.



Figura 1 - Anche la lavagna ha modificato il modo di insegnare.

In questa immagine - *“Classroom showing Slate Blackboards”*, circa 1905 - si vedono le tavolette sui banchi e delle lavagne sicuramente molto più grandi dell'abituale (Fonte: **U.S. Geological Survey** - Licenza: **Public Domain**)

In epoche più recenti la radio, la televisione, i registratori e i videoregistratori, le calcolatrici elettroniche hanno fornito nuove opportunità per imparare e per insegnare. Hanno modificato di più l'insegnamento di alcune discipline, non hanno impattato se non marginalmente su altre.

Sì, le innovazioni tecnologiche hanno effetti sulla scuola, così come sul lavoro e più in generale sulla nostra vita. Scriveva Marshall McLuhan: *"Plasmiamo i nostri strumenti e, successivamente, i nostri strumenti plasmano noi"*¹, *"... l'artefatto non è ... neutro o passivo, ma un logos attivo, o espressione della mente o del corpo umano, che trasforma l'utilizzatore e il suo contesto"*².

Gli oggetti che creiamo modificano noi stessi, il nostro modo stesso di muoverci, di relazionarci, di apprendere. E dunque necessariamente, quello di insegnare.

Negli ultimi 40-50 anni abbiamo plasmato strumenti e ambienti digitali e ne veniamo plasmati. Svolgiamo digitalmente gran parte delle nostre attività: ascoltare la musica, registrare un appuntamento, prenotare un treno, effettuare un pagamento, vedere un film, leggere il giornale, usare una mappa, ordinare una pizza, scrivere una lettera, monitorare quanti passi abbiamo percorso, ...

E naturalmente anche la scuola viene plasmata da questa tecnologia.



Figura 2 - In questa immagine, creata su mio prompt³ da ChatGPT, la versione digitale della figura 1

¹ M. McLuhan, 'Understanding Media: The Extensions of Man'. New York, NY, USA: McGraw-Hill, 1964

² M. McLuhan and E. McLuhan, Laws of Media: The New Science. Toronto, Canada: University of Toronto Press, 1988

³ Avevo scritto: "Considera l'immagine che mi hai fornito (*quella di figura 1*) Mi serve creare un'immagine analoga ma con i tablet sui banchi al posto delle tavolette di ardesia e con una LIM alla parete (con qualche bambino che ci lavora. Puoi fornirmela o a quale AI devo rivolgermi per crearla?"

Mi ha risposto: "Io posso generare direttamente un'immagine di questo tipo se mi dai un prompt chiaro. Ad esempio:

Classe scolastica moderna: banchi con tablet al posto delle lavagnette di ardesia, una LIM interattiva alla parete, alcuni bambini che lavorano con la LIM. Stile fotografico realistico.

Vuoi che provi subito a generarla per te?"

Ho confermato il prompt che mi ha proposto.

Credo che anche il docente più restio all'uso del digitale lo usi per segnare le assenze, per registrare i voti, per scrivere il programma o le relazioni, per verificare se gli è stato pagato lo stipendio, per messaggiare con i colleghi, per partecipare alla formazione; come lavagna usa la LIM perchè la trova lì appesa in classe, probabilmente a casa usa il computer e naviga in rete per preparare le lezioni.

Non è una bella sensazione quella di essere "plasmati" perchè evidenzia passività e perdita di controllo. Ma per mantenere il controllo e sentirci padroni delle nostre azioni, in questo caso del nostro modo di insegnare e rapportarci agli studenti, dobbiamo essere noi a padroneggiare la tecnologia. Dobbiamo essere coscienti di come entra in tutte le attività di insegnamento/apprendimento, comprenderne i punti di forza e di debolezza. Significa acquistarne competenza.

La promozione delle competenze digitali è parte fondamentale della mission di AICA e la "certificazione" delle competenze ne è il corollario. Con ICDL e con DigComp certifichiamo le competenze digitali di cittadinanza. Come certificare le competenze di fare scuola in un mondo digitale?

Certificare le competenze digitali dei docenti: il framework DigCompEdu

Per certificare le competenze digitali degli educatori è scontato assumere come riferimento DigCompEdu, framework realizzato per conto della Commissione Europea dal *Joint Research Centre* nel 2017.

Il framework fa qualcosa di più che non indicare le competenze "digitali" degli educatori intese come saper usare strumenti utili all'insegnamento; **offre lo scenario di una nuova professionalità docente per un nuovo modello di scuola** e, soprattutto, **con nuove finalità** dal momento che sono diverse dal passato le conoscenze, le abilità e le attitudini necessarie ai cittadini del XXI secolo.

DigCompEdu individua **tre aree di professionalità docente, 6 aree di competenza e 22 competenze**.

A sinistra le **"Competenze professionali"**, ovvero l'Area 1, **Coinvolgimento e valorizzazione professionale**. Quest'area riguarda l'uso delle tecnologie digitali per la comunicazione e la collaborazione con colleghi, studenti, genitori e altri, e per l'apprendimento. Sottolinea l'importanza che i docenti riflettano, individualmente e collettivamente, sulle proprie pratiche didattiche, valutino in modo critico l'efficacia e l'adeguatezza delle loro strategie di insegnamento digitale e si impegnino attivamente a svilupparle ulteriormente.

Al centro le **"Competenze pedagogiche"** con 4 aree di competenza:

- **Risorse digitali** (Area 2),
- **Insegnamento e apprendimento** (Area 3),

- **Valutazione dell'apprendimento** (Area 4),
- **Valorizzazione delle potenzialità dello studente** (Area 5).

A destra, le **“Competenze (digitali) dello studente”**, ovvero l'Area 6, **Favorire le competenze digitali dello studente**, che indica che gli insegnanti devono facilitare lo sviluppo delle competenze digitali dei propri studenti come definite dalle 5 aree del Framework DigComp.p.

Con le 22 competenze, organizzate in 6 aree, il framework mostra che - come del resto succede in quasi tutte le professioni - il digitale entra in tutte le attività dei docenti, permette di renderle più efficaci ed efficienti, le modifica e le trasforma.

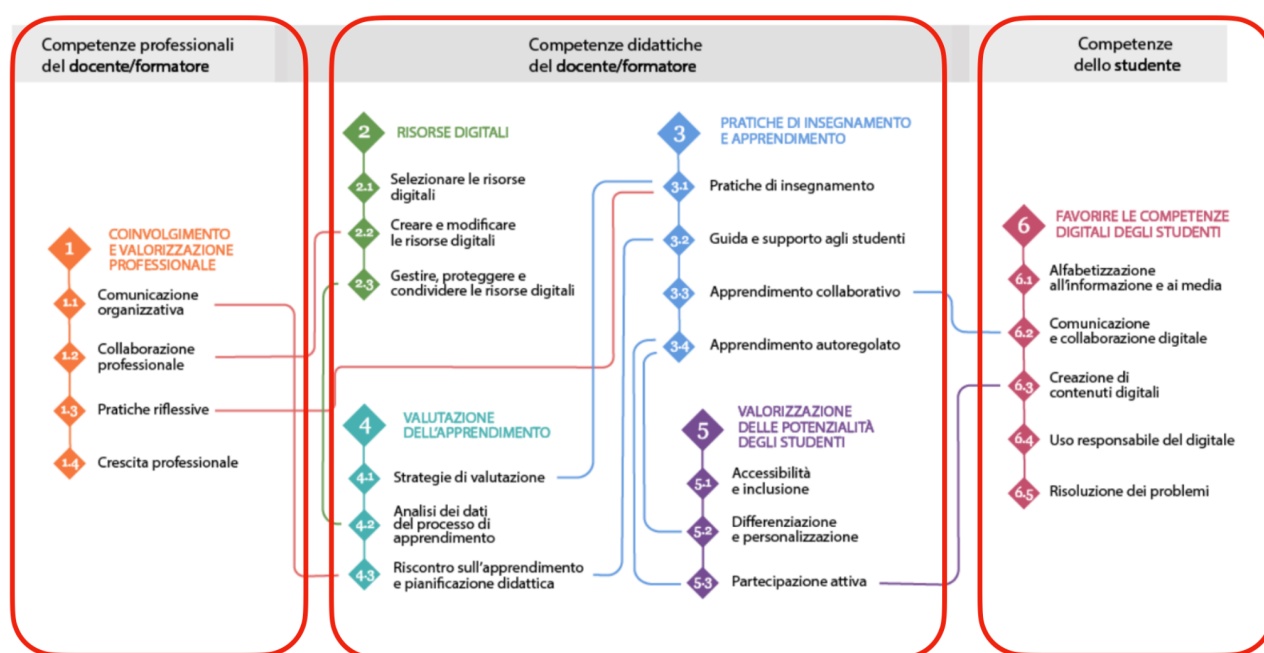


Figura 3. Aree di competenza e competenze del framework DigCompEdu

Contemporaneamente mette in evidenza come i docenti non si possano limitare ad una semplice “trasmissione” di conoscenze ma debbano prestare attenzione a questioni quali l'apprendimento collaborativo e l'apprendimento autoregolato, la personalizzazione dell'insegnamento, l'inclusione e la promozione della partecipazione attiva degli studenti.

DigCompEdu indica anche i livelli di *proficiency* delle competenze. Seguendo il modello *Common European Framework of Reference for Languages* (CEFR) ne definisce 6:

A1 Novizio,

A2 Esploratore,

B1 Sperimentatore,

B2 Esperto,

C1 Leader,

C2 Pioniere.

In Italia DigCompEdu è stato da subito assunto come riferimento da parte delle Autorità scolastiche. E' espressamente indicato come riferimento, per citare solo i documenti principali, nel Piano Nazionale Scuola Digitale (PNSD), 2016, nelle Linee guida per la Didattica Digitale Integrata (DDI), 2020, e nel Piano "Scuola 4.0", 2022.

La certificazione AICA DigCompEdu

Le autorità scolastiche, in Italia, hanno indicato da subito DigComp e DigCompEdu quali punti di riferimento da assumere nella formazione degli insegnanti. Consideriamo però un punto di svolta il Contratto Collettivo Nazionale di Lavoro (CCNL) "Istruzione e Ricerca" 2019-2021 - peraltro firmato solo nel gennaio 2024! - che ha introdotto la CIAD (Certificazione Internazionale di Alfabetizzazione Digitale) come **requisito obbligatorio** per l'aggiornamento delle graduatorie del personale amministrativo, tecnico e ausiliario delle scuole (ATA).

E' un punto di svolta in quanto, per la prima volta, viene richiesta, come obbligatoria nella Pubblica Amministrazione una certificazione di competenze digitali. Si può supporre che se la obbligatorietà è oggi richiesta agli ATA domani sarà rivolta ai docenti, e che, ragionevolmente, sarà una certificazione DigCompEdu. Recentemente ACCREDIA ha rilasciato una Circolare tecnica che fornisce chiarimenti e disposizioni in merito all'accreditamento per le certificazioni delle competenze digitali in coerenza con il framework europeo **DigCompEdu** riconoscendolo come riferimento ufficiale per le certificazioni delle competenze digitali degli educatori.

Dopo aver accreditato una certificazione CIAD raggiungibile con tre differenti percorsi⁴, AICA ha definito una certificazione DigCompEdu, attualmente in fase di accreditamento con Accredia.

Il primo passo è stato la definizione del **syllabus**. Il framework DigCompEdu definisce aree, competenze e livelli ma non fornisce elenchi di conoscenze e abilità. Lo abbiamo fatto definendo un insieme di *Learning Outcomes* corrispondenti alle 22 competenze e classificati per livelli.

In totale si tratta abbiamo definito 330 LO:

62 per l'area 1,

46 per l'area 2,

65 per l'area 3,

43 per l'area 4,

⁴ Antonio Piva, Pierfranco Ravotto, Carlo Tiberti, "Certificare le competenze digitali: dall'esperienza ICDL a DigComp 2.2", in Bricks n° 3 - 2025, http://www.rivistabricks.it/wp-content/uploads/2025/04 / BRICKS_3_2025_12_Piva.pdf

46 per l'area 5,

68 per l'area 6.

Dal punto di vista dei livelli

50 LO sono a livello A1,

56 a livello A2,

60 al B1,

69 al B2,

50 al C1,

45 al C2.

Qualche esempio:

- *"Conoscere strumenti e servizi di comunicazione asincrona: registro elettronico, e-mail, classi virtuali, gruppi su social network"* è un item di conoscenza di livello A1 per la competenza **1.1, Comunicazione organizzativa**;
- *"Verificare l'affidabilità, la qualità e la rilevanza delle risorse digitali, utilizzando anche strumenti di intelligenza artificiale (fact-checking, analisi del sentiment, valutazione delle fonti) e metodi tradizionali (credenziali dell'autore, fonti attendibili, data di pubblicazione), assicurandosi che siano accurate e aggiornate"* è un LO di abilità di livello B2 della competenza **2.1 Selezionare le risorse digitali**;
- *"Creare e moderare forum di discussione o bacheche digitali per consentire agli studenti di interagire e collaborare in modo asincrono, facilitando la riflessione e lo scambio di idee"* è una abilità di livello B2 per la competenza **3.3 Apprendimento collaborativo**.

Per quanto il framework, rilasciato nel 2017, non contenga espliciti riferimenti all'**Intelligenza artificiale**, noi, definendo il syllabus nel 2025 quando l'IA è entrata prepotentemente nella società e quindi anche nella scuola, ne abbiamo tenuto conto. Sono ben 30, suddividi tra le 6 aree, gli item in cui si parla di IA.

Sulla base del syllabus è stato progettato un **database di domande d'esame** corrispondente a tutti i 330 item (LO) individuati. E sono stati progettati e implementati due esami.

Esame A1-B2

Il **primo esame** copre i livelli **da A1 a B2**. Le domande vengono poste in progressione per livelli. Poi, per le aree per cui è stata superata la soglia considerata di sufficienza, l'esame prosegue con domande di livello A2 per tutte le competenze di quell'area, e così via fino al livello B2.

Al termine viene rilasciato un **certificato** che per ogni area indica il livello raggiunto e fornisce anche un livello "medio" di competenza raggiunta.

AICA **ICDL**
The Digital Skills Standard

Certificato DigCompEdu

Marco Rossi

Nato/a il 29/02/1971 a Chiavari
C.F.:AAABBB00C12D123E

in conformità al "Regolamento per le certificazioni delle Competenze Digitali" di AICA, ha dimostrato di possedere competenze conformi a DigCompEdu, con i seguenti livelli di padronanza, per le aree qui di seguito specificate

AREE DI COMPETENZA DIGCOMPEDU	1 COINVOLGIMENTO E VALORIZZAZIONE PROFESSIONALE	2 RISORSE DIGITALI	3 PRATICHE DI INSEGNAMENTO E APPRENDIMENTO	4 VALUTAZIONE DELL'APPRENDIMENTO	5 VALORIZZAZIONE DELLE POTENZIALITÀ DEGLI STUDENTI	6 FAVORIRE LO SVILUPPO DELLE COMPETENZE DIGITALI DEGLI STUDENTI
LIVELLO RAGGIUNTO DAL CANDIDATO	B2 - ESPERTO	A1 - NOVIZIO	B1 - SPERIMENTATORE	B2 - ESPERTO	A2 - ESPLORATORE	B2 - ESPERTO

e pertanto la persona è certificata secondo il profilo
Digital Competence Framework for Educators DigCompEdu
al livello B1 di padronanza generale delle competenze

Data di prima emissione: 02/07/2025
Data di emissione corrente: 02/07/2025
Data di scadenza: 02/07/2029

IT-1234567
Numero

Antonio Piva
Antonio Piva
Presidente AICA

SC 24-6 rev. 1 del 03/06/20254

Per verificare l'integrità dei dati riportati nel presente certificato usare il qr-code qui a fianco.
Copyright AICA 2024 - Tutti i diritti sono riservati

Figura 4. Il certificato DigCompEdu (concluso l'iter di accreditamento il certificato riporterà il logo Accredia)

Esame C1-C2

Chi nel primo esame raggiunge almeno il livello medio B1 può accedere al **secondo esame**, dedicato ai livelli **C1 e C2**. Se in precedenza è stato conseguito il livello B2 in tutte le aree, l'esame prevede prima domande di livello C1 per ciascuna competenza e, nelle aree in cui si raggiunga la sufficienza, ulteriori domande di livello C2.

Se invece l'accesso avviene senza aver raggiunto il livello B2 in una o più aree, l'esame inizia con domande relative ai livelli non superati, seguite dalle domande di livello C1. Al termine, viene rilasciato lo stesso modello di certificato, aggiornato con l'indicazione del livello raggiunto in ciascuna area.

Conclusioni

Le tecnologie digitali hanno profondamente modificato la società, il mondo del lavoro nonché le modalità con cui i giovani apprendono e costruiscono conoscenza. Sono cambiati gli studenti che abbiamo davanti e sono cambiate le richieste di competenze che provengono dalla società e dal mercato del lavoro.

Questo mutamento impone alla formazione di ridefinire i propri obiettivi e di adottare pratiche pedagogiche nuove, più adeguate alle sfide del presente e del futuro. Molti insegnanti e istituzioni

scolastiche hanno già intrapreso un percorso di trasformazione, ma tale processo va sostenuto e reso sistemico. L'irrompere dell'Intelligenza Artificiale Generativa, inoltre, sollecita un vero e proprio salto qualitativo, capace di ridisegnare ruoli, competenze e relazioni educative.

In questo quadro, la definizione di una **certificazione delle competenze digitali degli insegnanti** - o piuttosto: una *certificazione delle competenze dei docenti nell'era della trasformazione digitale* - assume un valore strategico: non si tratta di attestare soltanto abilità tecniche, ma di riconoscere un insieme articolato di competenze culturali, metodologiche ed etiche, necessarie per guidare la scuola nel cambiamento. La trasformazione digitale, infatti, non può essere intesa come mera sostituzione di strumenti – ad esempio l'adozione del registro elettronico al posto di quello cartaceo – ma come un cambiamento di modello, o meglio, di paradigma educativo, in cui le tecnologie diventano leve per ripensare l'insegnamento, l'apprendimento e l'intera esperienza scolastica.



Pierfranco Ravotto

pierfranco.ravotto@gmail.com

Laureato in Ingegneria elettronica si è dedicato all'insegnamento per oltre trent'anni in scuole secondarie superiori, in particolare all'ITSOS Marie Curie di Cernusco sul Naviglio, quale docente di Elettrotecnica, Elettronica, Automazione e Tecnologie dell'Informazione e della Comunicazione (TIC). Si è occupato di Orientamento, Alternanza scuola-lavoro, Corsi post-diploma, Scambi con alternanza all'estero e Progetti europei di ricerca sull'eLearning.

È stato Project manager del progetto Ensemble per l'Università di Firenze.

Attualmente è consulente AICA per la formazione sulla didattica digitale e per i progetti europei, è membro del Direttivo della sezione internazionale di AICA e del Direttivo Sle-L e fa parte del Comitato Tecnico-Scientifico di AICA.

Partecipa al gruppo di lavoro Computing at school del CEPIS.

È direttore della rivista Bricks.

BRICKS | PROGETTI

“Green Soft Skills” per un presente sostenibile

a cura di:

Francesca Concia,
Alessandra Tomasini



Soft skills, Sostenibilità, Innovazione didattica

Le Green Soft Skills

Probabilmente non siamo stati i primi ad accostare l'aggettivo "green" alla locuzione "soft skills", è certo però che quando, solo qualche anno fa, ne abbiamo cercato una descrizione o una definizione, non l'abbiamo trovata. Oggi possiamo concordare sul fatto che le "green soft skills" siano un insieme di competenze trasversali che abbinano le abilità sociali, comportamentali e cognitive alla consapevolezza ambientale.

Queste competenze sono essenziali per affrontare le sfide legate ai cambiamenti climatici e sono sempre più richieste nel mondo del lavoro perché consentono agli individui di dare un contributo significativo alla tutela dell'ambiente e alla costruzione di un futuro sostenibile¹.

Sulla base della ricerca svolta nell'ambito del progetto SOFTEN (Embedding SOFT skills in sTem academic curricula for the transition to sustainable grEeN economy, <https://softenproject.eu/>, finanziato dal programma Erasmus+ dell'Unione Europea), le green soft skills includono il lavoro in gruppo, la capacità di adattarsi al cambiamento, la comunicazione, la collaborazione, la creatività, l'empatia, il pensiero critico e la capacità di imparare, complementari alla consapevolezza ambientale e alla responsabilità sociale.

Ma perché queste competenze dovrebbero garantire più di altre la sostenibilità delle nostre scelte? La risposta ci viene dal mondo del lavoro.



Il contesto

Il mercato del lavoro globale sta assistendo a una profonda trasformazione a causa delle crescenti preoccupazioni legate al cambiamento climatico e alla sostenibilità ambientale. Questo cambiamento di paradigma porta le aziende a ragionare sull'impatto ambientale e sociale delle loro attività: stiamo compiendo delle scelte sostenibili per la società? Come possiamo attrarre nuovi clienti/utenti attraverso delle azioni che abbiano un impatto positivo sull'ambiente e sulla comunità nella quale operiamo?

¹ Schleutker, K., Concia F., Tomasini, A., Galani, C., Bokmota, T., Le Grand, N., Beyond Technical Expertise: The Rising Importance of Soft Skills in the Green Transition, 2023, 3rd World Conference on Sustainability, Energy and Environment on the 8th and 9th of December in Berlin, Germany.

Per essere in grado di compiere tali scelte, è necessario che chi lavora in azienda sia in grado di interpretare contesti complessi come quelli legati alla sostenibilità, di collaborare all'interno di gruppi multidisciplinari, di comunicare e dialogare in modo efficace con le comunità, etc...

Da quando è stata adottata dai membri delle Nazioni Unite nel 2015, l'Agenda 2030, con i suoi 17 Obiettivi di Sviluppo Sostenibile (SDGs), sta facendo crescere in modo significativo la domanda di green soft skills nel mercato del lavoro. Man mano che la società si adopera per raggiungere gli obiettivi globali, cresce l'esigenza di dipendenti e datori di lavoro che possiedano solide competenze tecniche abbinate alle competenze trasversali, necessarie per guidare e sostenere questi cambiamenti.

Un rapporto del 2018 dell'Organizzazione Internazionale del Lavoro (ILO)² suggerisce che gli investimenti nelle politiche di green economy potrebbero creare circa 18 milioni di posti di lavoro nell'economia globale entro il 2030: per garantire che queste posizioni siano occupate in modo efficace, le green soft skills sono essenziali. In settori come le energie rinnovabili, la gestione dei rifiuti, l'agricoltura sostenibile e la bioedilizia, i professionisti con la capacità di innovare in modo sostenibile sono già considerati preziosi.

Lo sviluppo sostenibile viene spesso considerato in conflitto con i risultati economici, tuttavia le innovazioni in materia di sostenibilità hanno un effetto positivo sulla competitività delle imprese e il passaggio alla sostenibilità comporta ampie opportunità di business. In questo contesto, la mancanza di competenze trasversali legate alla sostenibilità rappresenta un ostacolo significativo per i potenziali dipendenti e per la crescita di molte aziende.



La ricerca del progetto SOFTEN

La transizione verso un ecosistema a emissioni zero richiede di ripensare il modo in cui operiamo in tutti i settori e di iniziare a formare i ragazzi e le ragazze fin dagli anni della scuola. A maggior ragione le secondarie di secondo grado e le università non possono limitarsi alle discipline specialistiche, ma devono curare la crescita e la maturazione di individui consapevoli e responsabili, pronti ad entrare nel mondo del lavoro.

² World Employment and Social Outlook 2018: Greening with jobs International Labour Office – Geneva: ILO, 2018. Retrieved from: <https://www.ilo.org/publications/world-employment-and-social-outlook-2018-greening-jobs>

Gli attuali programmi di studio STEM nelle Istituzioni di Istruzione Superiore sono per lo più mono-disciplinari e non dispongono di risorse e strumenti per integrare le soft skill (Karimi e Pina, 2021)³ limitandosi a proporre corsi extracurricolari in presenza o online, al punto tale che si rileva una significativa carenza di competenze trasversali tra gli studenti, che rappresenta un segnale dell'incapacità dell'istruzione di rispondere alle esigenze dell'industria.

Per integrare efficacemente le soft skill nei corsi di studio tecnici, i programmi di studio devono essere aggiornati con risorse, buone pratiche e materiali che indirizzino la loro transizione verso uno sviluppo di competenze multidisciplinari (CEDEFOP, 2021)⁴.

Alla luce di tali sfide, il progetto SOFTEN è stato concepito con la missione e la visione di fare un passo avanti nell'area del pensiero sostenibile e dello sviluppo delle competenze green; infatti è partito da una analisi approfondita del contesto e delle esigenze degli stakeholder (imprenditori, docenti, studenti). I dati ottenuti grazie all'indagine svolta presso il mondo aziendale hanno dimostrato che in vari contesti pratici le soft skills hanno un potenziale effetto leva, proponendosi come elemento di successo nella transizione verde. Esse migliorano la capacità di comunicare, collaborare, innovare e guidare efficacemente nel perseguimento di un futuro più sostenibile. Poiché il mondo riconosce sempre più l'importanza della sostenibilità ambientale, il valore di queste competenze continuerà a crescere.

Lo scenario italiano vede alcune buone pratiche, come ad esempio processi partecipativi per raccogliere opinioni e richieste da parte di tutto il personale di un'azienda, oppure specifiche iniziative di formazione focalizzate su una comunicazione delicata e sulla riduzione dei conflitti, con feedback mirati, accanto a percorsi più tradizionali.

Per adottare stili di vita sostenibili, è necessario un cambiamento di mentalità: ognuno deve diventare consapevole di ogni singola azione che compie nella sua vita, si tratta di modificare profondamente le proprie abitudini. Ciò richiede tempo e deriva da piccole azioni. Gli educatori di tutto il mondo si trovano di fronte a non poche sfide. Per questo motivo devono innanzitutto diventare pienamente consapevoli di cosa comportino le green soft skill e quanto siano importanti per sé e per i loro studenti nel contesto locale e in quello globale.

La nostra ricerca ha evidenziato una possibile mancanza di consapevolezza tra gli insegnanti, che non sono in grado di identificare quali soft skill devono essere integrate nei loro corsi, ma soprattutto come farlo.

³ Karimi, H. S. and Piña, A. A. (2021). Strategically Addressing the Soft Skills Gap Among STEM Undergraduates. Journal of Research in STEM Education ISSN: 2149-8504 (online) © i-STEM 2015-2020, j-stem.net Vol 7, No 1, July 2021, 21-46.

⁴ Cedefop (2023). Skills in transition: the way to 2035. Luxembourg: Publications Office. Retrieved from: <http://data.europa.eu/doi/10.2801/438491>

Ci sono alcune difficoltà che non possono essere ignorate e che sono state ben sottolineate dagli insegnanti intervistati:

- la mancanza di collaborazione e interazione tra università e settore privato, che può ostacolare la comprensione da parte dei docenti di quanto le soft skills siano utili e ricercate nel mercato del lavoro;
- la resistenza opposta all'ipotesi di aggiungere contenuti ai programmi già densi;
- la mancanza di supporto da parte delle istituzioni educative che spesso non hanno strategie o politiche chiare;
- il pesante carico di lavoro dato dalle attività di insegnamento e di ricerca che rappresenta un ostacolo alla formazione e alla riprogettazione delle attività didattiche;
- i fattori culturali e tradizionali che possono includere metodi di insegnamento radicati e convinzioni sul ruolo di docenti;
- la dimensione delle classi che può rendere difficile lo sviluppo e la valutazione efficace delle soft skill;
- la mancanza di leadership accademica in grado di guidare ed educare gli studenti sull'importanza delle soft skill nella transizione verde;
- le politiche e le strategie istituzionali che possono non essere in linea con l'obiettivo di integrare le soft skill nell'istruzione STEM,
- la difficoltà nel valutare le competenze trasversali
- l'approccio interdisciplinare che spesso le green soft skill richiedono.

Superare queste barriere spesso richiede uno sforzo coordinato che coinvolge educatori, istituzioni e responsabili delle politiche per promuovere l'integrazione efficace delle soft skill nei programmi STEM.

È stata rilevata una certa resistenza anche da parte degli studenti, quando non comprendono il valore dell'investimento personale necessario per apprendere le soft skill e preferiscono i metodi di insegnamento tradizionali.

SOFTEN è attualmente in corso di attuazione in 6 Paesi europei (Finlandia, Grecia, Italia, Lituania, Polonia e Portogallo), con l'obiettivo di raggiungere l'integrazione delle green soft skills nei curricula STEM in tutta Europa, attraverso la formazione dei docenti a metodologie didattiche innovative e affrontando il gap di competenze dei laureati per allineare le loro capacità alle esigenze del mercato.

Mentre la spinta globale verso un'economia sostenibile e neutrale dal punto di vista climatico guadagna slancio, dotare gli educatori STEM delle giuste competenze non è mai stato così urgente. SOFTEN raccoglie la sfida dei curricula STEM obsoleti e monodisciplinari, promuovendo lo sviluppo di un'istruzione interdisciplinare e incentrata sulle tematiche verdi, con l'obiettivo di preparare, formare e

ispirare gli studenti e gli educatori STEM a sviluppare le green soft skills necessarie per una futura forza lavoro allineata con pratiche sostenibili e neutrali dal punto di vista climatico.

Tra le numerose difficoltà messe in luce durante le interviste con i docenti, ad alcune non siamo in grado rispondere, come ad esempio quelle relative alle scelte istituzionali e agli indirizzi politici, ma ce n'è una che ci sta a cuore, perché ci sembra di poter dare un contributo: come "aggiungere" anche le green soft skills nei programmi di insegnamento, già così densi di contenuti, con il rischio di distogliere l'attenzione delle ragazze e dei ragazzi da tematiche indispensabili per la loro preparazione tecnico-scientifica? La risposta che viene dal progetto SOFTEN è quella di non aggiungerli, ma "integrarli": può sembrare una finezza terminologica, ma tutto sta nelle metodologie didattiche adottate.

Se la didattica è improntata unicamente alla trasmissione unidirezionale del sapere, che vede gli studenti ascoltare e prendere appunti, allora le green soft skills potrebbero solo "sommarsi" a quanto già insegnato dal docente. Ma né le soft skills possono essere insegnate in modo teorico, né siamo più nell'epoca di corsi interi in cui il docente parla e gli studenti ascoltano. L'efficacia di questa modalità, che per secoli è stata l'unica e mai messa in discussione, appare ormai superata, per ogni fascia di età, dalla scuola primaria alla formazione degli adulti, pur rimanendo valida per alcuni contenuti, per alcuni corsi o più adatta alle caratteristiche di alcuni docenti e studenti.

La didattica attiva, il coinvolgimento degli studenti, la loro motivazione a essere responsabili del proprio apprendimento sono approcci pedagogici la cui efficacia è, ormai, universalmente riconosciuta. Pertanto integrare le soft skills nella didattica non rappresenta più un problema e, per capire come fare, è stato sviluppato un Massive Online Open Course: "Green Soft Skills for Transitioning Towards a Sustainable Future" ora disponibile per tutti sulla piattaforma di Open Knowledge del Politecnico di Milano (www.pok.polimi.it). Il MOOC si rivolge a docenti affinché possano mettere i propri studenti nella condizione di saper interpretare la realtà e agire per risolvere problemi complessi: perché gli studenti che hanno potuto svolgere dei lavori di gruppo, accompagnati nelle varie fasi del team-working, e che hanno avuto modo di discutere con i colleghi e i docenti gli aspetti critici in termini di contenuto ma anche di relazione, sapranno cosa significa ascoltare, negoziare, approfondire, guidare verso una sintesi.

Numerose sono, inoltre, le risorse disponibili sulla piattaforma <https://greensoftskills.eu/> tra le quali un "test di autovalutazione" per verificare il livello delle proprie green soft skills.

Potrebbe apparire sorprendente il fatto che, dopo aver introdotto il concetto di "green soft skills", il MOOC affronti tra le prime competenze la metacognizione.

Se possiamo considerare green soft skills tutte quelle competenze che ci consentono di comprendere e gestire le situazioni problematiche e di attuare azioni che implementino "cambiamenti significativi nei comportamenti individuali e nelle scelte di consumo," (OCSE (2023)⁵, allora anche la capacità di comprendere i propri processi cognitivi appartengono a questa categoria: la metacognizione rappresenta

⁵ "Competenze e attitudini per i nuovi panorami informativi", in OECD Skills Outlook 2023: Skills for a Resilient Green and Digital Transition, OECD Publishing, Parigi, <https://doi.org/10.1787/fe52b3c2-en>.

la capacità di autoregolazione e autovalutazione indispensabile per pensare e agire a favore dello sviluppo sostenibile; il rapido cambiamento che caratterizza la nostra società ci impone infatti di continuare ad apprendere, quindi la metacognizione è una competenza chiave e una base fondamentale per lo sviluppo delle altre.

E quando si parla di metacognizione ogni insegnante è chiamato in causa!

Conclusioni

L'educazione ha un ruolo chiave nella transizione verso una società sostenibile e le green soft skills, intese come competenze trasversali orientate alla sostenibilità, si rivelano oggi strumenti indispensabili per affrontare le sfide ambientali, sociali ed economiche del nostro tempo. Esse vanno intese come un'integrazione necessaria ai curricula STEM, capaci di trasformare il modo in cui apprendiamo, lavoriamo e viviamo.

Il progetto SOFTEN ha messo in luce non solo le potenzialità di queste competenze nel contesto lavorativo e formativo, ma anche gli ostacoli concreti alla loro diffusione; le resistenze culturali, istituzionali e individuali possono essere superate attraverso un cambiamento di approccio: una didattica attiva, collaborativa e consapevole, capace di coinvolgere studenti e docenti in un processo di crescita condiviso.



Francesca Concia

francesca.concia@polimi.it
METID Learning Innovation - Politecnico di Milano

Mi occupo della progettazione di percorsi di apprendimento innovativi a livello nazionale ed europeo. Amo addentrarmi nei meandri della conoscenza e trovare le soluzioni migliori perché diventi patrimonio di tutti.



Alessandra Tomasini

alessandra.tomasini@polimi.it
METID Learning Innovation - Politecnico di Milano

Mi occupo della gestione di progetti nazionali e internazionali con un'attenzione alla didattica innovativa e di progettazione di percorsi di formazione blended e online.

BRICKS | DALLA RETE

Apprendere il DigCompEdu: un esempio di didattica laboratoriale

a cura di:

Marco Basile, Fabiana Gaeta,
Pasquale Nunziata,
Annabella Santoriello, Sara Siani



Didattica laboratoriale, DigCompEdu, Tutoring

Il Laboratorio di tecnologie didattiche, una attività formativa prevista al secondo anno della Laurea Magistrale in Filologia moderna, si propone di sviluppare la competenza pedagogica connessa all'utilizzo di strumenti informatici e tecnologie digitali per la didattica. Per raggiungere tale obiettivo le attività di studio e le esercitazioni vertono tutte sul nucleo centrale (dalle Aree dalla 2 alla 5) del Quadro di riferimento europeo sulle competenze digitali dei docenti e dei formatori (DigCompEdu). Insieme, queste aree spiegano la competenza pedagogica digitale, ovvero le competenze digitali di cui gli insegnanti hanno bisogno per promuovere strategie di insegnamento e apprendimento efficienti, inclusive e innovative. Le competenze elencate in queste aree illustrano dettagliatamente come utilizzare in modo efficiente e innovativo le tecnologie digitali nella pianificazione (Area 2), nell'implementazione (Area 3), nella valutazione (Area 4) dell'insegnamento e dell'apprendimento e nell'utilizzo di strategie didattiche incentrate sullo studente (Area 5).



Figura 1 - DigCompEdu

Nella fase di progettazione delle attività laboratoriali, sono state prese in considerazione solo le quattro aree centrali, quelle che delineano le competenze pedagogiche, affinché i partecipanti al laboratorio potessero sviluppare la competenza pedagogica connessa all'impiego delle tecnologie digitali in ambito scolastico.

Il *design* del laboratorio di tecnologie didattiche si conforma ai principi del *learning by doing*, una strategia di apprendimento/insegnamento nella quale si impara facendo. Imprescindibile è stata la cura del setting-aula, per promuovere un ambiente significativo e il coinvolgimento degli studenti nel processo di costruzione delle conoscenze, nonché per esaltare le risorse applicative delle metodologie proposte. Muovendo da tali presupposti sono state ideate attività attraverso l'utilizzo di metodologie didattiche innovative per promuovere un apprendimento significativo e lo sviluppo di competenze trasversali.

Il laboratorio è stato strutturato sulla base di un calendario articolato in dieci incontri della durata di due ore ciascuno, di cui il primo e l'ultimo rispettivamente con funzione introduttiva e di *debriefing*. Il calendario ha previsto due incontri per ogni area del framework.

Risorse Digitali è l'area 2 del DigCompEdu. Essa è articolata in tre sottopunti che riguardano le competenze di selezione, creazione e condivisione di tali risorse. Sfruttando appieno il potenziale della strategia didattica del *Think-Pair-Share*, agli studenti è stato chiesto cosa fosse una risorsa digitale e quali criteri usassero per selezionarla. Hanno risposto in forma scritta dapprima singolarmente, utilizzando i propri dispositivi, per poi lavorare in coppia, confrontando e condividendo le rispettive opinioni; per giungere, infine, all'elaborazione di un'ultima risposta in piccoli gruppi. È stata utilizzata la piattaforma *Mentimeter* affinché tutti i partecipanti potessero visualizzare le risposte di ogni gruppo. Le attività sono supportate da risorse educative digitali fornite dalla docente. Il *Think-Pair-Share* favorisce l'aspetto collaborativo e sociale, nonché lo sviluppo del pensiero critico dei discenti, promuovendo l'attitudine all'ascolto e all'accettazione del pensiero altrui. Per il secondo incontro applicativo, è stata adottata una strategia orientata alla ricerca: la *Webquest*. Tenendo conto degli obiettivi specifici di apprendimento e del contesto d'uso, è stato fornito agli studenti un compito autentico con un *topic* da esaminare, supportato da un elenco di siti web già selezionati e validati dai co-progettatori. Il fine di questo percorso guidato è di consentire agli studenti di non focalizzarsi sulla ricerca bensì sull'utilizzo che si potrebbe fare di quelle informazioni, sfruttando le potenzialità della rete. Dopo un'attenta disamina, la classe, organizzata in piccoli gruppi, ha realizzato una presentazione multimediale, scegliendo tra gli applicativi PowerPoint, Canva, Google Presentazioni.

La terza area del framework concerne la progettazione, la pianificazione e l'utilizzo concreto delle tecnologie digitali nelle diverse fasi del processo di insegnamento e apprendimento. Le competenze complementari alle suddette pratiche esaltano il ruolo del docente, il quale, sulla base delle sue abilità digitali, progetta soluzioni didattiche alternative. Tale rimodulazione del momento formativo favorisce un apprendimento collaborativo e autoregolato focalizzato sul discente. In tal senso, lo *Spaced Learning* si è dimostrato il metodo di apprendimento ideale per coinvolgere attivamente e in maniera alternativa gli studenti nella comprensione dei quattro sottopunti di questa area del framework. Il metodo si struttura in tre sessioni di: presentazione, richiamo e fissaggio dello stesso argomento, intervallate da pause di dieci minuti; queste ultime sono funzionali a distogliere l'attenzione dal *topic* presentato. Per alternare il momento di presentazione dei concetti da parte della docente a quelli di sedimentazione degli stessi nella memoria dei discenti, si è scelto di sfruttare gli spazi esterni dell'ateneo, organizzando la classe in nuovi gruppi. A conclusione dell'ultima sessione, è seguito un momento di riflessione che si è concretizzato nella realizzazione di un cruciverba con le parole chiave che caratterizzano questa area. Per incentivare l'apprendimento collaborativo e autoregolato è stata scelta come strategia didattica del secondo incontro il *concept mapping*. Quest'ultimo si presta ad attività sia individuali sia di gruppo che prevedono una progettazione puntuale di fasi e tempi, favorendo la partecipazione attiva. La creazione di mappe, attraverso la rappresentazione grafica di concetti, permette agli studenti di fissare e razionalizzare le informazioni e le relazioni tra esse. Il software proposto agli studenti per la creazione

delle mappe è stato *CmapTools*, preferito in quanto intuitivo, gratuito, supportato da ogni tipologia di dispositivo e utilizzabile anche offline.

Valutazione dell'apprendimento è la quarta area del framework e durante il laboratorio è stata svolta una lezione di tipo euristico-socratico per spiegare questa area. Questa tipologia di lezione, con il suo carattere dialogico, supporta lo studente nello sviluppo del pensiero critico. Per mettere in pratica quanto appreso, è stato chiesto loro di autovalutare il lavoro svolto nella precedente attività mediante l'utilizzo di parametri valutativi forniti dalla docente. Gli stessi criteri di valutazione sono stati adoperati anche per la seconda fase, durante la quale gli studenti sono stati chiamati a valutare in gruppo una mappa concettuale realizzata da un altro gruppo. L'attività si è conclusa con un confronto costruttivo tra gli studenti riguardo l'utilizzo di strumenti digitali per migliorare le pratiche di valutazione.

L'ultima area del DigCompEdu presa in considerazione si focalizza sulle strategie didattiche finalizzate a coinvolgere e motivare gli studenti. Partendo dall'idea di accessibilità e inclusione, di differenziazione e personalizzazione e di partecipazione attiva, si è scelto di indirizzare gli studenti alla disamina di questi argomenti attraverso l'innovativa strategia del *World Cafè*. Peculiarità di tale metodologia è l'informalità del *setting* che richiama l'ambientazione del caffè letterario, prevedendo tavoli disposti in modo libero al fine di predisporre un ambiente intimo e accogliente; ciò incentiva la creatività, la partecipazione democratica e la generazione collaborativa di idee. Il *setting* è stato reso ulteriormente familiare grazie alla presenza di cibo e bevande, offerti dai partecipanti al fine di coinvolgerli nell'organizzazione dell'attività. Gli studenti, divisi in gruppi, sono stati assegnati a tavoli tematici, ognuno dei quali moderato da un *host* fisso che si è occupato del monitoraggio del dibattito e della gestione della pluralità dei punti di vista, garantendo la contaminazione e lo scambio di idee. Ruotando tra i tavoli, i gruppi hanno affrontato turni di conversazione prestabiliti; gli *host* hanno avuto il compito di sintetizzare le loro riflessioni e annotare le conclusioni a cui si è giunti al termine di ogni sessione. Per favorire l'inclusione e la partecipazione attiva degli studenti, si è optato per una lezione pratica che, ancora una volta, li immergesse in una situazione realistica. È stato chiesto loro di immedesimarsi nel ruolo di docente e di progettare una verifica sommativa relativa al *topic* delle lezioni pratiche precedenti, utilizzando la piattaforma *Kahoot!*.

I co-progettatori hanno avuto l'opportunità di mettere in pratica le competenze pedagogiche connesse all'impiego di metodologie e tecnologie didattiche sviluppate precedentemente grazie alla partecipazione al corso di Pedagogia sperimentale. Su richiesta della docente, sono state rimodulate l'organizzazione, le azioni e le risorse adottate per il laboratorio, al fine di promuovere una didattica partecipativa. L'impianto delle lezioni ha seguito una logica *adhocratica*, situazionale e contingente alle diverse attività; pertanto, il modello di progettazione scelto è stato quello per padronanza e competenza volto a rendere lo studente progressivamente autonomo e responsabile.

In qualità di tutor, i co-progettatori si sono anche impegnati nella formazione dei gruppi per le diverse attività, dapprima in modo fortuito e, in un secondo momento, tenendo conto delle interazioni tra gli studenti nonché delle loro attitudini in un contesto sociale. Sulla base di ciò, si sono predisposti *team* eterogenei, equilibrati e diversificati al fine di distribuire le competenze e favorire l'interdipendenza

positiva tra i discenti. I tutor sono stati per la classe una presenza costante ma non invasiva, osservando i gruppi durante le attività (*monitoring*) e sostenendoli in caso di bisogno (*scaffolding*).

Al termine del laboratorio si è pensato di somministrare un questionario agli studenti così da ottenere *feedback* significativi per la valutazione del laboratorio stesso. Per raggiungere tale obiettivo si è optato per uno strumento di rilevazione agile: è stato sviluppato un questionario *Computer Assisted Web Interviewing* (CAWI), realizzato tramite Google Moduli, un software gratuito, utile per raccogliere risposte e opinioni degli studenti in modo anonimo, generando un file di Microsoft Excel. Per ottenere un riscontro obiettivo si è ritenuto opportuno sottoporre il questionario in un secondo momento, consentendo agli studenti di valutare a posteriori l'esperienza laboratoriale vissuta. Il modulo è stato articolato in 3 domande aperte le quali hanno rintracciato gli aspetti che gli studenti hanno apprezzato, criticato e ciò che, invece, avrebbero voluto cambiare.

Dall'analisi dei dati è emersa una duplice osservazione riguardo l'organizzazione di gruppi eterogenei creati sempre *ex novo*. Alcuni studenti hanno apprezzato la formazione di *team* che consentissero la collaborazione e la socialità (54,4%), mentre altri hanno visto questa organizzazione come un limite alle proprie inclinazioni personali e professionali (15,4%), nonché come motivo di poca continuità per lo svolgimento delle attività (6,5%).

In riferimento all'utilizzo di tecnologie digitali è stato possibile osservare che gli studenti hanno apprezzato la progettazione di attività che prevedessero l'applicazione e il perfezionamento delle loro competenze digitali (10,5%); tuttavia, è stata sottolineata l'assenza di adeguati dispositivi forniti dall'ateneo e di setting-aula poco consoni alle attività proposte.

È altresì emerso un riscontro positivo in merito all'utilizzo di nuove metodologie didattiche focalizzate sullo studente e inerenti a situazioni di *real life* (36,5%); questo aspetto è stato ben espresso dal *feedback* di una studentessa: *"Ciò che più mi è piaciuto del laboratorio è stata la possibilità di sperimentare diverse metodologie didattiche in prima persona. Credo che questa prospettiva sia stata fondamentale per poter comprendere anche il tipo di approccio da utilizzare come futura insegnante, avendo avuto una prova diretta dell'efficacia di alcune di queste metodologie"*.

Da altre risposte si evince la propensione degli studenti a lavorare con tutor di pari livello, ove per pari livello si intende non solo l'aspetto anagrafico ma soprattutto quello accademico. Ciò ha generato un clima sinergico in cui i discenti si sono sentiti completamente a proprio agio, riuscendo, così, a manifestare serenamente eventuali dubbi e perplessità.

Particolarmente criticata è stata, invece, la gestione delle tempistiche per lo svolgimento delle attività pratiche. Molti studenti, inoltre, avrebbero preferito cimentarsi in *topic* sempre diversi per rendere il laboratorio ancor più aderente al mondo-scuola.

Alla luce di ciò all'ultima domanda del questionario "Cosa consiglieresti di cambiare?" gli studenti si sono concentrati sul tempo (15,4%) e i dispositivi digitali messi a disposizione per lo svolgimento delle attività nonché sulla necessità di ricercare setting-aula più adeguati (7,3%).

Ancora una volta dai dati raccolti si è rilevata un'ambivalenza relativa all'alternarsi di lezioni pratiche e teoriche; una percentuale della classe avrebbe preferito dedicare più spazio alle esercitazioni (12,9%), un piccolo gruppo (4%) si è dimostrato più incline all'aspetto teorico, chiedendo ulteriore materiale didattico di supporto; mentre, dei restanti, una parte ha consigliato ulteriore supporto teorico (23%) e un'altra ha suggerito l'utilizzo di metodologie alternative (60%).

In conclusione la progettazione del laboratorio ha reso possibile l'applicazione di innovative esperienze tecnologiche di *design* in linea con i propositi previsti dal DigCompEdu. Esso funge da apripista per un modello di insegnamento/apprendimento ibrido in cui gli strumenti digitali permettono di rimodulare l'organizzazione, le azioni e le risorse, nonché gli attori del fare scuola.



Marco Basile

basilemarco99@gmail.com

Università degli Studi di Salerno

Giovane neolaureato in Filologia Moderna presso l'Università degli Studi di Salerno con una tesi in Pedagogia Sperimentale sulla formazione aziendale, attualmente impegnato in progetti e pubblicazioni afferenti al mondo della pedagogia e del corporate training.



Fabiana Gaeta

Università degli Studi di Salerno

Dottoranda in Filologia moderna, attualmente iscritta al percorso abilitante per la formazione docenti. Appassionata di metodologie didattiche innovative e didattica laboratoriale.



Pasquale Nunziata

pasquale92nunziata@hotmail.com

Università degli Studi di Salerno

Dottore in Filologia Moderna, attualmente iscritto al percorso abilitante per la formazione docenti. Insegnare è la mia passione e lasciare il segno nei miei studenti la mia meta. Credo fortemente nella scuola, impero di cultura e conoscenza, tempio di socialità, ma soprattutto il luogo dove si forgeranno i cittadini del futuro e noi docenti il faro che li guiderà nella notte.



Annabella Santoriello

annabellasantoriello@gmail.com

Università degli Studi di Salerno

Laureata in Filologia Moderna con una tesi in Pedagogia Sperimentale sulla Didattica a Distanza, attualmente iscritta al percorso abilitante per la formazione docenti. Sono una persona dedita allo studio, al miglioramento costante di sé e allo sviluppo di competenze diversificate.



Sara Siani

sarasaniej@gmail.com

Università degli Studi di Salerno

Dottoressa in Filologia moderna, attualmente iscritta al percorso abilitante per la formazione docenti. Interessata all'ambiente scolastico, punto al suo miglioramento mediante l'applicazione di metodologie didattiche stimolanti e alternative.

BRICKS | DALL'ESTERO

Nuove geografie formative per la mediazione culturale: micro-credenziali, skill wallet e badge digitali

a cura di:

Sara Ksha



MediazioneInterculturale, FormazioneAdulti, MicroCredentials, SkillWallet, EpistemicJustice

In un mondo sempre più interconnesso e caratterizzato da una crescente complessità dei flussi migratori, la figura del mediatore culturale emerge come un pilastro fondamentale nei processi di inclusione sociale e di facilitazione della comunicazione interculturale. Il loro ruolo trascende la mera traduzione linguistica, abbracciando la capacità di navigare e interpretare le sfumature culturali, di mitigare i confini e di costruire ponti tra individui e comunità con background diversi. Tuttavia, le metodologie formative tradizionali, spesso ancorate a paradigmi didattici consolidati ma meno flessibili, si rivelano sempre più inadeguate a rispondere con prontezza ed efficacia alle sfide dinamiche poste dall'era digitale e dalla rapida evoluzione delle esigenze sociali. La digitalizzazione ha trasformato non solo i canali di comunicazione, ma anche le modalità di accesso all'informazione e di acquisizione delle competenze, rendendo imperativo un ripensamento profondo dei percorsi educativi a questi professionisti cruciali.

Questo contributo si propone di esplorare l'urgente necessità di innovare i modelli formativi per i mediatori culturali, ponendo un'enfasi particolare sull'integrazione di strumenti e approcci che sfruttano le potenzialità delle tecnologie digitali. In particolare, verranno analizzati il potenziale e le implicazioni dell'introduzione di strumenti quali le micro-credenziali, gli *skill wallet* e i *badge* digitali. Questi strumenti non sono semplici innovazioni tecnologiche, ma rappresentano un cambio di paradigma nel riconoscimento e nella valorizzazione delle competenze, offrendo nuove prospettive per una formazione più agile, personalizzata e rispondente alle reali esigenze del mercato del lavoro e della società multiculturale contemporanea.

L'obiettivo è delineare un quadro in cui la formazione del mediatore culturale possa evolvere, diventando più adattabile, inclusiva e capace di certificare in modo granulare le abilità acquisite anche al di fuori dei contesti educativi formali, per garantire che questi professionisti siano sempre all'avanguardia nell'affrontare le complessità della mediazione in un contesto globale e digitale.

Formazione a distanza e nuovi linguaggi

L'avvento della pandemia globale ha accelerato in maniera esponenziale l'adozione della formazione a distanza (FAD) in quasi tutti i settori educativi e professionali, inclusa la formazione dei mediatori culturali. La mia esperienza diretta come *project manager* in progetti formativi promossi dall'**Agenzia dell'Unione Europea per l'Asilo** (EUAA) ha offerto una prospettiva privilegiata su questa transizione. Coordinando la formazione online di centinaia di mediatori linguistici e culturali in diversi paesi europei, è emerso chiaramente come la didattica a distanza abbia aperto nuove significative opportunità, ma abbia anche sollevato sfide complesse che richiedono un'attenta considerazione.

Tra le opportunità più evidenti, spiccano la **scalabilità** e la **flessibilità**. La FAD ha permesso di raggiungere un numero molto più ampio di partecipanti, superando le barriere geografiche e temporali che spesso limitano i corsi in presenza. Questo è particolarmente rilevante per i mediatori culturali, che operano in contesti diversi e spesso necessitano di aggiornamenti rapidi e continui. La possibilità di

accedere ai materiali didattici e alle lezioni da qualsiasi luogo e in qualsiasi momento ha facilitato la partecipazione di professionisti già impegnati, rendendo la formazione più accessibile ed inclusiva. Inoltre, l'utilizzo di piattaforme e-learning avanzate ha consentito l'integrazione di risorse multimediali interattive, forum di discussione e strumenti collaborativi, arricchendo l'esperienza di apprendimento e promuovendo un maggiore coinvolgimento attivo degli studenti.



Figura 1 - Formazione a distanza (foto di Laura Reggiani)

Nonostante questi vantaggi, l'esperienza sul campo ha evidenziato anche diverse difficoltà. Una delle principali criticità è stata la **valutazione dell'apprendimento**. In un ambiente virtuale, replicare le dinamiche di valutazione in presenza, che spesso includono osservazioni dirette delle interazioni e delle capacità comunicative, si è rivelato complesso. La verifica delle competenze pratiche e relazionali, essenziali per un mediatore culturale, richiede approcci innovativi che vadano oltre i tradizionali test a scelta multipla o i saggi scritti. Un'altra sfida significativa è stata **l'engagement** degli studenti. Mantenere alta la motivazione e la partecipazione in un contesto online, dove le distrazioni sono maggiori e il senso di comunità può essere difficile da costruire, ha richiesto strategie didattiche specifiche e un monitoraggio costante. Infine, il **riconoscimento delle competenze** acquisite tramite FAD ha rappresentato un ostacolo, soprattutto in contesti dove le certificazioni tradizionali sono ancora predominanti. Questo ha messo in luce la necessità di sistemi di attestazione più agili e universalmente accettati, capaci di valorizzare l'apprendimento non formale e informale, che spesso caratterizza il percorso professionale dei mediatori culturali. La riflessione su queste sfide ha spinto verso la ricerca di soluzioni innovative, come quelle offerte dalle micro-credenziali e dai *badge* digitali, che possono colmare queste lacune e offrire un quadro più completo e flessibile per la certificazione delle competenze.

Micro-credenziali e badge digitali

In risposta alle sfide poste dalla formazione a distanza e dalla necessità di un riconoscimento più flessibile e granulare delle competenze, le micro-credenziali e i *badge* digitali emergono come strumenti promettenti e innovativi. Essi rappresentano una possibile risposta concreta alla crescente esigenza di certificare competenze specifiche, spesso acquisite in contesti informali, non formali o attraverso

percorsi di apprendimento non convenzionali, che il sistema educativo tradizionale fatica a riconoscere pienamente.

Le **micro-credenziali** sono certificazioni di apprendimento che attestano conoscenze, abilità e competenze acquisite attraverso esperienze di apprendimento di breve durata. A differenza dei diplomi o delle lauree tradizionali, che certificano un percorso formativo ampio e strutturato, le micro-credenziali si concentrano su *set* di competenze più ristretti e specifici. Questo approccio offre una maggiore **granularità nell'attestazione del sapere**, permettendo di riconoscere e valorizzare l'apprendimento continuo e le competenze acquisite anche al di fuori dei percorsi accademici formali. Per i mediatori culturali, ciò significa che competenze come la gestione del conflitto in contesti specifici, la mediazione linguistica in situazioni di emergenza o l'uso di strumenti digitali per la comunicazione interculturale, possono essere certificate individualmente, rendendo il loro profilo professionale più trasparente e spendibile¹.

I **badge digitali**, o *Open Badges*, sono rappresentazioni digitali e verificabili di un risultato di apprendimento, di una competenza o di un traguardo raggiunto. Sono basati su uno standard aperto che permette di incorporare metadati dettagliati sul risultato, l'organizzazione che lo ha emesso, i criteri di acquisizione e le prove a supporto². La loro natura digitale li rende facilmente condivisibili online (su social media professionali, portfolio digitali, CV) e verificabili da terze parti, aumentando la loro credibilità e il loro valore nel mercato del lavoro. Nel contesto dell'educazione interculturale, i badge digitali possono essere utilizzati per riconoscere una vasta gamma di competenze, dalle abilità linguistiche avanzate alla sensibilità culturale, dalla capacità di negoziazione all'empatia interculturale. Ad esempio, un mediatore culturale potrebbe ottenere un badge per la Mediazione in contesti sanitari o per la Gestione delle dinamiche di gruppo in contesti multiculturali, certificando così abilità molto specifiche e richieste.

L'adozione di micro-credenziali e badge digitali offre numerosi vantaggi. Innanzitutto, promuovono un **apprendimento più personalizzato e flessibile**, consentendo agli individui di costruire il proprio percorso formativo in base alle esigenze e alle aspirazioni, acquisendo solo le competenze di cui hanno realmente bisogno³. In secondo luogo, migliorano la **trasparenza e la spendibilità delle competenze** sul mercato del lavoro, facilitando l'incontro tra domanda e offerta di professionalità specifiche. Le aziende e le organizzazioni possono identificare più facilmente i candidati con le competenze esatte che cercano,

¹ Consiglio dell'Unione Europea, *Raccomandazione relativa a un approccio europeo alle micro-credenziali per l'apprendimento permanente e l'occupabilità*, in Gazzetta ufficiale dell'Unione europea, C 243 del 27.6.2022, pp. 1–16.

² Casilli, C. & Hickey, D. (2016). *Transcending conventional credentialing and assessment paradigms with digital badges*. The Information Society, 32(2), 117–129.

³ Oliver, B. (2019). *Making micro-credentials work for learners, employers and providers*. Deakin University.

riducendo i tempi e i costi di selezione. Infine, questi strumenti possono contribuire a colmare il divario tra il mondo dell'istruzione e quello del lavoro, creando un ponte più solido tra l'apprendimento formale, non formale e informale. La Commissione Europea ha riconosciuto il potenziale delle micro-credenziali, promuovendo un approccio europeo per garantire la qualità, la trasparenza e la riconoscibilità. Questo quadro normativo e di supporto è fondamentale per l'adozione su larga scala di questi strumenti e per la loro piena integrazione nei sistemi educativi e professionali.

Skill wallet e learning analytics relazionali

L'evoluzione del riconoscimento delle competenze non si ferma alle micro-credenziali e ai badge digitali. Strumenti più avanzati, come lo skill wallet, integrato con tecnologie di learning analytics relazionali, offrono prospettive ancora più ampie per la gestione e la valorizzazione delle competenze, in particolare quelle trasversali e relazionali, che sono di cruciale importanza nel campo della mediazione interculturale⁴.

Uno skill wallet può essere concettualizzato come un portafoglio digitale personale dove gli individui possono raccogliere, organizzare e presentare tutte le loro competenze, esperienze e qualifiche. A differenza di un semplice CV o di un profilo LinkedIn, uno skill wallet è progettato per essere dinamico, verificabile e interoperabile, permettendo agli utenti di dimostrare le proprie abilità in modo più completo e autentico⁵. Può includere non solo certificazioni formali, ma anche badge digitali, attestati di partecipazione a workshop, progetti realizzati, feedback da colleghi o supervisori, e persino auto-valutazioni supportate da prove. L'obiettivo è creare una rappresentazione olistica del profilo di competenze di un individuo, che vada oltre le qualifiche accademiche e professionali tradizionali.

Quando uno skill wallet viene integrato con sistemi di learning analytics relazionali, le sue potenzialità si moltiplicano. I learning analytics sono l'applicazione di tecniche di analisi dei dati per studiare i dati generati dagli studenti e dai contesti di apprendimento, al fine di ottimizzare l'apprendimento stesso⁶. I learning analytics relazionali si concentrano specificamente sulle interazioni e sulle dinamiche sociali all'interno dei contesti di apprendimento, analizzando come gli studenti collaborano, comunicano e costruiscono relazioni. In contesti interculturali, questo tipo di tracciamento è essenziale per valorizzare anche le capacità non strettamente linguistiche, ma fondamentali per una mediazione efficace, come l'empatia, la negoziazione, la gestione del conflitto, la capacità di ascolto attivo e la sensibilità culturale⁷. Questi sistemi possono, ad esempio, analizzare i pattern di comunicazione in forum di discussione

⁴ Vuorikari, R., & Castaño Muñoz, J. (2023). *Skills Wallets: Empowering citizens to manage and communicate their skills*. Joint Research Centre (JRC), Publications Office of the European Union.

⁵ Hiller, C., & Godhe, A-L. (2021). *Digital credentials and interoperable skill wallets: Opportunities and challenges*. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 18(1), 1–17.

⁶ Siemens, G. (2013). *Learning analytics: The emergence of a discipline*. *American Behavioral Scientist*, 57(10), 1380–1400.

⁷ De Laat, M., & Prinsen, F. (2014). *Social learning analytics: Navigating the changing settings of higher education*. *Research & Practice in Assessment*, 9, 51–60.

online, la partecipazione a progetti di gruppo multiculturali, o le interazioni simulate in ambienti virtuali, fornendo dati preziosi sull'evoluzione delle competenze trasversali e relazionali di un mediatore.

Il monitoraggio e la visualizzazione di queste competenze attraverso lo skill wallet, supportati dai learning analytics, permettono non solo agli individui di avere una chiara visione del proprio sviluppo, ma anche ai datori di lavoro e alle istituzioni formative di identificare e riconoscere abilità che altrimenti rimarrebbero invisibili. Questo è particolarmente critico per i mediatori culturali, la cui efficacia dipende in larga misura dalla loro intelligenza emotiva e interculturale, dalla loro capacità di costruire fiducia e di facilitare la comprensione reciproca in situazioni complesse. L'adozione di questi strumenti può quindi portare a una maggiore professionalizzazione del settore, garantendo che i mediatori culturali siano dotati non solo di conoscenze teoriche, ma anche di un set di competenze pratiche e relazionali riconosciute e valorizzate.

Conclusioni

Per affrontare in modo efficace le sfide complesse e in continua evoluzione della formazione dei mediatori culturali nel presente e nel futuro, è ormai imprescindibile abbracciare modelli formativi che siano intrinsecamente flessibili, adattabili e profondamente integrati con le tecnologie digitali. La transizione verso un approccio più dinamico e orientato alle competenze non è più una scelta, ma una necessità strategica per garantire che questi professionisti cruciali siano adeguatamente preparati a operare in contesti sempre più fluidi e multiculturali⁸.

La sperimentazione e l'adozione su larga scala di strumenti innovativi come le micro-credenziali, i badge digitali e lo skill wallet rappresentano un passo fondamentale in questa direzione. Questi strumenti, infatti, non solo offrono meccanismi più agili e trasparenti per la certificazione delle competenze, ma contribuiscono anche a costruire percorsi di apprendimento più inclusivi, riconosciuti e facilmente trasferibili tra diversi contesti professionali e geografici. Essi permettono di superare le rigidità dei sistemi formativi tradizionali, valorizzando l'apprendimento continuo e le abilità acquisite in contesti diversificati, siano essi formali, non formali o informali.

In particolare, le micro-credenziali e i badge digitali offrono la possibilità di attestare in modo granulare competenze specifiche, rendendo il profilo professionale del mediatore culturale più dettagliato e rispondente alle esigenze del mercato del lavoro. Lo skill wallet, arricchito dai learning analytics relazionali, promette di rendere visibili e tracciabili anche quelle competenze trasversali e relazionali – come l'empatia, la negoziazione e la gestione del conflitto – che sono vitali per il successo della mediazione interculturale ma spesso difficili da quantificare e riconoscere.

Questo contributo intende quindi non solo evidenziare il potenziale di queste nuove "geografie formative", ma anche aprire un dialogo costruttivo e multidisciplinare. Un dialogo che coinvolga attivamente la ricerca educativa, per sviluppare metodologie didattiche innovative e basate sull'evidenza;

⁸ OECD (2019). *OECD Skills Outlook 2019: Thriving in a Digital World*. OECD Publishing.

le tecnologie digitali, per creare e implementare strumenti sempre più sofisticati e user-friendly; e le pratiche professionali, per garantire che la formazione sia sempre allineata con le reali esigenze del campo⁹. L'obiettivo ultimo è la costruzione di una nuova ecologia della formazione interculturale: un ecosistema in cui l'apprendimento sia continuo, personalizzato, riconosciuto e capace di formare mediatori culturali resilienti, competenti e pronti ad affrontare le sfide di un mondo in costante trasformazione. Solo attraverso un approccio integrato e lungimirante sarà possibile garantire che la mediazione culturale continui a svolgere il suo ruolo insostituibile nella promozione dell'inclusione e della comprensione reciproca.



Sara Ksha

r.ksha@campus.unimib.it

Esperta in educazione digitale e innovazione formativa, con esperienza internazionale e pluriennale come project manager nella selezione e nella formazione – sia a distanza che in presenza – di interpreti e mediatori culturali per l'Agenzia Europea per l'Asilo (EUAA) e per le Commissioni Territoriali Italiane.

⁹ De Laat, M. (2021). *Social learning analytics and intercultural competences. International Journal of Computer-Supported Collaborative Learning*, 16, 1–20.

