



UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI PADOVA

Dipartimento di filosofia, sociologia, pedagogia e psicologia applicata

Corso di laurea magistrale in Culture, Formazione, Società Globale

Curricolo in Scienze Pedagogiche

Tesi di laurea magistrale

**EMOZIONI E INTELLIGENZA: COINVOLGERSI E
STUPIRSI ALLA SCUOLA DELL'INFANZIA**

Relatore:

Prof.ssa Alessandra Cavallo

***Laureanda:* Virginia Copetti**

Matricola 2024272

Anno Accademico: 2021-2022

INDICE

INTRODUZIONE	6
CAPITOLO 1: L'EMOZIONE COME FENOMENO COMPLESSO	8
1.1 DEFINIRE IL CONCETTO DI EMOZIONE	8
1.2 L'ORIGINE DELLE EMOZIONI E I PRINCIPALI MODELLI TEORICI DELLO SVILUPPO EMOTIVO	14
1.2.1 La prospettiva filogenetica-evoluzionista	14
1.2.2 La prospettiva psicobiologica	17
1.2.3 La prospettiva delle teorie ontogenetiche	19
1.3 TIPOLOGIA DELLE EMOZIONI	24
1.4 LO SVILUPPO EMOTIVO DURANTE IL CICLO DI VITA	27
1.5 LA MANIFESTAZIONE DELLE EMOZIONI E LA LORO FUNZIONE	34
CAPITOLO 2: LO SVILUPPO DELLA COMPETENZA EMOTIVA E IL COSTRUTTO DI INTELLIGENZA EMOTIVA	42
2.1 LA REGOLAZIONE EMOTIVA NEL CICLO DI VITA	42
2.2 LA TEORIA DELLA MENTE E IL SUO RUOLO NELLA SFERA EMOTIVA.....	53
2.3 LO SVILUPPO DELL'EMPATIA.....	59
2.4 DALLE EMOZIONI ALL'INTELLIGENZA EMOTIVA	70
CAPITOLO 3: PROJECT WORK	85
3.1 INTRODUZIONE AI PROGRAMMI, LINEE GUIDA E LEGISLAZIONE IN MATERIA DI COMPETENZE EMOTIVA.....	85
3.2 IL CONTESTO.....	91
3.2.1 L'istituto scolastico.....	91
3.2.2 La sezione: insegnanti, alunni e processi di insegnamento.....	94
3.3 IL PROGETTO "VIAGGIANDO TRA LE EMOZIONI"	96
3.3.1 La metodologia	96
3.3.2 La valutazione	104

3.3.3	<i>Risultati delle valutazioni inerenti alle dimensioni valutative</i>	108
3.3.4	<i>Documentazione e narrazione dell'intervento</i>	115
	CONCLUSIONI	121
	BIBLIOGRAFIA	122
	SITOGRAFIA	126
	ALLEGATI	128

*Educare la mente senza educare il cuore
non è affatto educare*
(Aristotele)

INTRODUZIONE

Le emozioni e la competenza emotiva costituiscono un campo di studi ampiamente approfondito ed estremamente stimolante. Anche se le prime osservazioni a riguardo appartengono al XIX secolo con Darwin, è solo a partire dagli anni Ottanta e Novanta del Novecento che si è iniziata a tenere maggiormente in considerazione la loro importanza all'interno delle diverse sfere della vita dell'uomo. Le emozioni infatti rappresentano degli elementi basilari per relazionarsi con gli altri sin dalla nascita e fungono da mediatrici tra i fattori soggettivi dell'individuo e l'ambiente che lo circonda. Proprio per questo motivo, è noto come raggiungere uno sviluppo emotivo armonioso costituisca il presupposto per un maggior benessere personale e sociale. La possibilità di imparare a percepire le proprie emozioni e quelle degli altri, che equivale a dire muoversi con sicurezza nel mondo, fa la differenza nella vita della persona, specialmente dopo tre anni di isolamento sociale dovuto alla pandemia Covid-19, in cui molte occasioni di confronto condiviso sono venute meno. Pertanto, l'obiettivo del presente elaborato è proprio quello di far emergere il valore delle competenze emotive in termini di *life skill education* e di mettere in risalto l'importanza di un approccio del genere sin dalla prima infanzia.

Come anticipato, la tesi ruota attorno a queste tematiche e si struttura su tre capitoli, laddove i primi due hanno un taglio teorico e il terzo pratico. L'idea che fa da sfondo all'intero lavoro riprende la prospettiva aristotelica per cui "Educare la mente senza educare il cuore non è affatto educare" e ritiene che l'educazione alle emozioni debba trovare spazio durante la crescita dell'individuo.

Nello specifico, all'interno del primo capitolo viene messa in luce complessità del fenomeno emotivo nella sua interezza, a partire dalla definizione dei termini e dei modelli teorici di riferimento fino a parlare delle sue manifestazioni e tipologie durante l'intero sviluppo. A seguire, nel secondo capitolo, viene affrontato il concetto di competenza emotiva e di alcuni aspetti che la influenzano come ad esempio la teoria della mente, l'attaccamento o la regolazione emotiva. Nell'ultimo paragrafo dello stesso è stata inserita anche una breve parentesi sull'evoluzione del costrutto di intelligenza emotiva e sugli aspetti che la distinguono dalla competenza emotiva. A partire dalla

prima parte del capitolo successivo si è voluto mettere in evidenza come entrambe abbiano avuto un incremento notevole negli anni diventando il fulcro di programmi di organizzazioni nazionali e internazionali. Dunque, proprio sulla base di uno di questi, il programma CASEL (1994) ho elaborato un progetto sulla consapevolezza emotiva di sé e sull'autogestione rivolto a bambini e bambine di cinque anni. Gli incontri di “Viaggiando tra le emozioni” si sono svolti presso la Scuola dell’Infanzia Mons. Castellani di Artegna (UD) durante i mesi di Ottobre e Novembre 2022 e sono stati progettati seguendo la metodologia a ritroso (Wiggins e McTighe, 2004). La valutazione è stata pensata seguendo lo sguardo trifocale proposto da Castoldi e Pellerey (2009) in modo tale da avere una visione più completa possibile.

Il lavoro qui condotto vuole essere in linea con le ultime ordinanze da mettere in atto a livello scolastico, dettate dalla legge n. 2872 dal titolo “Disposizioni in materia di insegnamento sperimentale dell'educazione all'intelligenza emotiva nelle scuole di ogni ordine e grado”. Questa si pone come obiettivo quello di introdurre le competenze non cognitive e di migliorare il successo formativo a scuola prevenendo analfabetismi funzionali, povertà educativa e dispersione scolastica. Le “*life skills*”, infatti, incentivano comportamenti positivi e di adattamento e fanno sì che la persona sia capace di fronteggiare in maniera efficace le richieste e le sfide della vita quotidiana.

CAPITOLO 1: L'EMOZIONE COME FENOMENO COMPLESSO

1.1 Definire il concetto di emozione

Nel presente capitolo verranno gettate le fondamenta utili a cogliere interamente il concetto di emozione, specificandone i funzionamenti, la manifestazione, i principali modelli di riferimento teorici esistenti a riguardo e lo sviluppo nell'età evolutiva. Per poter comprendere in maniera completa il tema risulta necessario definire la terminologia dell'argomento d'indagine preso in questione.

Si può iniziare delineando il significato del termine emozione, una parola usata frequentemente in ambito quotidiano ma che ancor oggi gode di molteplici- e differenti- definizioni. Dal punto di vista etimologico la parola trae le sue origini dal latino *emovère* (*ex movere*) che letteralmente significa *portare fuori* e in senso più lato, *scuotere*, *agitare*. Pertanto, come specificato all'interno dell'enciclopedia Treccani, l'emozione non è altro che un'agitazione, una vibrazione, un'eccitazione dell'animo (Treccani, 2022). Se sull'origine della parola si è concordi, lo stesso non vale per il suo significato specifico. Un recente articolo comparso sulla rivista "Annual Review of Psychology", curato da Cacioppo e Gardner (1999) spiega chiaramente l'incertezza semantica che contraddistingue la parola e aggiunge che si è ancora distanti dal trovare un consenso univoco sui suoi significati. Se oggi si consulta la letteratura circa la psicologia delle emozioni si può ben notare come più volte l'emozione venga definita un fenomeno "complesso", pluricomponentiale. Pertanto, non ci si deve stupire se alla domanda "*What is an emotion?*", pubblicata da William James nella rivista filosofica "Mind" (1884), posta ormai in tempi lontani, non si sia ancora giunti ad una risposta unica. Nel corso della storia ci sono stati dei contributi significativi che hanno consentito di elaborare delle concezioni teoriche sicuramente più ricche ed esaustive in questo ambito. Già ai tempi dell'antica Grecia uno dei filosofi più importanti, Aristotele, scrive nel secondo libro della *Retorica* che le emozioni sono delle reazioni che vengono messe in atto e che conseguono alla valutazione cognitiva di stimoli specifici. Le definisce con il termine "affezioni" e sottolinea che giocano un ruolo significativo sui giudizi dell'essere umano e che sono accompagnate dal dolore e dal piacere. Per ciascun stato emotivo

Aristotele individua quattro differenti componenti: una cognitiva, una legata al contesto sociale, una che riguarda la propensione ad un comportamento in particolare e infine la componente dell'attivazione psicofisiologica. Dal carattere pluricomponenziale qui evidenziato ne consegue che l'emozione sia funzionale al nostro organismo poiché è capace di cogliere il valore delle situazioni che l'uomo vive e, sulla base di questo, decide di reagire con la strategia più utile all'adattamento. Anche gli stoici vedono le emozioni come delle *funzioni* dell'uomo che sono utili alla sua esistenza, nonostante la loro filosofia sia ben distante da quella aristotelica. Secondo questo gruppo di filosofi l'anima è davvero forte quando riesce a vincere le emozioni e a vivere seguendo la ragione. Soffermandoci ora nel 1500 è necessario ricordare il contributo che ha saputo lasciare Cartesio, considerato il fondatore della filosofia moderna, circa il concetto di emozione. Egli all'interno dell'opera "Le passioni dell'anima" (Descartes, 1649) ha introdotto l'idea di emozioni semplici e primitive (amore, meraviglia, odio, desiderio, gioia) e di emozioni derivate, dando il via alla teoria contemporanea per cui ci sono emozioni primarie e secondarie che verrà trattata in seguito. È solo nel 1800 che le emozioni iniziano ad essere studiate in maniera scientifica, di certo grazie al lavoro pionieristico di Charles Darwin intitolato "L'espressione delle emozioni nell'uomo e negli animali" (Darwin, 1872). Egli, attraverso la teoria dell'evoluzione, studia il rapporto tra l'emozione e i cambiamenti fisiologici e del comportamento come mezzi fondamentali di comunicazione. Inoltre denota che l'emozione è uno strumento che ha una funzione adattativa e che risulta necessario per la sopravvivenza. Con questa osservazione rigorosa Darwin è riuscito a rilevare come evolve il modo in cui le emozioni si esprimono da un punto di vista non verbale a partire dai primi anni di vita. Le teorie più recenti appartenenti al XIX di Sroufe e Plutchik hanno cercato di spiegare in maniera ancora più dettagliata il termine "emozione". Secondo Alan Sroufe (Sroufe, L. A., 1996) "L'emozione è una reazione soggettiva a un evento saliente, caratterizzata da cambiamenti fisiologici, esperienziali e comportamentali". Nelle emozioni si possono riconoscere diversi elementi integrati tra loro. Innanzitutto deve esserci la presenza di un evento scatenante, che può provenire dall'interno della nostra psiche o dall'esterno, quindi dall'ambiente. Successivamente si nota una parte legata a delle componenti fisiologiche come ad esempio l'accelerazione del battito cardiaco, il

tremolio delle gambe, il sudore nelle mani. In aggiunta una componente esperienziale, che può essere definita come un “vissuto soggettivo”, legata ai sentimenti che la situazione suscita nel soggetto. Infine una componente che fa riferimento ad un cambiamento comportamentale manifesto mediante canali espressivi quali quello facciale, gestuale, vocale o posturale. Un esempio esplicativo di questa suddivisione potrebbe prendere in analisi la tristezza di un bambino, provocata magari dal distacco dalla madre (evento scatenante) che viene percepito come un evento negativo insito di preoccupazioni (componente esperienziale) e che genera un impulso al pianto (componente del cambiamento comportamentale manifesto). Il tutto si manifesta tramite le lacrime, l’alterazione della voce e così via (componente fisiologica). Un’altra delucidazione sul tema viene data dallo psicologo statunitense Plutchik secondo cui un’emozione è “una complessa catena di eventi che incomincia con la percezione di uno stimolo e finisce con una interazione tra l’organismo e lo stimolo che ha dato via alla catena di eventi” (Plutchik, 1980, p. 242). Anche in questo chiarimento l’autore delinea la componente della valutazione cognitiva dello stimolo, l’esperienza soggettiva o “sentimento”, una eccitazione fisiologica e un impulso all’azione con un comportamento manifesto. L’esperienza emozionale comporta infatti sempre una valutazione più o meno accurata della situazione e di sé stessi di fronte a questa. Il tutto risulta utile per verificare la pericolosità di quello a cui si è esposti, a volte sono i pensieri a prevalere sull’esperienza emotiva, in altre situazioni questi sono successivi o contemporanei all’emozione, ovviamente a seconda dell’esperienza che si sta vivendo. Le modificazioni corporee che l’organismo predispone sono il primo campanello da ascoltare. Quelle classiche che impattano a livello fisico e nervoso e che sono parte integrante della risposta corrispondono all’alterazione del ritmo respiratorio, aumento della tensione muscolare, aumento del battito cardiaco, maggiore ricettività percettiva. Il comportamento che di conseguenza viene attuato può rappresentare sia una vera e propria messa in atto di un attacco o difesa sia la segnalazione di un’intenzione. Sono diversi i gesti che assolvono a questo compito, ad esempio un’espressione rabbiosa può indicare che si è disposti ad attaccare.

Complessivamente si può affermare che tutti questi contributi mantengono alta l’attenzione sulla multicomponenzialità delle emozioni come evidenza sempre più

pregnante. Le emozioni quindi vengono considerate come delle risposte in grado di rompere con i precedenti schemi di funzionamento e capaci di sfruttare le risorse dell'individuo e di indirizzarle verso un obiettivo. Inoltre le emozioni costituiscono una forma di valutazione immediata in quanto forniscono un orientamento rapido rispetto a un evento elicitante che può essere più o meno piacevole, proprio come già aveva anticipato Aristotele. Per questo motivo si può affermare che quella che mettiamo in atto è una valutazione della valenza edonica degli avvenimenti che accadono che ci fa assumere un atteggiamento mentale e comportamentale a riguardo.

Procedendo con la questione terminologica risulta ora doveroso aggiungere delle altre specifiche lessicali che riguardano i vocaboli utilizzati in letteratura oltre a quello di emozione. In questo caso è bene avere chiari anche i corrispettivi in lingua inglese poiché questi ultimi sono dei riferimenti internazionali che la comunità scientifica ha scelto di condividere. Dato che le traduzioni italiane potrebbero trarre in inganno, si specificherà qui anche la parola originale per procedere in maniera rigorosa. Verranno prese in considerazione le seguenti voci: sentimenti/ “sensazione di provare” (*feeling*), affetti (*affect*), stato d'animo/umore (*mood*).

Partendo dal presupposto secondo cui la reazione emotiva avviene in maniera inconscia e automatica (Bartoli, 2022), al contrario si è visto che i sentimenti diventano tali solo quando sopraggiunge la coscienza (LeDoux, 2014). Infatti i sentimenti provocano le medesime risposte psicologiche e fisiologiche delle emozioni ma si caratterizzano e differenziano per la presenza di una consapevolezza intrinseca. Bartoli (2022) riporta nel suo libro questa citazione: “Un'emozione è una risposta psicofisiologica immediata e indipendente dal pensiero; provare un sentimento significa invece avere consapevolezza di un determinato stato emozionale” (Lewis, 2003). In altri termini si può dire che i sentimenti sono ancor più raffinati delle emozioni perché impongono l'integrazione tra queste e la riflessione mentale. LeDoux scrive che “i sentimenti emotivi risultano dal fatto che diventiamo coscienti dell'attività di un sistema cerebrale emotivo. [...] Le emozioni sono evolute non come sentimenti coscienti, differenziati linguisticamente o meno, ma come stati del cervello e risposte del corpo. Sono questi i fatti fondamentali di un'emozione, e i sentimenti coscienti sono le decorazioni, la ciliegina sulla torta emotiva” (LeDoux, 2015, pp. 359-360). Anche Damasio afferma

che è proprio grazie all'azione della coscienza che gli uomini conoscono i propri sentimenti, descritti da lui come un legame privilegiato con la coscienza (Damasio, 2015, p.60). Il tutto avviene poiché “è attraverso i sentimenti – i quali sono diretti verso l'interno e privati – che le emozioni – le quali sono dirette verso l'esterno e pubbliche – iniziano ad avere effetto sulla mente. Ma l'effetto completo e durevole dei sentimenti richiede la coscienza, poiché è soltanto con l'avvento di un senso di sé che l'individuo viene a conoscenza dei sentimenti che ha” (p. 52).

Le differenze che contraddistinguono queste due dimensioni del sentire sono molteplici. Innanzitutto un elemento di distacco è lo stimolo: le emozioni dipendono direttamente da uno stimolo esterno mentre i sentimenti da uno interno che è legato al carattere della persona, ai suoi bisogni, interessi e progetti di vita. In secondo luogo si trova la durata: se le emozioni hanno dei tempi relativamente brevi perché si attivano e svaniscono in tempi fuggevoli, i sentimenti sono degli “stati affettivi di bassa intensità, durevoli e pervasivi, senza una causa immediatamente percepibile e con la capacità di influenzare eventi intenzionalmente neutri” (D'urso, V., Trentin, R., 2001, p. 9). Secondo Damasio essi permangono maggiormente dal momento che rimangono o sedimentati o alimentati dalla nostra mente per un periodo più consistente rispetto a quello delle emozioni che a detta dell'autore generano una reazione fisiologica che si scatena sul corpo e che può essere descritta come un “cambiamento transitorio nel profilo chimico del *milieu (ambiente)* interno” (Damasio, 2015, p. 66). Ad esempio si etichetta la tristezza come un'emozione, la malinconia come un sentimento. Ancora, la gioia come la prima, l'amore come la seconda; la paura come una reazione automatica ad un determinato stimolo e l'insicurezza come un sentimento di inadeguatezza che insorge quando si pensa di non essere in grado di fronteggiare al meglio le situazioni che si sta vivendo. Come spiegato in precedenza anche il livello di elaborazione è nettamente differente: nel caso delle emozioni è meno consistente poiché genera una risposta istantanea, invece per i sentimenti è più complesso. Un altro dei punti spartiacque è l'intensità, di gran lunga più forte nelle emozioni rispetto ai sentimenti poiché queste hanno lo scopo di predisporre la persona all'azione. Nel momento in cui si riceve una notizia come la morte di una persona, questa informazione viene elaborata velocemente ed è l'emozione ad attivarsi. Ci saranno probabilmente alterazioni psicofisiologiche intense

nell'immediato (pianto, grido, respiro affannato, tremolio delle gambe...), per poi dare spazio a una riflessione sull'accaduto, quindi al sentimento vero e proprio di tristezza. È necessario ricordare che i sentimenti sono connotati culturalmente infatti si ancorano più in profondità delle emozioni e vengono influenzati dalle usanze e tradizioni culturali. Infine, non di importanza minore, il grado di regolamentazione che appartiene a una o all'altra dimensione del sentire. Non è immediato controllare le emozioni in quanto esse danno origine a delle reazioni automatiche pertanto, proprio per questo motivo, è praticamente impossibile contenerle poiché si manifesterebbero ugualmente con micro espressioni. Esistono invece delle strategie per gestire in maniera efficace i sentimenti per far sì che questi non si "ammalino" andando agli eccessi. Possono incentrarsi ad esempio sulla comunicazione assertiva come strumento per esprimere i propri sentimenti, scegliere i propri comportamenti e difendere la propria opinione rispettando contemporaneamente l'altro. Inutile dire che per fare ciò *in primis* è bene aver chiara la differenza tra i due modi di sentire che si sta trattando in questo paragrafo. Anche l'enciclopedia Treccani della lingua italiana associa al termine sentimento l'accezione di esperienza emotiva che è priva di impulso all'azione e di turbamento fisico. In senso ancor più ampio fa riferimento ad un'"esperienza soggettiva dell'emozione" (Treccani, 2022). Soggettiva in quanto personale e privata, concezione portata avanti anche da Damasio, il quale nell'opera "Emozione e coscienza" (2000) spiega che i sentimenti sono un'esperienza mentale che ha un legame privilegiato con la coscienza" (p.60) e che, a differenza delle emozioni, producono una serie di risposte che si possono osservare pubblicamente.

Riprendendo il discorso legato al lessico in questione giunge ora il momento di spiegare cosa si intende con "*affect*". Il termine affetto è ampio e generico e "varia per qualità e intensità e (che) include tutte le emozioni, in quanto tutte le emozioni sono *affettive* mentre non tutti gli stati affettivi sono emozioni" (D'urso, V., Trentin, R., 2001, p. 9).

In psicologia con "stati d'animo" generalmente si fa riferimento ad alcuni tratti emotivi che sono per lo più ricorrenti e stabili e che sono generati dal temperamento e dalla personalità del soggetto. Gli stati d'animo si rifanno a delle configurazioni emotive che contraddistinguono l'umore di una persona, quindi non hanno nulla a che vedere con uno stimolo specifico o un evento in particolare che invece contraddistingue le emozioni

(Bartoli, 2022). Inoltre questi sono di gran lunga meno intensi rispetto alle emozioni e a volte possono sfociare in determinati disturbi emotivi come ad esempio l'ansia persistente o la depressione. In questi casi è il soggetto a sentirsi ingabbiato da questa alterazione emotiva costante.

Dopo aver spiegato il significato che la letteratura attribuisce ai termini usati per parlare di emotività, risulta importante specificare che all'interno di questo lavoro le semantiche comuni verranno lasciate da parte per dare spazio ad un lessico adeguato e poter continuare il viaggio all'interno delle emozioni.

1.2 L'origine delle emozioni e i principali modelli teorici dello sviluppo emotivo

Dopo aver esaminato il significato che la scienza attribuisce al termine emozione e colto la complessità di questo concetto, il seguente lavoro vuole proseguire soffermandosi sull'origine e sullo sviluppo delle emozioni. Sostanzialmente sono tre le prospettive che inquadrano il tema: quella filogenetica-evoluzionistica, quella psicobiologica e quella ontogenetica.

La prima si basa sugli studi della filogenesi e cerca di ricostruire l'origine delle emozioni portando avanti un'analisi comparativa tra l'essere umano e le altre specie animali. La seconda si cimenta nell'individuare quali sono i meccanismi cognitivi e le strutture cerebrali peculiari e determinanti del processo emozionale. La terza invece cerca di cogliere quegli elementi di continuità e discontinuità che caratterizzano le emozioni durante tutto lo sviluppo della persona.

1.2.1 La prospettiva filogenetica-evoluzionista

Tra i contributi di maggiore impatto nell'ambito della ricerca e che sono diventati un vero e proprio riferimento per i ricercatori troviamo quelli portati avanti Darwin. Nello specifico all'interno dell'opera "L'espressione delle emozioni nell'uomo e negli animali" (Darwin, 1872), l'autore esprime la necessità di spiegare in modo scientifico tutti gli aspetti della vita che hanno a che fare con parti più biologiche, mentali o sociali. È interessante notare come per anni questo libro venne quasi dimenticato poiché

percepito come ricco di idee controverse, che sicuramente andavano contro le teorie più diffuse.

È su questa lunghezza d'onda che Darwin cerca di analizzare in chiave evoluzionistica l'origine delle emozioni. Spiega che queste e il modo in cui si esprimono sono il frutto della selezione naturale, in altre parole sono il risultato dei numerosi tentativi che la specie ha messo in atto per cercare di adattarsi al meglio con l'ambiente circostante. Riportando le parole di Oatley (2007, p. 41) una delle idee che ha visto coinvolto Darwin è “come condividiamo alcuni tratti anatomici e fisiologici con altri mammiferi [...], così abbiamo in comune con essi alcuni tratti del comportamento e del funzionamento psicologico”. Darwin ad esempio studiò ampiamente le espressioni facciali e nel 1872 si rese conto che tutti -o quasi- i muscoli che permettono questi movimenti del volto hanno delle funzioni adattative specifiche, indipendentemente dall'espressione. Ad esempio una mimica del viso preoccupata e spaventata serviva a trasmettere immediatamente agli altri membri del gruppo questa minaccia. Ovviamente per sostenere questa ipotesi è d'obbligo utilizzare una chiave di lettura per cui il piano biologico e quello mentale sono legati in un certo modo tra loro. Secondo questa prospettiva l'espressione delle emozioni e dei gesti utilizzati dall'uomo anche in maniera involontaria viene studiata sulla base di tre principi generali ossia: il principio delle abitudini utili associate, quello dell'antitesi e quello dell'azione diretta del sistema nervoso. In ordine, il primo si concentra sul fatto per cui l'espressione dell'emozione da un punto di vista motorio non è altro che un'abitudine che è andata formandosi nel tempo e che originariamente era associata a determinati bisogni. Infatti alcune emozioni provocano dei particolari atti abituali che sono utili in maniera più o meno diretta perché sollevano determinate sensazioni. Ad esempio nel momento in cui l'uomo o l'animale è arrabbiato si avverte la tendenza a digrignare i denti, questo in origine faceva parte di uno dei movimenti che attivavano la sequenza comportamentale di attacco e che si poteva concludere con lo sbranamento della presa. In questo caso i denti digrignati erano un atto utile e preparatorio che col tempo è diventato un'abitudine. In parallelo si vede che nel caso dell'essere umano, quando questo è turbato mentalmente, il suo sentire si riflette sui movimenti del corpo attivati da una buona quantità di energia nervosa. Se si pensa ad esempio al momento in cui una persona vede qualcosa di molto spaventoso, si

riconoscono subito delle azioni abituali come ad esempio il chiudere repentinamente gli occhi, lo scuotere della testa con i gesti propri della negazione, l'allontanamento dall'oggetto in questione e così via. La gran parte di queste combinazioni si sedimenta e viene attivata ogni qual volta si rivive questa emozione. Pertanto alcuni specifici stati d'animo abituali hanno una loro utilità dal momento che riescono ad alleviare, a dissimulare alcune particolari sensazioni. Riprendendo i punti fondamentali si può ribadire che ogni volta che viene riprodotto il medesimo stato d'animo c'è la tendenza, per abitudine, ad associare lo stesso movimento o sensazione.

Il secondo principio, quello dell'antitesi, si dispiega nell'idea per cui quando si è coinvolti in uno stato d'animo contrario a quello che si è appena percepito, si tende involontariamente a mettere in atto dei movimenti di natura opposta. Se ad esempio si prende in considerazione l'emozione della rabbia, si nota che questa corrisponde ad uno stato di tensione muscolare e a comportamenti che hanno come filo conduttore l'aggressività; al contrario l'amore, che di fatto rappresenta lo stato emotivo opposto, si contraddistingue per un rilassamento muscolare e avvicinamento all'altra persona (D'urso, V., Trentin, R., 2001). Se ad esempio si analizza questo meccanismo su animali come il cane o il gatto subito si osserva come questi mettano in atto specifici comportamenti quando si sentono minacciati, mentre quando vivono dei momenti di gioco o tranquillità con il padrone hanno degli atteggiamenti opposti. Portando avanti un'analisi più profonda si evince che proprio quei comportamenti "affettivi" sono esattamente l'antitesi di ciò che veniva adottato inizialmente in natura. Questi infatti, vivendo in una situazione di lotta e ferocia, normalmente erano sempre pronti ad attaccare. Lo stesso identico processo può essere riscontrato anche all'interno dell'espressività umana nel momento in cui sopraggiunge un evento contrario a quello che si stava vivendo e si mettono in atto dei comportamenti differenti.

Infine il terzo ed ultimo principio sottolinea l'azione diretta del sistema nervoso nell'espressione emotiva. È qui che si afferma che l'espressione delle emozioni è generata da un evento elicitante che nell'uomo produce una copiosa quantità di energia. Questa viene a mano a mano trasmessa e indirizzata in diverse zone del corpo e, di conseguenza, attiva una serie praticamente infinita di prodotti espressivi che vedono l'associazione dei movimenti associati a determinati stati affettivi. Queste scariche a

livello nervoso contribuiscono a reazioni involontarie come il saltare, urlare, il tremare, la percezione del freddo e così via. In generale le principali parti del corpo coinvolte nell'espressione emotiva sono il cuore e il cervello ma anche di questo sarà bene parlare in seguito.

Queste premesse ci aiutano a capire che il modo in cui le emozioni si esprimono non è altro che una traccia di azioni adattative più antiche la cui funzione originaria è stata messa in secondo piano dal loro valore espressivo (D'urso, V., Trentin, R., 2001). Questi assunti vengono condivisi anche da teorie contemporanee e da autori come Izard (1977), Plutchik (1980) che verranno trattati in seguito. Ciò che emerge è che l'emozione è un elemento che appartiene alla vita mentale dell'uomo per la sua intrinseca abilità di veicolare dei messaggi relativi agli stati interni, denominata valenza comunicativa e di attivare il corpo con specifici neurotrasmettitori (valenza psicofisiologica). Inoltre sussiste la capacità di scontrarsi con gli imprevisti della vita, quindi avere la cosiddetta valenza di segnale di preparazione all'azione.

1.2.2 La prospettiva psicobiologica

L'esigenza di spiegare l'origine delle emozioni è stata ampiamente condivisa anche da quella che in letteratura viene chiamata prospettiva psicobiologica. Prima di proseguire con la spiegazione è doveroso precisare che nel presente lavoro si andrà a trattare i concetti principali che riguardano l'anatomia delle emozioni senza entrare nello specifico ambito medico. Come detto inizialmente questa prospettiva, definita anche approccio neuroevolutivo, si occupa di spiegare tutti quei meccanismi e quelle strutture che stanno alla base dei sistemi emotivi. Inoltre considera l'emozione come un fenomeno 'incorporato' (*embodied*) nelle differenti strutture di tipo psichico e fisico che sono coinvolte nell'esperienza quotidiana e condivide l'assunto darwiniano per cui i processi emozionali fondamentali dell'uomo sono simili a quelli degli altri mammiferi. Attualmente essa è rappresentata dalla "affective neuroscience" inaugurata da un importante lavoro di Davidson e Suttun (1995). Di fatto corrisponde ad una branca delle neuroscienze che, grazie alle nuove tecnologie del neuroimaging come la PET o il MRU, si occupa dello studio delle aree cerebrali che sono implicate nei processi mentali

delle emozioni. L'obiettivo è analizzare il legame che sussiste tra gli stati mentali individuali, le funzioni cerebrali e i comportamenti emozionali istintivi che si presentano. Come spiega Tiberi (2002) si tratta di una sorta di unione tra gli studi psicologici sulla personalità e delle emozioni con le neuroscienze di base. Alcuni degli indicatori che permettono di cogliere l'attivazione di queste sono ad esempio la rilevazione dell'attività metabolica di distinti circuiti neuronali o i cambiamenti del flusso sanguigno in determinate aree cerebrali. È bene però fare un passo indietro e ricordare i lavori pionieristici di James Papez che diedero il via a tutte queste ricerche e permisero di avviare un discorso di questo tipo. Egli nel 1937 avanzò l'ipotesi secondo la quale ci sono delle strutture cerebrali organizzate in un sistema e deputate al controllo del comportamento emozionale. Egli nominò questo circuito cerebrale delle emozioni con l'espressione "*circuito di Papez*" che vede la presenza dell'ipotalamo, del talamo, del giro cingolato e dell'ippocampo. Circa quindici anni dopo, nel 1952, il noto neurologo americano Paul McLean integrò la teoria di Papez con le più recenti scoperte in ambito medico del tempo. Secondo lui, il nostro cervello corrisponde ad una struttura trinitaria ("*triune brain*"), cioè composta da tre formazioni anatomiche che rappresentano rispettivamente uno stadio evolutivo ben preciso della specie umana. In linea di massima lui parla del cervello rettiliano o primitivo, ovvero quello più antico che infatti era già presente già nei rettili; di cervello mammifero o limbico o emotivo che è la sede delle emozioni, dell'attaccamento; di cervello neo-mammifero o neocorteccia, la struttura più recente e sede della logica, del linguaggio, della razionalità, del problem solving. Anche grazie a questi contributi negli anni i ricercatori sono arrivati a capire che nelle emozioni le strutture che sono più coinvolte sono quelle della corteccia prefrontale, della corteccia singolare anteriore, dell'amigdala e dell'ippocampo, dei nuclei *accumbens* e mesolimbico (D'urso, V., Trentin, R., 2001). Proprio questi ultimi sono considerati dei centri di gratificazione in quanto sono responsabili degli stati emotivi positivi e vengono attivati dalla dopamina. L'amigdala è un "centro di vigilanza", è una struttura del cervello che è deputata all'interpretazione emotiva delle informazioni sensoriali ed è fondamentale per attivare la paura. Ad esempio, persone con una lesione in questa zona presentano un deficit chiamato cecità psichica (Sindrome di Kluver-Bucy) e nello specifico hanno molta difficoltà a cogliere il significato emotivo

di stimoli emotigeni (ad esempio un evento, un'espressione del volto, uno specifico tono di voce...) e ad usare le proprie emozioni come guida al comportamento. Verso la seconda metà del '900, il neuroscienziato Roger Sperry, vincitore del premio Nobel del 1981, condusse un celebre esperimento in cui analizzava l'andamento dell'ECG in pazienti split-brain mentre guardavano la televisione. Notò come vi fossero delle modifiche considerevoli sulla base dello stato emotivo dei soggetti. Alla presenza di situazioni piacevoli, vi era un riscontro di maggiori attivazioni dell'emisfero frontale sinistro. Analogamente in situazioni negative vi erano attivazioni dell'emisfero frontale destro.

Da questo momento è diventato chiaro che i due emisferi cerebrali nel tempo hanno sviluppato una diversa specializzazione delle risposte emotive: se quello sinistro predilige risposte per stimoli elicитanti con emozioni positive, quello destro viene attivato da degli stimoli che producono emozioni negative. Questo avviene dal momento che il nostro cervello è lateralizzato, cioè composto da due emisferi che sono simmetrici ma non identici e che svolgono rispettivamente ruoli diversi integrandoli con quelli della controparte.

1.2.3 La prospettiva delle teorie ontogenetiche

In letteratura emergono tre principali teorie che elaborano come si sviluppano le emozioni durante il corso della vita. Precisamente si può fare riferimento alla teoria della differenziazione emotiva di Bridges, alla teoria differenziale di Izard e a quella cognitivista delle emozioni di Scherer.

La prima teoria è stata elaborata attorno al 1930 dalla psicologa canadese Bridges (1932) in seguito ad uno studio volto all'analisi delle risposte fisiologiche legate al comportamento emotivo di sessantadue bambini da un mese a due anni di età. I soggetti sono stati osservati per circa tre-quattro mesi di tempo all'interno del brefotrofo di Montreal, dove erano istituzionalizzati. Alla base dei risultati c'è l'idea secondo la quale inizialmente nel bambino si possa distinguere solo tra uno stato di maggiore o minore eccitazione. Infatti alla nascita è presente uno stato emotivo indifferenziato, soltanto in seguito avviene una differenziazione progressiva. Questa permette di scernere nei primi

tre mesi fra stati emotivi di sconforto e di piacere mentre a partire dal terzo mese di età lo sconforto si differenzerebbe in collera, disgusto e paura. Ancora più tardi, attorno al sesto mese, il piacere si differenzerebbe in giubilo ed affetto per gli adulti. A diciotto mesi invece dagli stati di piacere compare l'affetto, da quelli negativi la gelosia. Riportando le parole di L. Barone: "Al di là dei limiti metodologici dello studio, esso ha avuto il merito di aver evidenziato l'importanza dei contesti situazionali per l'apprendimento emotivo e la centralità dell'interazione tra il piano neurofisiologico, cognitivo e comportamentale per comprendere la vita emotiva" (Barone, L., 2000), pag. 45).

I successivi contributi di Alan Sroufe si inseriscono all'interno dell'approccio attivazionale-cognitivo (Sroufe, 1997). Secondo quest'ultimo le emozioni sono degli strumenti fondamentali mediante i quali le persone riescono a organizzare le risposte ai cambiamenti dell'ambiente esterno. In questo orientamento si evidenzia come tutto il ventaglio emotivo che la persona adulta trae le sue origini da tre linee di differenziazione progressiva, chiamate anche "sistemi precursori":

1. Il sistema piacere-gioia: fa riferimento ad alcuni prototipi fisiologici come il sorriso endogeno nei primi due mesi di vita (presente anche durante il sonno) che esprime semplicemente una sensazione di benessere. A partire dai mesi successivi compare il sorriso sociale che, gradualmente, fa sì che si sviluppino il piacere (con un riso attivo) e la gioia. Quest'ultima a partire dagli otto mesi non è più determinata esclusivamente dall'accadere degli eventi ma anche dal significato che essi assumono.
2. Il sistema circospezione-paura: qui si trova il trasalimento, inteso come una reazione a stimolazioni molto intense, il dolore, che viene espresso mediante il pianto e lo sconforto, ad esempio a seguito di un grave disagio fisico. Tra questi si trova anche l'attenzione coatta precoce che permette al bambino di fissare per un tempo più lungo uno stimolo non familiare e di scatenare in sé di conseguenza dei comportamenti come il pianto o lo sconforto. Questi meccanismi sono dei precursori dell'emozione paura e non un vero e proprio stato emotivo. Si pensa infatti che sia l'oggetto-stimolo a causare una reazione negativa proprio per il fatto che il bambino

ha un tempo di fissazione molto lungo e rimane quasi immobile. A partire dai nove mesi si sviluppa la paura dell'estraneo, arrivando così ad emozioni via via sempre più raffinate.

3. Il sistema rabbia-collera: anche qui inizialmente si nota lo sconforto e a partire dai tre mesi la rabbia come disappunto. Questa emozione si differenzia dopo i sei mesi in seguito a segni di disagio per fame e sonno del neonato e/o a sentimenti di delusione che appaiono precedentemente.

Come si può intuire, è proprio grazie a questi precursori che si originano le emozioni di base. Per Sroufe lo sviluppo emotivo ha la caratteristica di evolvere con gradualità pertanto avviene mediante un meccanismo in cui un nuovo comportamento si struttura su quello che era già presente in precedenza. Ad esempio nella pratica si osserva che durante le prime fasi della vita di un bambino sono presenti solamente stati di attivazione o di tensione con differenti livelli di intensità ma non emergono ancora delle vere e proprie emozioni distinte (Sroufe, 2000). Pare evidente come una maggiore attivazione corrisponda a stati di benessere e una minore a stati di malessere, anche a seconda delle capacità di regolazione emotiva del bambino che, giustamente, sono ancora precarie in questa tappa evolutiva. Col passare del tempo e con lo sviluppo il bambino articola sulla base di queste dei comportamenti nuovi che danno il via a delle nuove proprietà emergenti. In questo modo è possibile notare come lo sviluppo proceda per complessità sempre più articolate, dalle "fondamenta" (i precursori) alla struttura vera e propria (emozioni).

Con i suoi studi Sroufe ha ampliato il concetto di differenziazione nel tentativo di sottolineare come le emozioni siano eventi sia di carattere affettivo che cognitivo. In questo senso le emozioni costituiscono un esempio eccellente della complessità e articolazione degli stati mentali, i quali seguono una traiettoria di sviluppo ben definita. Dunque, secondo questa prospettiva, lo sviluppo emotivo avviene in parallelo ai cambiamenti di tipo cerebrale che consentono ai bambini di cogliere le cause e le conseguenze di un evento. Si può affermare in maniera ancora più precisa che è impossibile disgiungere lo sviluppo emotivo da quello sociale e cognitivo e che i cambiamenti qualitativi che avvengono hanno una valenza probabilistica e non causale o deterministica. È come dire che non si può dare per certo che ogni comportamento

verrà seguito da uno più complesso ma che si riconosce la probabilità di questo. Cercando di identificare quelli che sono gli aspetti basilari di questa teoria sicuramente si riscontrano i seguenti concetti:

- Alla nascita non è possibile parlare di emozioni vere e proprie poiché queste si manifestano solo grazie a all'associazione con un contenuto, con un significato;
- Durante lo sviluppo, che è graduale, c'è un cambiamento progressivamente della risposta data a determinati stimoli esterni: se inizialmente si tratta di una risposta basata sulla stimolazione poi si arriva a darla in seguito ad un'elaborazione cognitiva da parte del soggetto.
- a partire dai cinque- sei mesi di vita si può iniziare a parlare di emozioni, cioè risposte associate ad un significato specifico.

All'interno del libro "Emozioni e sviluppo: percorsi tipici e atipici" (Barone, L., 2007) viene riportato un esempio che spiega proprio questa evoluzione e che cita: "[...]se consideriamo la situazione in cui un genitore butta in aria un bimbo di 14 mesi, è ragionevole pensare che l'evento verrà valutato positivamente nel contesto e il bambino si diventerà mostrando le sue emozioni positive attraverso il riso. Lo stesso non accadrebbe se l'evento si verificasse a 2 mesi o se l'azione fosse fatta da un estraneo [...]" (pag. 47).

La teoria differenziale di Carroll Izard (1978) si discosta da quella appena citata in quanto si caratterizza per l'importanza che viene attribuita alle componenti innate. Ipotizza che alla nascita sia già differenziato un set di emozioni primarie, quali la paura, la collera, la gioia, la tristezza e il disgusto. Infatti suppone che ogni emozione primaria segue un programma maturativo che è universalmente predeterminato e ha delle caratteristiche che la rendono unica e non riconducibile alla differenziazione da altre emozioni. Per questo motivo ogni espressione facciale (feedback) costituisce un rapporto di corrispondenza biunivoca con una particolare emozione. Secondo questa prospettiva le emozioni appaiono in un momento opportuno quindi assumono un valore adattativo in base alla maturazione neurologica del bambino. Si potrebbe dire che si attivano nel momento in cui il soggetto percepisce una maggiore necessità. La posizione di Izard e dei suoi collaboratori certamente riconosce il ruolo della genetica nello sviluppo

emotivo ma allo stesso momento attribuisce importanza anche alle componenti sociali e cognitive. Sono proprio queste ultime che permettono al soggetto di modificare il contenuto delle sue emozioni e di affinarlo gradualmente. Lo studioso distingue tre livelli di sviluppo:

1. Il primo si colloca attorno ai due-tre mesi di vita e riguarda l'espressione dei bisogni. È caratterizzato da esperienze sensorio-affettive, da emozioni che sono utili per esprimere le proprie necessità e per la formazione del legame madre-bambino. A questo livello appartengono tutte quelle emozioni di interesse, trasalimento, sorriso endogeno, sconforto, tristezza, disgusto...
2. Il secondo livello (dai tre-quattro mesi circa) comprende una serie di processi percettivo-affettivi per cui il bambino inizia a prestare una attenzione sempre maggiore agli elementi che lo circondano. Proprio grazie al legame con il mondo esterno si sviluppano il sorriso sociale, la gioia, la sorpresa, la collera e la paura.
3. Il terzo livello corrisponde ad uno stadio in cui la consapevolezza di sé è centrale e inizia dai nove mesi di età. In questo momento si affinano i processi cognitivo-affettivi per cui il bambino ha una percezione del suo agire che è ben più complessa rispetto ai mesi precedenti. Per necessità e adattamento l'esperienza emotiva si arricchisce di emozioni complesse come la colpa, la vergogna, la timidezza...

Secondo la terza teoria, quella cognitivista di Scherer (1984) le emozioni non sono concepite come entità elementari ma come dinamiche che emergono da un sistema complesso composto da differenti componenti (*Component Process Model*, abbreviato con la sigla CPM). La principale corrisponde certamente al processo di valutazione di tutte quelle informazioni che provengono dall'esterno e che implica per esempio il riconoscimento del grado di novità di un evento, dagli ostacoli agli obiettivi e così via. Pertanto l'autore ritiene che lo sviluppo delle emozioni vada di pari passo con quello cognitivo. Più quest'ultimo è raffinato più il bambino sarà in grado di mettere in atto delle risposte articolate. Ad esempio se uno degli obiettivi che si è posto viene raggiunto il soggetto reagisce attraverso la manifestazione di emozioni positive. Questa prospettiva vuole sottolineare come l'esperienza emotiva sia un processo di valutazione cognitiva: è il significato che attribuiamo agli eventi che crea le emozioni, e non gli eventi stessi (Lazarus, 1958). La valutazione è presente già nel primo mese di vita, ad

esempio tra ciò che è familiare e ciò che non lo è. In quest'ultimo caso, come spiegato da Izard, questo antecedente può comportare nel soggetto trasalimento, sorpresa, noia. Con la crescita il bambino diventa in grado di distinguere anche tra stimoli che producono piacere e sconforto e dal terzo mese affina questa capacità. Egli infatti discrimina uno stimolo che gli permette il raggiungimento di un obiettivo, e quindi gli suscita contentezza, da uno che lo porta al fallimento e che gli fa vivere una situazione di paura e/o collera. Un quarto controllo valutativo che avviene a partire dai 12 mesi di vita si basa sul confronto fra le azioni del soggetto e le richieste sociali. In caso di discrepanza si generano le emozioni di vergogna, colpa e disprezzo.

1.3 Tipologia delle emozioni

Il tentativo di catalogare le emozioni è stato messo in atto da diversi studiosi durante il corso della storia. Risalendo alle origini di questo processo tassonomico si può ricordare il lavoro portato avanti sia da Platone che da Aristotele i quali hanno elaborato una termodinamica delle passioni basata sull'idea per cui il calore si collega alla sfera del desiderio e il raffreddamento alla paura (Cattarinussi, 2006).

Nella letteratura più recente sulle emozioni ci si imbatte spesso in espressioni come "emozioni primarie e secondarie" per questo risulta ora fondamentale approfondire l'argomento e fare un po' di chiarezza. È possibile iniziare dicendo che questa suddivisione è stata elaborata in antitesi con la teoria culturale delle emozioni secondo cui queste fanno parte del patrimonio culturale dell'umanità e cambiano da cultura a cultura, proprio allo stesso modo della lingua. Attualmente viene per la maggior parte riconosciuta l'ipotesi dello psicologo Ekman, il quale ha elaborato la teoria neuroculturale delle emozioni (Ekman, 1977). Nella sua prima ricerca egli mostrava delle fotografie di espressioni facciali emotive a delle persone appartenenti a cinque culture diverse: Cile, Giappone Argentina, Brasile e Stati Uniti. Ad ogni soggetto veniva chiesto di indicare di che tipo di emozione si trattasse tra varie foto raffiguranti differenti espressioni facciali legate a specifiche emozioni. I risultati dello studio attestavano che i diversi gruppi culturali erano piuttosto concordi rispetto all'emozione indicata, pertanto veniva confermata l'esistenza dell'universalità delle emozioni. Nonostante

queste prime risposte, c'erano ancora dei dubbi da risolvere circa l'influenza che questi popoli potevano aver avuto grazie ad esempio alla visione di film o riviste occidentali distribuiti su larga scala. Ci si chiedeva se quello delle emozioni fosse realmente un riconoscimento innato o se fosse stato appreso nel corso della vita. Per contrastare questo bias, Ekman e i suoi collaboratori decisero di condurre una serie di studi (Ekman, 2008) su specifiche culture primitive che non avevano avuto alcun contatto con l'occidente. Verso la fine degli anni '60 si recarono in Papua Nuova Guinea per studiare la tribù Fore, gruppo indigeno non civilizzato, pre-letterato e senza legami o relazioni con il mondo esterno. Per proseguire con coerenza, riadattarono il metodo di somministrazione rispetto all'analisi precedente: in questo caso i soggetti dovevano selezionare tre o quattro fotografie di espressioni facciali che rispecchiavano adeguatamente un episodio emozionale che veniva gli narrato. I risultati dimostrano che anche in questo caso, con una popolazione che è praticamente isolata, il numero di associazioni emozioni-espressioni facciali corrette è davvero elevato. Continuando queste ricerche venne condotto anche un altro studio in cui si chiedeva ai soggetti di mimare personalmente l'espressione facciale che avrebbe avuto il protagonista di una storia che gli veniva letta al fine di andare a valutare il suo livello di competenza emotiva. Coerentemente con i risultati degli altri studi, anche in questo caso le risposte erano per la maggior parte valide tanto da arrivare ad affermare l'universalità delle emozioni in tutte le culture (Goleman, 1995).

Proseguendo con la spiegazione di come le emozioni vengono classificate è possibile affermare che le emozioni "primarie", "elementari", "di base" o "fondamentali" corrispondono a delle forme elementari e distinte di preparazione all'azione, hanno una base innata e sono comuni agli esseri umani e molti animali.

In generale è possibile affermare che il numero delle emozioni fondamentali è un tema che porta con sé diverse controversie. Ad esempio secondo Ekman e Friesen (1975), si manifestano in maniera universale e senza ambiguità attraverso espressioni facciali specifiche. I due studiosi fanno rientrare in questa categoria la felicità, la sorpresa, la collera, la paura, la tristezza e il disgusto e devono rispettare le seguenti caratteristiche: presenza di segnali non verbali e reazioni fisiologiche distinte, presenza in altri primati, comparsa di eventi antecedenti specifici e universali, coerenza tra le risposte emozionali,

rapida insorgenza, breve durata, valutazione cognitiva automatica, occorrenza spontanea (Ekman 1982).

Al contrario Izard (1976) ritiene che siano dieci, interesse, gioia, sorpresa, angoscia, rabbia, disgusto, disprezzo, vergogna, colpa, paura, inoltre pensa che da queste ne derivino poi 336 secondarie. A suo parere le caratteristiche che contraddistinguono le emozioni di base riguardano l'aver "...una base neurale specifica e un'espressione facciale specifica, una sensazione distinta e un'origine nei processi evolutivo-biologici" (Cattarinussi, 2006, pag. 66). Inoltre queste emergono molto presto nel corso dello sviluppo e hanno la funzione di interpellare i genitori/adulti circa i bisogni impellenti del bambino. Infine Plutchick (1995) sostiene che siano otto le emozioni di base e 84 siano quelle complesse dimostrando come le tesi a riguardo siano molto variabili. Allo stesso tempo è possibile affermare che l'aspetto che mette d'accordo i vari ricercatori è quello secondo cui le emozioni primarie favoriscono la sopravvivenza, Esse si rivelano uno strumento efficace nei confronti dell'ambiente e della comunicazione interpersonale come nel caso del pianto che comunica rabbia o tristezza e che ha la capacità di mettere in allarme gli adulti di riferimento favorendo un loro intervento immediato. Oppure alla paura dell'estraneo, ossia quell'emozione che compare normalmente nei primi mesi di vita e che agita il bambino davanti a persone non familiari. Questa reazione non ha esclusivamente un'accezione negativa ma porta con sé la funzione adattativa che fa sì che il bambino non si affidi a persone sconosciute e resti accanto alle persone familiari e fidate.

Invece le emozioni "non fondamentali", "complesse" o "secondarie" vengono spesso considerate come delle mescolanze originate dalla combinazione di quelle primarie, nonostante non sempre sia questa la dinamica. Questo approccio, definito come "approccio della tavolozza", usa la metafora dei colori primari-rosso, giallo e blu, che se mescolati danno vita ai colori secondari, e addirittura terziari come il marrone, il verde e così via. (Cattarinussi, 2006). Le emozioni secondarie si sviluppano durante la crescita dell'individuo e attraverso l'interazione sociale, inoltre richiedono un'elaborazione cognitiva legata all'acquisizione del sé, alla comprensione di norme e regole di comportamento sociale, allo sviluppo della motivazione al successo e alla

riuscita. (Cattarinussi, 2006). Vengono collocate qui la *gelosia*, *l'imbarazzo*, *l'orgoglio*, *la vergogna* e *il senso di colpa* (Vianello, Gini, Lanfranchi, 2015).

A dire la verità numerosi ricercatori hanno messo in dubbio questa classificazione emotiva dicotomica in quanto esistono delle emozioni che sono complesse da categorizzare (Goleman, 1995). Ad esempio non è chiaro se la gelosia sia una variante della collera e della tristezza o della rabbia e della paura inoltre risulta difficile collocare alcune virtù come la speranza, il coraggio il perdono e così via. Goleman ad esempio, nel libro “*Intelligenza emotiva. Cos'è, perché può renderci felici*” del 1995 spiega che alcuni di questi studiosi propongono “famiglie emozionali fondamentali” (pag. 333). Ora verranno riportate le candidate principali e i componenti che le appartengono:

- *Collera*: furia, sdegno, risentimento, ira, esasperazione, indignazione, irritazione, acrimonia, animosità, fastidio, irritabilità, ostilità e, forse al grado estremo, odio e violenza patologici.
- *Tristezza*: pena, dolore, mancanza d'allegria, cupezza, malinconia, autocommiserazione, solitudine, abbattimento, disperazione e, in caso patologico, depressione grave.
- *Paura*: ansia, timore, nervosismo, allontanarsi, apprendista, cautela, esitazione, tensione, spavento, terrore; vieni stato psicopatologico, fobia e panico.
- *Gioia*: felicità, godimento, sollievo, contentezza, beatitudine, diletto, divertimento, fierezza, piacere sensuale, esaltazione, estasi, gratificazione, soddisfazione, euforia, capriccio e, al limite estremo, entusiasmo maniacale.

Ogni famiglia principale è da intendere come un esempio concreto delle infinite sfumature che caratterizzano la vita emotiva dell'essere umano.

Il presente paragrafo aiuta la comprensione di come la sfera emotiva degli esseri umani sia davvero ricca ed articolata. Come si è visto risulta complessa una categorizzazione univoca dal momento che la variabilità di collocamento delle emozioni è ampia.

1.4 Lo sviluppo emotivo durante il ciclo di vita

Diversi ricercatori si sono interessati all'ambito delle emozioni in relazione all'infanzia cercando di delineare alcune questioni fondamentali. Si sono chiesti come i bambini

vivano la loro emotività, che cosa siano capaci di esprimere, come percepiscano le emozioni dell'altro e in che modo prosegua lo sviluppo, tutte domande che hanno riguardato e continuano tuttora ad interessare un ingente numero di persone durante la propria vita quotidiana. È bene sottolineare che la fascia d'età che vede protagonista l'infanzia ha ricevuto un'attenzione ben più significativa rispetto ad altre, basti pensare all'adolescenza o alla vecchiaia, che solo in tempi recenti sono state prese maggiormente in considerazione. Ora verrà approfondito il tema della comparsa e dello sviluppo delle emozioni nei primi anni di vita a partire da una premessa su cui i ricercatori concordano. "Il bambino, sin dalle precoci fasi del suo sviluppo è un essere attivo, emotivamente coerente e competente, ed è in grado già durante i primi mesi di vita di partecipare attivamente alla comunicazione con altre persone orientate in modo emotivamente appropriato verso di lui" (Barone, L., 2007, pag. 48). Ciò nonostante non ci si può addentrare nelle tappe relative alle prime settimane di vita del neonato senza fare un passo indietro e specificare che da un punto di vista dello sviluppo emotivo, la vita prenatale è di fondamentale importanza.

"Le emozioni rappresentano strumenti di organizzazione e regolazione fondamentali per lo sviluppo psicologico, costituiscono una risorsa di cui siamo dotati molto precocemente" (Barone, L., 2007 pag. 49). Attualmente è riconosciuto che il feto abbia interazioni attive con l'ambiente uterino e che la madre, attraverso le sue stesse emozioni, lo stimoli mediante continue modificazioni fisiologiche e ormonali. All'inizio del terzo trimestre di gravidanza sono già visibili dei pattern motori associati a dei riflessi (movimenti delle dita, espulsione della lingua, chiusura e apertura ritmica della bocca o delle palpebre, suzione del dito...) e, con un esame ultrasonografico, sono rilevabili precocemente anche espressioni facciali come il sorriso e l'espressione di distress. Quest'ultima corrisponde ad una configurazione facciale che di solito precede, accompagna e segue l'emissione dei vocalizzi di pianto nel neonato (Dondi, M., et al. 2008). Nella vita neonatale ha lo scopo di sollecitare i comportamenti di cura da parte degli adulti e di richiamare l'attenzione sui bisogni e gli stati animo del bambino. Il sorriso invece rimanda alla madre la sensazione di fornire delle cure appropriate e, come spiegato nell'articolo, "[...] incentiva e mantiene l'interazione faccia-a-faccia colorandola di affetti positivi" (Dondi, M., et al. 2008). Entrambe le espressioni quindi

svolgono un ruolo cruciale nella formazione dei legami di attaccamento e costituiscono segnali perentori che esercitano un'influenza irresistibile sugli adulti, garantendo vicinanza e interazione. A sostegno di ciò ci sono alcuni studi incentrati sul periodo prenatale che riportano come nel feto sia possibile riconoscere alcuni stati di benessere o sofferenza neurologica e che sia già presente la capacità di riconoscere la voce materna (Vianello, Gini, Lanfranchi, 2015). Soprattutto nell'ultimo trimestre di gravidanza il bambino è abilissimo a riconoscere determinati suoni familiari, musiche o rumori generati dal battito cardiaco della madre. Gli esperimenti di De Casper e Fifer (1980) hanno dimostrato che i neonati al loro primo giorno di vita sono capaci di discriminare la voce della mamma da quella di altre persone avendola udita ancor prima di nascere. Inoltre a meno di tre giorni di vita tendono a succhiare dal seno della madre con un ritmo che gli permette di sentire il battito cardiaco allo stesso modo in cui era stato percepito nella vita intrauterina. (De Casper e Sigafos, 1983). Queste informazioni suggeriscono e sostengono l'idea per cui la componente espressivo-motoria, fondamentale nel processo emozionale, inizi precocemente e a mano a mano maturi con lo sviluppo. Pertanto possiamo dire che le capacità che si osservano a partire dalla nascita non sono altro che il risultato di una lunga storia evolutiva basata su complesse dinamiche interattive come le predisposizioni biologiche del feto, le caratteristiche materne e dell'ambiente uterino, nonché le condizioni socio-culturali in cui si svolge la gravidanza. Come abbiamo visto nel paragrafo precedente circa le teorie delle emozioni, i tempi di comparsa delle emozioni e la loro terminologia possono variare anche significativamente in base alle teorie di riferimento. Si pensi alle teorie di Bridges (1932), Sroufe (1995) e Izard (1978) per cogliere immediatamente la presenza di discordanze notevoli. Attualmente gli studiosi dell'ambito si rivelano in accordo con alcuni concetti relativi alla presenza del sorriso endogeno, del trasalimento e dello sconforto fin dalla nascita, del sorriso sociale, del riso come espressione di gioia, della presenza tra i tre e i nove mesi della rabbia-collera e paura e della comparsa della colpa e del disprezzo solo dopo i 12 mesi (Vianello, Gini, Lanfranchi, 2015).

Approfondendo queste tematiche bisogna puntualizzare che durante lo sviluppo comunicativo pre-linguistico, in cui il neonato si esprime senza fare ricorso alle parole, sono due i principali mezzi adoperati per comunicare le proprie emozioni: il sorriso e il

pianto. Andando per ordine, il sorriso si può differenziare in 3 tipologie e in momenti dedicati della vita. Il sorriso endogeno (o riflesso) generalmente compare durante il sonno ed è presente nel primo mese di vita. Si tratta di una reazione che non si manifesta in risposta a stimoli esterni bensì interni, solitamente legati ad uno stato interiore di benessere come ad esempio dopo l'allattamento da parte della madre. Viene definito un riflesso involontario infatti non si tratta propriamente di una risposta comunicativa. Il sorriso esogeno, proprio come si può intuire dal nome, nasce da stimoli esterni e si sviluppa a partire dalla fine del secondo mese di vita. È una risposta prodotta durante la veglia in risposta a stimoli acustici o visivi, come il volto o la voce delle persone. Trattasi di un segnale sociale basato sull'imitazione e di cruciale importanza poiché è con questo che i *caregiver*, gratificati da una reazione del genere, iniziano a trattare il bambino come un partner sociale. Con i tre mesi di vita il sorriso diventa una risposta sociale selettiva, il sorriso sociale per eccellenza assolutamente volontario e comunicativo. Il neonato adesso è capace di discernere le figure familiari da quelle estranee per cui non sorride più a tutti indistintamente ma con consapevolezza.

Proseguendo con lo sviluppo emotivo si nota come nei primi mesi di vita la comunicazione non verbale rappresenta il codice che per eccellenza viene scelto dal bambino per esprimersi. Si tratta di una comunicazione pre-linguistica, caratterizzata soprattutto da un minore controllo e una maggiore spontaneità, che ha lo scopo di associare i significati della situazione a determinate emozioni. Inizialmente il meccanismo di comprensione si limita a distinguere in maniera edonica tra piacere-spiacevolezza mentre a partire dai 24 mesi le capacità legate alle emozioni si ampliano e permettono al bambino di riconoscere l'intenzionalità emotiva dell'altro. Secondo Anolli (2002) è possibile individuare tre momenti distinti che scandiscono lo sviluppo emotivo: il primo corrisponde alle risposte emotive che il bambino manifesta già dalla nascita e che fa riferimento al sistema edonico; il secondo, che colloca dai 2 ai 12 mesi, si contraddistingue per la presenza del sorriso sociale e delle emozioni di gioia, tristezza, paura, rabbia, collera. Infine, il terzo prevede la comparsa delle emozioni complesse, o anche conosciute come "sociali", come ad esempio l'imbarazzo e la vergogna. Anche Trevarthen (1993) spiega che a partire dai due mesi la comunicazione tra il bambino con il mondo esterno assume alcuni caratteri peculiari, primo tra tutti la

compartecipazione affettiva. L'autore definisce questo concetto con l'espressione intersoggettività soggettiva "per sottolineare come in questa prima forma di rapporto con l'altro la comunicazione sia contingente, ovvero sia reciprocamente influenzata dal comportamento dell'altro" (Barone, L., 2007 pag. 264). È proprio all'interno di questo spazio che il bambino ha l'opportunità di sperimentare il concetto di reciprocità e di conoscerne precocemente le sue conseguenze emotive. Ad esempio, se il bambino sorride, la madre risponde con una voce accogliente e tranquilla e di conseguenza il bambino reagisce con qualche vocalizzo di felicità e così via. Risulta interessante notare come queste prime sperimentazioni funzionali negli scambi comunicativi si associno anche all'essere un agente attivo, una persona in grado di compiere azioni efficaci e condivise, e siano strettamente connesse con lo sviluppo del sé affettivo (Stern, 1985). Nello specifico dai due ai tre mesi si definiscono i precursori di un buon attaccamento, argomento che, vista la sua importanza, verrà trattato in seguito in maniera più approfondita. A partire dai 6 mesi il bambino acquisisce una gamma più ampia di emozioni ed inizia ad esprimerle anche mediante il gioco, utilizzandolo come strumento di interazione e mediazione con l'adulto. Inizia così un vero e proprio scambio reciproco che permette di instaurare le prime relazioni e esprimere gradualmente le proprie emozioni. È così che progressivamente il bambino cerca l'attenzione dell'adulto per un oggetto condiviso dando il via alla fase di intersoggettivazione secondaria Trevarthen (1993). In questo momento il focus attentivo mantenuto dalla diade si sintonizza sugli stati interni di ciascuno. Tra i sette e i nove mesi accresce l'interesse per il mondo esterno, si prolungano i momenti di gioco con l'adulto che sono da intendere come momenti privilegiati di scambio emotivo. È proprio in questa fase dello sviluppo che compare la paura dell'estraneo, ossia una reazione di forte disagio di fronte a persone non conosciute che si avvicinano al bambino. Nonostante essa possa far pensare ad un atteggiamento con una valenza esclusivamente negativa, in realtà segna l'acquisizione del meccanismo selettivo di preferenza sociale. Dai nove ai dodici mesi il bambino sarà sempre più capace di orientarsi in tal senso e di prendere iniziativa nell'ambito della condivisione degli stati affettivi, della regolazione delle emozioni e della loro comprensione, della comunicazione intenzionale e dei pattern di attaccamento (Barone, L., 2007).

Con l'età prescolare (3-6 anni) si affinano anche le abilità linguistiche oltre che quelle riguardanti il gioco motorio e l'autoregolazione. In questo periodo si sviluppano i primi rapporti di amicizia e prendono posto le emozioni complesse quali l'orgoglio, la colpa e la vergogna che segnalano la capacità del bambino di tenere in considerazione l'altro. A due anni circa il bambino mette in atto delle dinamiche raffinate per cui riesce a confrontarsi con gli altri e a ferirli intenzionalmente. L'inizio della scuola primaria si presenta come un periodo più tranquillo in cui il bambino tendenzialmente si controlla ed è meno spontaneo. Tra i sei e i dodici anni infatti gestisce meglio i propri impulsi, le frustrazioni, l'attenzione e si esprime con un lessico ampio. Il gioco inizia a diventare il principale mezzo di assimilazione delle regole e si connota come lo spazio all'interno del quale il bambino sperimenta la cooperazione, la competizione, il conflitto e tutte le emozioni ad essi associate, comprese quelle morali come il senso di colpa e la vergogna. In questa fascia d'età si sviluppano anche delle amicizie più solide con i pari e in famiglia si imparano le regole di socializzazione delle emozioni che permettono di sperimentare ciò che è appropriato esprimere in relazione a un contesto da ciò che non lo è.

L'ingresso del ragazzo nella pubertà e poi nell'adolescenza segna un momento fondamentale per l'evoluzione emotiva. Questo tema è stato studiato solo in tempi relativamente recenti dal momento che per anni le analisi empiriche sono rimaste in secondo piano. Tendenzialmente l'adolescenza è stata definita come una fase di “distacco dal bambino che non si è più e [...] (di) anticipazione dell'adulto che non si è ancora” (Barone, L., 2007). Questo momento spesso considerato “di transizione” e di adattamento all'identità adulta porta con sé una narrativa che ha a che fare con il conflitto, un' “età difficile”, una problematicità diffusa che si riversa anche nelle dinamiche relazionali. A dire la verità, gli ultimi studi della *life-span development psychology* hanno smentito questa convinzione spiegando che questa “crisi” non è esclusiva dell'adolescenza ma che intercorre durante tutto l'arco di vita dando la spinta al cambiamento e alla riorganizzazione del sé che evolve. La competenza emotiva in adolescenza risulta strutturata e affinata: per quanto riguarda l'espressione delle emozioni si nota che il lessico emotivo è ampio e articolato e che la gamma delle espressioni del canale non verbale è completa; Le emozioni si presentano come

fenomeni di maggior intensità rispetto all'infanzia e iniziano ad essere comprese anche le cause che le attivano. Dal punto di vista sociale emerge l'importanza del gruppo dei pari, in cui spesso si verificano i primi incontri sentimentali significativi e la scoperta dell'intimità sessuale. Alcuni studiosi (Grazzani, Ornaghi, 2007) hanno cercato di indagare come si struttura l'esperienza emotiva in adolescenza e per farlo hanno utilizzato lo strumento del diario autobiografico. Attraverso quest'ultimo è possibile cogliere la processualità degli eventi della loro vita che li coinvolgono emotivamente ed evidenziare gli elementi che entrano a far parte di questo processo. Un aspetto che accomuna gli adolescenti è la difficoltà a verbalizzare le emozioni "moralì" come il senso di colpa e la vergogna, soprattutto nel caso di soggetti maschili.

Proseguendo con lo sviluppo si giunge all'età adulta, considerata svariate volte ed erroneamente come un *traguardo* per l'acquisizione delle competenze emotive, in realtà variabili durante tutto il ciclo di vita. In questa fase l'essere umano concepisce le emozioni come dei veri e propri strumenti da utilizzare per conoscere ed intervenire sulle informazioni che provengono dall'ambiente esterno e usa le proprie conoscenze emotive sulla base di come queste si sono strutturate fino a quel momento. Di conseguenza ogni uomo elabora un personale modo di intendere le relazioni, quindi le emozioni, sulla base dei legami affettivi che ha esperito. Ad esempio esistono diversi studi riguardo al ruolo che l'attaccamento ha rispetto alla concezione delle relazioni significative degli adulti (Barone, Bacchini, 2009). Basti pensare ad un adulto che ha avuto un attaccamento sicuro con delle figure d'attaccamento che si sono dimostrate costanti ed affidabili e che lo hanno portato ad aspettare fiducia e reciprocità anche nelle relazioni. Bisogna specificare che l'emozione in età adulta è anche migliorabile attraverso l'apprendimento, il suo uso infatti è perfezionabile e modificabile. In linea generale è possibile affermare che la caratteristica principale dello sviluppo emotivo nell'adulto si associa alla continuità e alla stabilità presente rispetto ad altri periodi ma contemporaneamente anche al cambiamento e alla variabilità.

In anni più recenti sono stati portati avanti i primi studi riguardo lo sviluppo e la presenza delle emozioni nella terza età, fissata a partire dai 70 anni circa. L'attenzione delle ricerche viene riposta sulla qualità e sul livello di eventuali compromissioni delle emozioni soprattutto a causa di un deterioramento generale. Essendoci un

peggioramento delle abilità mnestiche spesso si è ipotizzato che questo andasse di pari passo con una competenza emotiva sempre più bassa. A dir la verità gli studi portano in risalto non solo come nell'anziano sia presente una memoria emotiva spesso intatta, e che in malattie come L'Alzheimer rappresenta un punto di forza, ma anche di come ci sia una maggiore capacità di regolazione. Durante la terza età si assiste ad un miglioramento di questa poiché l'uomo è propenso ad enfatizzare le emozioni positive rispetto a quelle negative, contrariamente ai giovani (Carstensen et al., 2000). L'area che viene maggior colpita e che riguarda le emozioni è quella del riconoscimento di queste e delle espressioni facciali collegate. Nello specifico il disgusto è quello che subisce un deterioramento minore, seguito dalla rabbia e dalla paura.

Come spiegato all'interno di questi paragrafi, lo sviluppo emotivo è un processo dinamico che accompagna l'intero ciclo di vita. La prospettiva evolutiva ha offerto un ampio contributo alla comprensione di cosa sono e come funzionano le emozioni permettendo di giungere a conoscenze via via più raffinate.

1.5 La manifestazione delle emozioni e la loro funzione

“Esprimere le emozioni significa essere capaci di tradurre uno stato interno in segnali comprensibili e riconoscibili dagli altri” (Frijda, 1990, pag. 62). L'espressione facciale o la manifestazione esterna implicata nelle emozioni costituisce un pilastro fondamentale della comunicazione interpersonale. Questa visione accomuna i diversi approcci psicologici presenti nonostante in letteratura siano svariate le correnti di pensiero sullo sviluppo emotivo. Ad esempio seguendo la teoria differenziale si pensa che le emozioni primarie presenti alla nascita si sviluppino con un ordine programmato e universale; pertanto in questo caso le espressioni facciali rappresentano un codice condiviso, biunivoco (emozione-espressione facciale) e innato. Invece per il filone costruttivista alla nascita c'è uno stato di eccitazione generalizzata che poi si differenzia grazie allo sviluppo dei processi cognitivi, della socializzazione e della cultura di appartenenza. Dunque si potrebbe parlare di emozioni solo dopo alcuni mesi di vita quando si saranno sviluppati determinati processi che permettono di valutare l'esperienza vissuta e di legarla ad un'espressione specifica. Come si può notare, l'ottica

portata avanti da questi due approcci si discosta notevolmente ma allo stesso tempo concorda sulla presenza e sull'importanza dell'espressione delle emozioni durante l'arco di vita.

La capacità di esprimere gli stati interni rimane un'abilità complessa che evolve durante l'intero sviluppo e che avviene attraverso differenti canali espressivi e sistemi che possono attivare una comunicazione di tipo verbale o non verbale. Ad esempio, nel caso del linguaggio del corpo, si può fare riferimento al sistema cinestetico per quanto riguarda la mimica facciale, lo sguardo, il sorriso e i gesti, al sistema prossemico per l'uso della distanza e dello spazio nella comunicazione interpersonale, al sistema aptico per le azioni di contatto corporeo con gli altri e al sistema paralinguistico per quanto concerne la prosodia. È necessario specificare che il comportamento espressivo è caratterizzato da vari gradi di intensità che possono essere colti osservando l'ampiezza di un movimento, la durata e l'estensione dell'espressione, la velocità di una risposta e la quantità di tensione muscolare.

È noto che il principale canale comunicativo sia il volto, infatti attraverso questo è possibile captare quale emozione stia provando l'altro. Come sostenuto dagli studi pionieristici di Darwin (1872), le espressioni del volto relative alle emozioni di base sono universali tra diverse culture e fasce d'età. "Esse si possono quindi considerare un canale comunicativo valido e affidabile fin dai primi momenti dello sviluppo e favoriscono la predisposizione alla comunicazione interpersonale presente nel bambino piccolo" (Frijda, 1990, pag. 64). Le ricerche dimostrano che il volto ha la capacità di attirare l'attenzione di chi lo sta guardando e di emettere dei movimenti basici innati. Bisogna specificare però che questo non implica una universalità anche nelle abilità di codifica (esprimere un'emozione col volto) o di decodifica (riconoscere un'emozione con il volto) dei segnali emotivi, anzi. Tra queste esistono profonde variabilità intrapersonali, ad esempio alcuni studi (Simon *et al*, 2001) hanno riferito che sono presenti delle differenze di genere a riguardo tra bambini molto piccoli: ne emerge che i maschi sono soggetti meno capaci di codificare ed esprimersi rispetto alle femmine. Considerando l'abilità espressiva delle emozioni legata alla faccia è possibile individuare due zone distinte: l'area superiore (occhi, fronte, sopracciglia) e quella inferiore (guance, naso, bocca, mento). Alcuni ricercatori (Ekman, Friesen, Hanger,

2002) hanno cercato di studiare al meglio i minimi movimenti muscolari e le micro espressioni messe in atto durante la codifica ed hanno elaborato uno strumento conosciuto con la dicitura *Facial Action Coding System* (FACS). Facendo l'uso di elettrodi volti a stimolare i muscoli del viso hanno individuato oltre 7000 movimenti facciali espressivi e hanno dimostrato che il volto è il canale elettivo per trasmettere segnali emotivi. Lo stesso strumento è stato poi riadattato anche per i bambini grazie al lavoro di Harriet Oster (2003) e ha assunto il nome di *baby FACS*. In generale questo strumento consente di individuare l'intensità, la spontaneità o inibizione dell'emozione infatti è molto utile anche per individuare le menzogne.

Un'altra parte rilevante che compone il linguaggio del corpo è quella che comprende i gesti. Questi vengono classificati in base alla funzione che svolgono per un totale di quattro tipologie: gli emblemi, i cenni di illustrazione, i gesti regolatori e quelli adattatori (Frijda, 1990). I primi sono dei gesti convenzionali che esprimono dei significati facilmente comprensibili come ad esempio quando si mima con la mano l'"ok". I secondi hanno a che vedere con quei movimenti condotti principalmente dalle mani o dalle braccia durante un discorso mentre i terzi fanno riferimento a tutti quei gesti che servono a modulare il tempo di uno scambio verbale (ad esempio il momento in cui una persona si allontana leggermente per far capire all'altra che si sta concludendo il discorso). Infine ci sono i gesti che servono a mettersi a proprio agio come il toccarsi i capelli o il viso. È bene ricordare che i gesti sono strettamente collegati all'intensità dell'emozione provata in quel determinato momento, infatti se lo stato emotivo è forte spesso il ritmo della gestualità è maggiore e i movimenti più ampi.

Come anticipato, un'altra parte che gioca un ruolo fondamentale all'interno della comunicazione non verbale e del linguaggio del corpo è la prossemica. Con questo termine si intende l'uso della distanza interpersonale e dello spazio come fatto comunicativo ed emotivo. Sono state individuate quattro zone intrapersonali in base al tipo di relazione come ad esempio la zona intima, quella personale, quella sociale e quella pubblica (Hall, 1973).

Il sistema aptico riguarda l'insieme delle azioni di contatto che vengono applicate tra due persone come ad esempio il massaggiare, l'accarezzare, l'appoggiare una mano sulla spalla e rappresenta il bisogno di mantenere un legame all'interno di una relazione.

È bene specificare che nella prima infanzia questo viene per lo più eteroregolato e monitorato dal *caregiver* e svolge una funzione fondamentale per l'attaccamento mentre durante lo sviluppo diventa a mano a mano sempre più autoregolato.

Infine, il sistema paralinguistico che ha a che fare con l'andamento, la tipologia e la dinamica del flusso fonatorio ruota attorno alla voce. Quest'ultima trasmette non solo quello che viene detto ma soprattutto come viene detto grazie all'intonazione usata e alla modulazione del ritmo. La voce cambia a seconda dell'attivazione emotiva: per esempio un imprevisto può provocare un aumento dell'intensità vocale, uno stimolo piacevole normalmente è legato ad una voce ampia che diventa stretta nel caso di stimoli spiacevoli (Frijda, 1990). Come affermato dagli assiomi della comunicazione (Watzlawick *et al.*, 1967) anche il silenzio parla perché è impossibile non comunicare. Pertanto questo corrisponde ad una strategia della comunicazione e il suo significato varia in relazione al contesto situazionale, al tipo di rapporto esistente tra i partecipanti all'atto comunicativo, alla cultura di riferimento.

Come si è spiegato finora, i canali con cui è possibile esprimere le emozioni sono molteplici ma si differenziano soprattutto per la capacità di controllo che ne è associata. Ad esempio l'uomo può modulare e regolare con molta più facilità gli scambi comunicativi verbali rispetto a quelli di altri canali espressivi in quanto nel canale parlato le emozioni sono potenzialmente riconoscibili e identificabili mentre in quello non-verbale si fa riferimento a un maggiore o minore grado di attivazione del corpo. Inoltre nel corso dello sviluppo i bambini e le bambine imparano ad affinare l'uso intenzionale dei loro canali espressivi anche grazie allo strutturarsi delle abilità di regolazione emotiva e alla teoria della mente. Secondo lo studioso Ekman (1977) durante la crescita l'essere umano inizia a diventare sempre più abile in questo anche grazie all'esistenza di quelle che lui chiamava "display rules", cioè una serie di regole che permettono di attenuare, intensificare, mascherare o addirittura inibire un'espressione emotiva rispetto ad un determinato contesto socioculturale. Ovviamente questo meccanismo di modulazione è realizzabile in maniera più semplice all'interno della comunicazione verbale, nota per essere principalmente intenzionale, rispetto a quella non verbale. Dicendo questo non si vuole intendere che l'essere umano sia sempre consapevole di quello che comunica, anzi, la situazione è ben diversa.

In generale le ricerche ritengono che per poter valutare il significato di un'emozione bisogna fare affidamento alla congruenza presente tra i differenti canali espressivi e, se possibile, anche al contesto. Se ad esempio la postura del corpo è aperta, la voce è alta ma la mimica facciale esprime preoccupazione ci si trova davanti ad una situazione incongruente. A questo punto la comunità scientifica è concorde nel dire che è il volto ad essere tra i canali quello su cui è possibile riporre un maggior controllo. Invece la voce appare più veritiera e spontanea tanto da essere un ottimo indicatore emotivo.

Complessivamente si può affermare che le espressioni delle emozioni non sono semplicemente dei movimenti del corpo ma fungono da vere e proprie forme di comportamento e di interazione con il contesto esterno. Come anticipato, alcune espressioni che l'uomo mette in atto durante particolari stati emotivi producono degli effetti reali all'interno dell'ambiente e aiutano il soggetto nella gestione della situazione (Frijda, 1990). Nella maggior parte dei casi queste servono a dare o meno l'accesso a determinate informazioni, a prepararsi per l'azione futura e così via. Ad esempio nel caso del trasalimento, cioè di un sobbalzo per un'emozione improvvisa, il corpo risponde con la chiusura forzata degli occhi, la compressione delle labbra, le sopracciglia si aggrottano, le ginocchia insieme al corpo sono tese e le spalle inarcate (Frijda, 1990). Nella tabella sottostante (Tabella 1) vengono riportate le principali espressioni facciali, reazioni fisiologiche e funzioni adattive legate alle emozioni di felicità, tristezza, sorpresa, disgusto, paura, rabbia basandosi sulle evidenze di Goleman (2011) e Frijda (1990).

	Espressione facciale	Reazione fisiologica	Funzione adattativa
Felicità	<ul style="list-style-type: none"> • Angoli della bocca sollevati e indietro; • guance alzate; • occhi ravvicinati. 	<ul style="list-style-type: none"> • Battito cardiaco accelerato; • respirazione irregolare; • elevata conduttività epidermica. 	<ul style="list-style-type: none"> • Manifesta la disponibilità ad un'interazione amichevole.

Tristezza	<ul style="list-style-type: none"> • Estremità interna delle sopracciglia alzata; • angoli della bocca verso il basso; • parte centrale del mento sollevata. 	<ul style="list-style-type: none"> • Battito cardiaco rallentato; • bassa temperatura della pelle; • bassa conduttività epidermica. 	<ul style="list-style-type: none"> • Stimolare gli altri ad offrire consolazione.
Sorpresa	<ul style="list-style-type: none"> • Occhi spalancati; • sopracciglia sollevate; • bocca aperta; • continuo orientamento agli stimoli. 	<ul style="list-style-type: none"> • Battito cardiaco rallentato; • respirazione sospesa per un breve periodo; • diminuzione generale del tono muscolare. 	<ul style="list-style-type: none"> • Prepararsi ad assimilare una nuova; • esperienza; • ampliare il campo visivo; • risposta di orientamento.
Disgusto	<ul style="list-style-type: none"> • Fronte aggrottata; • naso arricciato; • guance e labbro superiore sollevati. 	<ul style="list-style-type: none"> • Battito cardiaco lento; • aumento della resistenza epidermica. 	<ul style="list-style-type: none"> • Evitare l'elemento che origina il disgusto.
Paura	<ul style="list-style-type: none"> • Sopracciglia sollevate occhi spalancati e fissi. 	<ul style="list-style-type: none"> • Aumento del battito cardiaco; 	<ul style="list-style-type: none"> • Comprendere la minaccia; • evitare il pericolo; • difesa.

		<ul style="list-style-type: none"> • bassa temperatura della pelle; • respirazione ansimante. 	
Rabbia	<ul style="list-style-type: none"> • Sopracciglia aggrottate; • labbra strette e digrignamento dei denti; • occhi lucidi con possibilità di pianto; 	<ul style="list-style-type: none"> • Aumento del battito cardiaco; • Aumento della temperatura della pelle; • tensione muscolare e iper-sudorazione; • Viso rosso. 	<ul style="list-style-type: none"> • Superare l'ostacolo; • raggiungere l'obiettivo.

Tabella 1: espressioni facciali, reazioni fisiologiche e funzioni adattive delle emozioni

La comunità scientifica è concorde nel dire che le emozioni hanno una funzione adattativa che permette all'essere umano di reagire agli stimoli dell'ambiente.

Più specificatamente alla manifestazione delle emozioni sono state riconosciute come minimo tre funzioni: due che comprendono aspetti correlati con la comunicazione e una che ha a che fare con l'azione. Per quanto riguarda la prima categoria citata si può sottolineare come l'emozione ha il duplice scopo di avvisare la persona stessa che si trova di fronte a una situazione eccezionale da superare e contemporaneamente di informare l'altro circa il proprio stato emozionale. Se si pensa invece alla terza funzione, si vede come le espressioni emotive servano ad attivare l'organismo e a renderlo reattivo ad un determinato evento. Appare evidente che le emozioni hanno un forte potere comunicativo e rappresentano di fatto una forma di linguaggio particolare nonostante all'inizio siano biologicamente e non culturalmente strutturate (Giovanelli, 1988, p

243). Goleman (2011) scrive: “Tutte le emozioni sono, essenzialmente, impulsi ad agire; in altre parole, piani d’azione dei quali ci ha dotato l’evoluzione per gestire in tempo reale le emergenze della vita (pag. 24). Frijda (1990) approfondisce l’argomento e specifica che larga parte del comportamento espressivo può essere interpretato come un comportamento relazionale in quanto le espressioni hanno la funzione di stabilire, mantenere o interrompere una relazione con l’ambiente circostante in maniera diretta. Non bisogna dimenticare che esistono anche altre tipologie di espressione, come quelle interattive, che non possono essere interpretate come delle modalità di preparazione all’azione ma che hanno lo scopo di influenzare il comportamento degli altri. Come quelle relazionali vengono scatenate da situazioni emozionali ma agiscono in maniera indiretta. Un esempio eclatante è l’atto di battere i piedi in preda a un momento di rabbia, un comportamento espressivo totalmente strumentale.

Con questo paragrafo si conclude il discorso iniziato in questo capitolo circa le emozioni come fenomeni complessi, scritto con l’intento di gettare delle basi teoriche solide per potere continuare ad affrontare argomenti circa le dinamiche emotive.

CAPITOLO 2: LO SVILUPPO DELLA COMPETENZA EMOTIVA E IL COSTRUTTO DI INTELLIGENZA EMOTIVA

2.1 La regolazione emotiva nel ciclo di vita

Dato per assodato il concetto per cui le emozioni sono un fenomeno complesso e multicomponenziale, risulta ora importante approfondire un aspetto che le riguarda e che ne è parte integrante: la regolazione emotiva. Innanzitutto è necessario specificare che le emozioni, seguendo un'ottica funzionalista, non sono altro che una risposta specifica ed efficace che viene messa in atto durante la preparazione all'azione a seconda di determinati eventi significativi. Queste costituiscono un sistema di segnalazione specializzato in grado di predisporre l'organismo ad attivare dei piani di azioni differenti e utili per perseguire degli obiettivi individuali prioritari in quel momento. Ecco, è proprio in questo passaggio che interviene la regolazione emotiva, ovvero “[...] (quel) processo che, consciamente o inconsciamente, esercita un'azione di monitoraggio, valutazione, modificazione e, in generale, mediazione della risposta emotiva [...]” (Barone, 2007, pag. 122). Questo termine rimanda a una tematica di grande rilevanza sia a livello dello sviluppo evolutivo che educativo in quanto risulta essenziale per diventare delle persone equilibrate, in grado di stare con gli altri e capaci di conformarsi ai principi morali della società. La regolazione emotiva viene anche descritta come quel processo che permette agli esseri umani di attingere alle loro risorse psicologiche al fine di rispondere in maniera adattiva e flessibile alle richieste dell'ambiente (Barone, 2007). Il suo compito principale è quello di attivare l'organismo nel mobilitare le risorse utili a predisporre delle risposte cognitive e comportali che siano coerenti con gli eventi da cui sono state provocate. Risulta quindi chiaro come attraverso un'emozione vengano messi in atto dei processi di *appraisal*, ovvero dei processi attraverso i quali si assegna un giudizio ad un evento sulla base del proprio benessere soggettivo. Pertanto l'attivazione emozionale comporta l'aggiunta di significati supplementari a ciò che si è percepito e richiede una valutazione.

Questa è stata a lungo studiata a partire dalla teoria dei due fattori o cognitivo-attivazionale di Schachter (1962) secondo cui l'emozione corrisponde alla risultante tra

una componente di natura fisiologica diffusa nell'organismo, conosciuta con il termine *arousal*, e una di natura psicologica, *appraisal*, che implica la percezione, valutazione e attivazione mentale. Da questa proposta si è infatti generata un'ingente mole di studi che hanno affermato l'importanza dei processi valutativi all'interno della definizione e discriminazione dei fenomeni emotivi. Se ad esempio una persona sente dei rumori in casa, può valutare questi come un elemento di paura, se li ritiene sospetti, o di rabbia, se pensa che corrispondano ai movimenti del figlio che rientra a casa in ritardo rispetto all'orario concordato. In generale la valutazione tiene conto di diverse sfaccettature dell'evento, ad esempio se questo è ostacolante o vantaggioso per gli interessi dell'individuo, se biasima gli altri o se stessi, quanto dura e così via. Come già specificato “tutti questi aspetti di valutazione contribuiscono a modellare il tipo di emozione elicitata e sono essi stessi a costruire l'emozione” (Matarazzo, Zammuner, 2009, pag. 20). Delle volte capita che non tutte le informazioni dell'evento siano a disposizione del soggetto e vengano usate nel processo di valutazione. Ad esempio può succedere che un evento molto impattante limiti le capacità attentive e cognitive della persona, come nel caso in cui si perde la propria regolazione durante uno stato di esaurimento o eccitazione emotiva.

La regolazione emotiva non agisce solo inibendo un'emozione ma anche riducendola, incrementandola e modellando la sua intensità, il tempo di latenza, la durata e il recupero. Si distingue sostanzialmente in effetti a breve o a lungo termine. Nel primo caso i processi più comunemente utilizzati sono la valutazione primaria (*primary appraisal*) che riguarda il modo in cui una situazione o un evento vengono valutati in funzione del grado di rilevanza e pertinenza per gli interessi dell'individuo. Questa genera una modulazione delle risposte espressive e comportamentali, risulta rapida e ha l'obiettivo di rilevare le caratteristiche più importanti dello stimolo. Attraverso il processo di *appraisal* secondario (*secondary appraisal*) invece c'è una valutazione differente che riguarda la valutazione delle proprie risorse disponibili e delle strategie più efficaci per fronteggiare una situazione. In questo caso il significato che viene dato all'evento viene concepito sulla base della propria percezione circa le capacità di superarlo. Questo processo viene definito *coping*, ovvero l'insieme degli sforzi che l'individuo realizza per gestire la situazione problematica (Lazarus e Folkman, 1984).

L'insieme di queste due tipologie di valutazione forma la valutazione completa che la persona attua di fronte ad uno stimolo o a un evento. Nel secondo caso invece si assiste alla messa in atto del *re-appraisal* ossia di una rivalutazione dell'interpretazione che si da ad uno stimolo emotigeno con l'obiettivo di ridurre il potenziale effetto stressante (Gross, 2002).

Bisogna specificare, seguendo il filone della teoria "a un fattore" (Campos, Frankel, Camras, 2004), che la valutazione che forma un'emozione e quella che regola un'emozione sono costitutive di un medesimo processo valutativo e possono avvenire contemporaneamente. Infatti non è necessario che prima si formi un'emozione per avviare le valutazioni di regolazione dell'emozione. In completa opposizione si colloca il modello "a due fattori" (Thompson, 1994) secondo cui l'emozione e la regolazione emotiva sono due concetti da distinguere nettamente.

In ogni caso i processi di regolazione delle emozioni sono svariati e riguardano le componenti neurofisiologiche nella misura in cui ci sono dei meccanismi cerebrali eccitatori o inibitori che sono deputati a regolare l'*arousal*. Inoltre coinvolgono i processi attentivi dato che l'informazione emotiva viene sottoposta al ridirezionamento o rimozione del focus attentivo. Hanno a che vedere con la codifica dei segnali emotivi esterni e interni alla situazione e richiedono l'accesso alle risorse di *coping*. Attivano la regolazione delle richieste emotive in setting familiari, riconoscendo e prevedendo le risposte da dare in una situazione comune e attuando la selezione di risposte alternative adattative (Thompson, 1994).

Come accennato, le procedure della regolazione hanno a che vedere con tutte quelle dinamiche di rivalutazione dell'evento, soppressione di alcune sue componenti, evitamento della situazione stessa, modificazione del comportamento, necessità di autocontrollo, distacco dall'esperienza vissuta.

Come detto finora, la regolazione emotiva rappresenta una competenza essenziale per consentire all'emozione di organizzarsi e di esprimersi in risposte psicologiche che siano efficaci. Pertanto in sua assenza o parziale presenza l'essere umano non è in grado di modulare le sue emozioni e di controllare il suo comportamento legato alla sfera emotiva. Il controllo qui inteso non coincide totalmente con il processo regolatorio di

cui si sta parlando, sicuramente si avvicina ma non si sovrappone anche perché è in quest'ultima condizione che normalmente si avverte una scarsa abilità di regolazione. La capacità regolativa evolve notevolmente nel corso della vita e si manifesta già dai primi mesi. Ora verranno indicate le sue caratteristiche principali durante le varie tappe di sviluppo.

Il bambino già a due mesi di vita è capace di distinguere le persone dagli oggetti e di discriminare le espressioni facciali (Trevarthen, 1974). Il suo sviluppo delle capacità di regolazione delle emozioni e quello affettivo sono strettamente legati al tipo di interazione che ha con chi si prende cura di lui. Infatti, attraverso i continui scambi con il proprio *caregiver*, il bambino impara a riconoscere le emozioni, attribuirne le etichette verbali corrette, a regolarle e a manifestarle in maniera adeguata rispetto alla propria cultura. In questi primi momenti si assiste ad una sua naturale predisposizione verso l'intersoggettività che viene mantenuta viva grazie alla precoce capacità di regolazione delle emozioni e dell'attenzione (Barone, 2007). La relazione con il suo genitore/caregiver assume un ruolo predominante nella sua regolazione emotiva e rappresenta un aspetto essenziale per lo sviluppo. La ricerca ha a lungo studiato l'influenza delle figure di riferimento nei processi precoci di regolazione attraverso tre indirizzi: gli studi sui figli di madre con depressione, quelli rivolti all'interazione del bambino con i pari, e quelli incentrati sulle alterazioni introdotte in maniera sperimentale nelle normali interazioni madre-bambino. In riferimento a questi ultimi, è doveroso ricordare l'esperimento basato sulla procedura della still-face (Tronick et al, 1978) che si struttura in tre momenti principali. Inizialmente la mamma interagisce con il suo bambino di 3 mesi così come fa abitualmente, usando la sua mimica facciale, la voce e i gesti. In un secondo momento deve seguire l'indicazione di assumere un'espressione del viso neutra, inespressiva. Infine può riprendere l'interazione che aveva interrotto ricominciando a parlare al figlio normalmente. Gli effetti che si notano all'interno di questa dinamica sono quelli secondo cui, alla temporanea indisponibilità emotiva materna, il bambino rileva un chiaro aumento di stress, esprime emozioni di segno negativo e si dimostra a disagio distogliendo lo sguardo. Questo a conferma del fatto che il bambino si affida al ruolo regolatore del suo genitore rispetto al suo stato emotivo interno. Nel momento in cui la madre non è disponibile a svolgere la sua normale

funzione di regolazione, il bambino inizia ad attivare degli schemi comportamentali con lo scopo di ridurre i livelli di *arousal* per cercare di gestire lo stress emotivo. In generale, i comportamenti regolatori dell'infante si dividono in autodiretti, ovvero quelli all'interno dei quali si possono collocare tutte quelle strategie che hanno l'obiettivo di ottenere il controllo del proprio stato emotivo agendo su sé stesso, e eterodiretti, aventi lo stesso scopo ma agendo nei confronti dell'altro in modo tale che abbassi i livelli di *arousal* (Matarazzo, Zammuner, 2009).

Come si evince, la famiglia rappresenta per un bambino il più importante contesto di esperienza emotiva in cui può essere partecipe nel corso del suo sviluppo. A tre mesi la regolazione emotiva del bambino fa riferimento ai suoi ritmi corporei e all'*arousal* infatti egli inizia a regolare i ritmi di sonno-veglia e le funzioni corporee di base associando a questo tipo di funzionamento le prime forme di regolazione dell'attivazione emotiva.

Proseguendo con lo sviluppo si nota come attorno ai 3-4 mesi di età il neonato migliora le sue capacità regolatorie, infatti non è raro assistere ad una diminuzione della frequenza dei suoi pianti. Fino ai 6 mesi di età le abilità mnestiche, attentive, cognitive, sensoriali e regolative si rendono via via più raffinate fino ad arrivare alla seconda metà del primo anno di vita, quando il bambino manifesta una sua propensione verso una figura di attaccamento e migliora la sua capacità esploratoria e attentiva per gli oggetti dell'ambiente. In questo momento alla base della sua competenza regolatoria c'è la capacità di tenere in mente e di riconoscere il suo genitore, un traguardo che arriva dalla possibilità di aver fatto esperienza di momenti di condivisione attentiva e di sintonizzazione emotiva. La madre nelle interazioni quotidiane tenta di rispondere ai segnagli che il bambino gli propone con una sorta di "gioco di finzione" attraverso il quale gli attribuisce delle capacità che ancora non possiede. Grazie a questa dinamica il bambino sviluppa a poco a poco i comportamenti veramente intenzionali (Matarazzo, Zammuner, 2009). Verso la fine del primo anno di vita il bambino inizia a regolare la sua condotta e le sue emozioni sulla base del comportamento messo in atto dal genitore. Dai 12 ai 36 mesi la regolazione diadica delle emozioni è ancora un punto di riferimento ma allo stesso tempo iniziano ad essere internalizzate delle regole di comportamento o dei divieti.

Durante la fase prescolare il bambino assume a poco a poco un ruolo più attivo e intraprendente, contemporaneamente la figura del genitore viene usata come base per contenere gli impulsi e definire i limiti. Qui la gestione delle emozioni viene aiutata dalla capacità di giocare, di utilizzare gli oggetti in modo simbolico e di linguaggio. La gamma di emozioni conosciute è maggiore e permette di direzionare la propria richiesta emotiva in maniera finalizzata. I genitori dei bambini di questa età iniziano a richiedere nei loro confronti degli standard di autocontrollo più elevati e i bambini stessi iniziano ad essere consapevoli dell'adeguatezza delle loro risposte emotive favorendo quindi una forma sempre più autonoma di autoregolazione. È proprio questo passaggio a costituire solitamente il tratto distintivo della fase prescolare oltre che la presenza di un rapporto tra pari sempre più frequente.

L'ingresso a scuola segna un'altra fase di grande cambiamento dal punto di vista della regolazione emotiva dal momento che le abilità attentive sono più articolate e il soggetto è in grado di mettere in atto delle strategie di autoregolazione avanzate. La valutazione, quindi l'*appraisal*, e i meccanismi di comprensione delle emozioni vengono consolidati e permettono di cogliere le situazioni in maniera più complessa.

A partire dalla tarda infanzia, ovvero dai 5 anni circa, i bambini sono abili nel riconoscere la strategia più adatta per affrontare i loro stati emotivi e sono anche capaci di mettere in atto delle azioni per regolare le emozioni altrui. Inoltre riescono ad assumere un atteggiamento astratto nei confronti delle emozioni e sviluppano una visione impersonale nei confronti di queste, diventando capaci di rifletterci sopra. La capacità di regolare le emozioni inibendole o modulandole in un modo che viene accettato dalla società rappresenta un aspetto che sta alla base della competenza emotiva (Matarazzo, Zammuner, 2009).

È attorno ai 10 anni di età che i ragazzi sviluppano la capacità di prendere in considerazione più punti di vista e la usano come strategia per autocontrollarsi.

Come spiegato finora, tutte queste competenze emotive che si raggiungono con lo sviluppo hanno alla base la regolazione emotiva con il *caregiver* e sono rivolte all'incremento graduale delle capacità di autoregolazione infantili. Questo compito evolutivo non si esaurisce con l'età scolare ma persiste, anche se in quota minore, per la tutta la vita. In adolescenza poi, periodo contraddistinto dalla ricerca di un nuovo

equilibrio, il ragazzo comprende le emozioni praticamente a pari livello di un adulto e le sue capacità di regolazione si distinguono sulla base di una gestione adeguata della ricerca del supporto sociale degli altri.

Anche in età adulta infatti non si è del tutto autonomi dal momento che in certe situazioni di difficoltà o di crisi si conta sul supporto emotivo delle persone che sono vicine.

Nella prossima parte del paragrafo, che sarà dedicato al rapporto tra emozioni e attaccamento, si potrà osservare come le strategie di regolazione possano definirsi in funzione della storia affettiva e dei legami di famiglia che compongono il vissuto di ogni persona. Per poter procedere con il discorso è necessario innanzitutto sottolineare che la teoria dell'attaccamento si è diffusa attraverso gli studi di John Bowlby (1984) e permette al giorno d'oggi di avere un contributo importante per approfondire lo sviluppo emotivo. Una delle definizioni che lo studioso dà al concetto di attaccamento è:

“dire che un bambino è attaccato a, o dire che ha un attaccamento con, equivale a dire che egli è fortemente predisposto a ricercare la vicinanza e il contatto con una specifica figura di attaccamento e che fa ciò in particolari situazioni, più specificamente quando si sente angosciato, spaventato, stanco o malato” (Bowlby, 1984, pag. 280).

Da questa definizione si evince che il sistema di attaccamento lavora per far sì che ci sia una vicinanza protettiva a livello affettivo nei confronti di una figura significativa. Inoltre viene fatto notare come il legame con questa sia selettivo, messo in atto solo nei confronti di alcune relazioni sociali e in determinati momenti critici. L'attaccamento si configura come un comportamento con basi biologiche, istintivo, determinato e finalizzato ad aumentare le possibilità di sopravvivenza. Così come le emozioni, anche questo sistema è multicomponentiale poiché include varie componenti sociali, emotive, comportamentali e cognitive. Tutte e quattro svolgono la funzione di offrire una base sicura al bambino, di consentire l'espressione emotiva e la regolazione emotiva e di fornire una base per l'esplorazione (Barone, 2007). La teoria dell'attaccamento offre infatti una visione integrativa rispetto alla regolazione emotiva nello sviluppo dal momento che, nonostante sia universale e determinato biologicamente, l'attaccamento

si organizza diversamente a seconda della storia di vita familiare di ciascuna persona. Si configura come una testimonianza di come le emozioni vengano negoziate e regolate all'interno dello scambio diadico e di come verranno usate nei futuri rapporti affettivi. Al fine di capire come si creano queste differenze individuali di questo genere nel corso dello sviluppo, è doveroso approfondire sinteticamente i parametri che vanno a variare i pattern di attaccamento, che a loro volta danno origine a comportamenti differenti. A dare il via a studi di questo tipo è stata la ricercatrice Ainsworth (1977) che inizialmente ha osservato e studiato accuratamente le interazioni che i bambini avevano con le loro madri all'interno dell'ambiente domestico in Uganda e Baltimora. Qui si è resa conto che ci sono dei parametri in grado di differenziare il legame di attaccamento come ad esempio il modo in cui viene percepita e gestita l'emozione della paura. Il sentirsi spaventati infatti è concepito come l'esatto opposto del sentirsi sicuri, in questo caso grazie al ruolo del *caregiver*. Quest'ultimo mette in atto dei comportamenti differenziati a seconda che il bambino manifesti disagio o richiesta di protezione. Insieme ad alcuni collaboratori poi Ainsworth (1978) ha dato il via ad una procedura osservativa conosciuta come *Strange Situation (SS)* che ha permesso di cogliere il costituirsi delle differenze individuali nei bambini piccoli compresi tra i 12 e i 18 mesi. Lo scopo di questo esperimento era proprio quello di operationalizzare l'idea per cui la figura di attaccamento rappresenta la base sicura da cui si genera la capacità di esplorazione del bambino. Alla base della procedura c'era l'idea che una situazione in cui un bambino si trova da solo con un estraneo costituisce uno stimolo efficace per attivare i meccanismi dell'attaccamento, quindi osservare le strategie comportamentali e la regolazione emotiva messa in atto. Il copione della *Strange Situation* prevedeva che la madre e il bambino venissero accompagnati nella stanza e lasciati soli e liberi di esplorare l'ambiente per circa 3 minuti. In seguito ad entrare era l'estraneo che si sedeva, parlava con la madre e si metteva a giocare con il bambino per lo stesso tempo. A seguire la madre usciva dalla stanza facendo in modo che i due rimanessero da soli fino al momento della prima riunione. Durante questo l'estraneo usciva in maniera discreta e la madre entrava e consolava/giocava con il bambino se necessario. Infine lei usciva nuovamente e il bambino rimaneva solo a tutti gli effetti, poi tornava l'estraneo, che consolava il bambino al bisogno, e si accomodava sulla sedia fino alla seconda riunione.

In quest'ultima l'estraneo usciva, la madre rientrava e consolava il bambino cercando di ritornare a sedersi sulla sua sedia (Meins, 1997).

Quello su cui gli studiosi hanno ritenuto valido porre l'attenzione per definire le diverse configurazioni dei pattern di attaccamento corrisponde alla capacità di esplorazione e di gioco dimostrata dal bambino, alla sua risposta comportamentale e emotiva nel momento di separazione e riunione con la madre. A seguito di varie prove, sono stati riconosciuti quattro tipi di attaccamento: sicuro, insicuro (evitante o ambivalente-resistente) e disorganizzato.

Il primo caso fa riferimento ai cosiddetti bambini "sicuri" che di fatto dimostrano un buon equilibrio tra la capacità di giocare e di esplorare l'ambiente e quella di mantenere un contatto emotivo con la madre. Manifestano curiosità e intraprendenza nei confronti dei giochi messi a disposizione e sono capaci di esprimere il loro disagio attraverso il pianto al momento della separazione con la madre. Allo stesso tempo però riescono a calmarsi con facilità al momento della riunione con lei e riprendono in tempi brevi l'attività esplorativa. Questi bambini rappresentano circa il 55% delle popolazioni normative (Barone, 2007) e la loro regolazione emotiva è flessibile e predisposta ad adattarsi sia per quanto riguarda le emozioni di segno positivo che quelle negative. Questo gruppo di soggetti si caratterizza per la capacità di chiedere aiuto e di accettarlo una volta ricevuto.

I bambini insicuri invece si suddividono in due gruppi distinti rappresentati dall'insicurezza evitante (*avoidant*) e da quella ambivalente-resistente. Il primo riguarda il 22% della popolazione normativa e riunisce tutti quei bambini che assumono un comportamento attivo nei confronti dei giochi della stanza, quasi come se fossero assorbiti da questi, mettendo in secondo piano le interazioni con la madre. Nel momento della separazione o della riunione questi bambini non dimostrano alcuna emotività infatti, visti dall'esterno, appaiono come indifferenti. La loro regolazione emotiva è carente dal momento che esprimono in maniera deficitaria o addirittura inesistente le loro emozioni disattivando il sistema di attaccamento e inibendo l'emotività ad esso connessa. Solitamente questo comportamento ha origine da una figura di attaccamento (FDA) poco disponibile o rifiutante nei loro confronti che ha generato uno schema d'azione che il bambino poi rispecchia. Il secondo gruppo invece è quello dei bambini

resistenti che costituiscono circa l'8% della popolazione normativa e che sono caratterizzati da ancora altre dinamiche. Questi, quando entrano nella stanza con la madre, rimangono vicini/attaccati a lei, e hanno difficoltà a prendere l'iniziativa ad utilizzare i giochi. La loro attenzione è orientata alla madre, la controllano in ogni suo movimento per controllare che sia sempre presente e vicina emotivamente a loro. Nel momento della separazione esprimono le emozioni negative in maniera molto intensa e dimostrano grandi difficoltà anche a calmarsi al momento della riunione. La loro regolazione emotiva è quindi volta all'accentuazione dell'*arousal* emotivo con l'intenzione di attirare l'attenzione della FDA con una ripetizione costante. Solitamente questo pattern comportamentale è coerente con la figura di attaccamento che si dimostra imprevedibile e in bilico tra il rifiuto emotivo e l'ipercoinvolgimento del bambino.

L'ultimo gruppo di bambini, quelli appartenenti all'attaccamento disorganizzato (*disorganized*), copre il 15 % della popolazione normativa e ed è caratterizzato da comportamenti contraddittori e da un crollo delle strategie d'attaccamento. Si assiste ad un disorientamento infantile in cui il bambino è disorganizzato emotivamente e mette in atto delle condotte ambivalenti come l'andare incontro alla madre con braccia tese ma con la testa rivolta all'indietro.

Tutti questi quattro gruppi sono indicativi delle modalità con cui si organizza l'emotività sulla base dei significati che vengono assunti dalle relazioni di attaccamento. Queste ultime rimangono per lo più costanti durante l'intero arco di vita, soprattutto durante l'infanzia. Tra i 4 e gli 8 anni i pattern d'attaccamento sono coerenti con le caratteristiche evidenziate, attorno al periodo della pubertà e dell'adolescenza invece si organizzano ed esprimono attraverso linguaggi differenti. In questo caso le differenze individuali vengono identificate mediante le categorie della sicurezza-autonomia (*free-autonomous*), dell'insicurezza di tipo evitante che qui prende il nome di pattern distanziante-svalutante (*dismissing*), dell'insicurezza di tipo ambivalente conosciuta con l'espressione "pattern preoccupato-invischiato" (*entangled*) e della disorganizzazione, che assume in età adulta la denominazione di attaccamento non risolto rispetto all'esperienza traumatica (*unresolved*). È utile specificare che solitamente è possibile valutare la qualità dell'attaccamento attraverso un'intervista

semistruutturata (*AAI-Adult Attachment Interview*) che chiede al soggetto di raccontarsi con un racconto autobiografico e che tiene conto della qualità di questa narrazione.

Per anni la ricerca si è basata sulla prospettiva teorica originale dell'attaccamento rivolta principalmente ad un *caregiver*, quindi ad uno dei due genitori. Col passare del tempo gli studi si sono ampliati e sono iniziati ad emergere dei filoni che hanno promosso una visione ben più ampia della coppia mamma-bambino. Secondo Carli (1999), infatti, lo studio delle relazioni diadiche deve essere completato da quello rivolto alle relazioni familiari più in generale. Pertanto la famiglia deve essere intesa come una nuova unità emotiva di attaccamento da cui dipende lo sviluppo delle qualità emotive del bambino (Barone, 2007).

Quello che queste ricerche sottolineano è che le abilità sociocognitive di quest'ultimo non possono essere associate solo ed esclusivamente ad un genitore dal momento che le relazioni in cui il bambino è coinvolto sono molteplici e si compongono di varie dimensioni (Dunn, 1993). Queste integrazioni sulle relazioni familiari hanno consentito di appoggiare gli studi di Bowlby circa l'effettiva influenza dell'ambiente nei confronti dello sviluppo emotivo e relazionale del piccolo e li hanno ampliati in un'ottica per cui i pattern di attaccamento si sviluppano attraverso tre processi (Crowell, Fraley, Shaver, 1999): la relazione di attaccamento genitore-bambino, le esperienze in successive relazioni con i pari o con i partner e la relazione di attaccamento attuale. Solo a partire da questa prospettiva alcune relazioni hanno iniziato ad assumere un'importanza che prima non avevano, come ad esempio quella tra il papà e il bambino che negli ultimi anni è oggetto di sempre maggiori approfondimenti. Nella stessa direzione stanno andando gli studi che vanno a porre attenzione alle relazioni extrafamiliari e che hanno evidenziato la criticità del modello definito monotropico, ovvero in cui l'attenzione è rivolta unicamente ad un *caregiver*, per dare spazio all'idea di attaccamenti multipli (Cassibba, 2003).

Di conseguenza, un'adeguata regolazione emotiva nelle prime fasi della vita consente al bambino di andare a costruire il proprio senso di padronanza emotiva che lo fa sentire sicuro di sperimentare le novità. Sroufe sottolinea come lo sviluppo delle capacità di regolazione nei bambini consente loro di mantenere con una durata via via maggiore una condotta organizzata di fronte a degli stimoli non familiari e assicuro così un

ampliamento cognitivo continuo. “In altre parole il bambino risulta competente non solo in virtù del suo livello di sviluppo sociale e cognitivo, ma anche nella misura in cui le sue capacità di regolazione emozionale consentono il coinvolgimento con l’ambiente disponibile” (Matarazzo, Zammuner, 2009, pag. 140).

2.2 La teoria della mente e il suo ruolo nella sfera emotiva

Nei paragrafi precedenti è stato spiegato come la capacità che l’essere umano possiede di esprimere e riconoscere in maniera adeguata le proprie emozioni faccia parte di una competenza raffinata che prende il nome di competenza emotiva. Questa permette all’uomo di relazionarsi appropriatamente con gli altri, di regolare i propri stati emotivi in base al contesto e di decodificare quelli che gli altri stanno vivendo. Nonostante queste abilità poggino le loro basi durante i primi anni di vita, il tutto continua ad evolversi lungo l’intero arco dell’esistenza e in relazione alle diverse fasi di sviluppo. Inoltre, prendendo in considerazione la visione per cui il continuo scambio tra il bambino e i suoi *caregiver* sta alla base delle rappresentazioni mentali, risulta necessario approfondire come queste guidino lo sviluppo emotivo.

Riprendendo il concetto definito da Threvarthen (1998) di intersoggettività primaria, in cui adulto e bambino interagiscono reciprocamente, e secondaria, per cui i partner agiscono in modo intenzionale l’uno nei confronti dell’altro e sono mediati da un oggetto, si nota come quest’ultima costituisca un momento cruciale per lo sviluppo. Il bambino, infatti, in questo caso, riesce a mettere in atto un comportamento sociale volto ad ingaggiare la reazione dell’altro, affermando così la propria soggettività. Grazie a questa acquisizione il piccolo inizia a sviluppare la capacità di rappresentare il proprio Sé e di elaborare la teoria della mente. Quest’ultima assume un ruolo di fondamentale importanza nel regolare le emozioni, da intendere come stati mentali, e nel guidare i propri comportamenti. Pertanto è doveroso dedicare dello spazio alla spiegazione di cosa significhi “mentalizzazione”, “saper mentalizzare” o “avere una teoria della mente”.

Con questo termine (*ToM-Theory of Mind*), nato da un lavoro sperimentale di Premack e Woodruff (1978) nei confronti dei primati, si intende un complesso insieme di competenze che permette di attribuire al soggetto e all'altro degli stati interni (credenze, desideri, emozioni, pensieri, aspettative...) come guida per modulare il proprio comportamento. Questa competenza permette di spiegare in che modo venga percepita una propria condotta, come venga avvertita dagli altri e da dove si originino le scelte comportamentali di chi è presente. Per cogliere l'importanza di questa abilità basta riflettere sul fatto che la maggior parte degli scambi interpersonali hanno alla base il tentativo di comprendere che cosa ha l'altro o che cosa senta. Ad esempio vedere l'amica Anna andare in biblioteca può far pensare che lei *voglia* consultare un dizionario in lingua o che *creda* che questa sia ancora aperta. Certamente non è possibile accedere individualmente alle sue motivazioni reali, ma di fatto queste inferenze sono funzionali per fare in modo che il soggetto ipotizzi il significato del comportamento dell'altro per poter poi fondare le previsioni dei suoi comportamenti futuri.

La definizione della ToM, spesso associata al termine "mentalizzazione", si è diffusa rapidamente attorno agli anni Ottanta con la pubblicazione delle ricerche di Wimmer e Perner (1983), autori del compito di Maxi, Baron-Cohen e colleghi (1985) e Perner e colleghi (1987) dando il via a un ricco filone di studi sullo sviluppo della ToM in età evolutiva.

Ne emerge il fatto per cui la capacità di mentalizzare gli stati mentali degli altri corrisponde ad una qualità raffinata e che dà vita alla comprensione dell'esistenza di molti punti di vista differenti nei confronti della realtà, dell'idea per cui i comportamenti manifesti possono anche non coincidere con gli stati interni e del fatto che questi sono spiegabili sulla base di ciò che gli altri desiderano, pensano, vogliono o credono (Barone, 2007).

In generale con il termine stato mentale ci si riferisce a un'attività di funzionamento mentale che ha lo scopo di rappresentare alcuni aspetti della realtà e che si divide in stati epistemici e stati motivazionali. Se i primi riguardano i pensieri e le credenze delle attività mentali come il credere, l'aspettare, il pensare, che sono rivolte alla conoscenza, i secondi si incentrano sulle emozioni e sui desideri e hanno a che vedere con il sentire, desiderare, sperare (Wellman, Bartsch, 1988). Il tutto consente al soggetto di distinguere

la sfera soggettiva da quella oggettiva, le opinioni dai fatti, e di avere accesso alla comprensione metaforica e alla regolazione delle emozioni coerentemente con gli stati mentali. Pertanto è possibile riconoscere la presenza di una più ampia competenza interpersonale che si compone della regolazione emotiva, dei meccanismi attentivi e delle abilità di mentalizzazione. Quello che qui risulta utile approfondire è che la Teoria della Mente è un'abilità sia cognitiva sia affettiva (Liverta Sempio, Marchetti, 1995) e che, come già spiegato, si sviluppa a partire da un lavoro condiviso tra il *caregiver* e il bambino, in cui il dialogo tra le menti ha luogo attraverso una comunicazione affettiva carica di significato. Col passare del tempo e l'intervento dello sviluppo, anche le rappresentazioni mentali diventano più articolate e complete. Dennett (1987) propone a riguardo la distinzione tra sistemi intenzionali (da intendere qui come mentali) di primo e secondo ordine: i primi possiedono desideri e credenze e non credenze sulle credenze degli altri, di conseguenza sono ancora egoriferiti. In questo caso con il suo comportamento il bambino può modulare la propria condotta per influenzare ciò che fa l'altro. I secondi, invece, possiedono ciò che i primi non hanno e permettono al soggetto di essere in grado anche di influenzare ciò che gli altri pensano e non solo ciò che fanno. Da quanto detto, emerge come la funzione primaria della Teoria della Mente sia di tipo sociale e interpersonale, quindi strettamente legata alle emozioni, e con lo scopo di comprendere il comportamento degli altri e di modulare il proprio (Barone, 2007). La ToM ha a che fare anche con la funzione comunicativa, quella adattativa e di regolazione emotiva, quella protettiva e di organizzazione del Sé. In ordine, la prima riguarda il fatto per cui al fine di comunicare adeguatamente e in modo competente è necessario svincolarsi dal senso letterale delle frasi e accedere all'intenzione comunicativa dell'altro. La seconda consente di rendere prevedibili e flessibili i comportamenti dedotti dai propri stati mentali. A seguire la capacità di preservare i momenti emotivamente critici potendo disconnettere lo stato mentale dal comportamento. Infine la funzione che consente di dare coerenza e continuità all'esperienza soggettiva della persona. (Barone, 2007).

Lo sviluppo della competenza di mentalizzazione inizia con precoci conquiste nei primi due anni di vita e si manifesta a partire dai quattro anni circa. Questo percorso inizia dalle dinamiche presenti nella diade mamma-bambino che sono alla base della capacità

referenziale, ovvero della capacità di riferirsi ad un oggetto con il linguaggio verbale o non verbale, ed è strettamente collegato allo sviluppo delle competenze interattive e comunicative. Da tre a i cinque mesi di vita il bambino si percepisce come agente fisico ed è consapevole del fatto che alcuni degli stimoli esterni dipendono dalla sua azione. Alla fine del primo anno di vita i bambini sono capaci di attribuire un significato emotivo al volto della madre e di regolare il loro comportamento sulla base di questo. Nonostante ciò il soggetto non è ancora in grado di provocare l'emozione della figura materna, si limita a riconoscerla e comprenderla. Questo fenomeno si diffonde solo a partire dal secondo anno di vita, quando il bambino è capace di identificare ciò che può dare origine a determinate condizioni mentali e di intervenire per modellarli nell'altro. Secondo Harris (1989) questo passaggio è una vera e propria prova del fatto che i bambini abbiano iniziato a concepire l'esistenza di una mente che pensa e che agisce. Negli stessi anni il piccolo inizia ad utilizzare i termini per descrivere le emozioni e i desideri e dimostra di comprendere gli stati motivazionali (desideri, intenzioni, emozioni).

Attorno ai tre anni di età coglie anche quelli epistemici ovvero i pensieri e le credenze acquisendo così una maggiore consapevolezza. Attorno ai quattro anni di età il bambino raggiunge il livello di sviluppo della teoria della mente che fa riferimento alla comprensione delle credenze di primo ordine, ossia alla capacità di concepire la mente come sistema di rappresentazioni da cui dipendono i comportamenti e la sfera emotiva e di dissimulare alcune emozioni. Per andare a constatare la presenza di questo stadio sono stati formulati degli appositi compiti sperimentali di falsa credenza all'interno dei quali il bambino deve fare delle inferenze circa il protagonista di una storia e sulla base di questo, prevedere il suo comportamento. Solo attorno ai sei/sette anni il soggetto sarà in grado di comprendere credenze di secondo ordine in cui è presente una rappresentazione su una rappresentazione di un'altra rappresentazione, riassumibile nell'espressione portata da Barone (2007) "io penso che tu pensi che y pensa x" (pag. 181). È in questo momento inoltre che i bambini capiscono in maniera completa la differenza tra emozioni reali e dissimulate e che comprendono le emozioni morali (orgoglio, vergogna, senso di colpa...), le quali richiedono di essere in grado di vedere gli altri come osservatori dei propri comportamenti. Grazie a questo ordine il bambino è anche in grado di applicare delle strategie di controllo delle emozioni, cercando di

contenerle o di dissimulare. A partire dagli 8 anni di età si assiste ad una differenziazione della ToM a seconda di ciascuna storia relazionale di crescita e dei diversi contesti esperiti, basti ricordare i vari pattern di attaccamento citati nel primo paragrafo di questo capitolo. Queste differenze individuali tendono a rimanere stabili durante la fase scolare mentre in adolescenza si assiste ad un'implementazione delle capacità di rappresentazione dovuta allo sviluppo del pensiero simbolico articolato (Matarazzo, Bacchini, 2000).

L'intero sviluppo della ToM appena citato è strettamente collegato con le competenze comunicative, di cui qui verranno ripercorse brevemente le tappe principali, al fine di avere un quadro completo. Nei primi mesi di vita il bambino è caratterizzato dall'intersoggettività primaria e passa dall'attribuire all'altro "agentività" ad associargli intenzionalità (Chiesi, Mazzoni, 1996). A partire dai 9 mesi inizia a cogliere che le persone si muovono di loro iniziativa, a 10 mesi riconosce la loro intenzionalità e mette in atto l'attenzione condivisa, la regolazione reciproca e la referenza. Ecco che da questo momento si può iniziare a parlare di intersoggettività secondaria, in cui la relazione viene mediata da un oggetto presente. All'interno di queste abilità hanno un ruolo fondamentale i neuroni specchio, capaci di attivarsi non solo durante l'esecuzione di un'azione ma anche durante l'osservazione della stessa svolta da un altro soggetto. L'insieme della precoce acquisizione dell'intenzionalità della comunicazione, dello sviluppo del gioco simbolico e della coscienza, dell'attenzione e delle abilità cognitive costituisce una base per lo sviluppo della mentalizzazione che però si manifesterà solo dopo qualche anno.

Nonostante siano chiare le basi e le dinamiche di sviluppo, risulta ancora di grande interesse riuscire a capire come mai bambini, adolescenti e adulti mostrino dei livelli di mentalizzazione differenti l'uno dall'altro e abbiano modi diversi di comprendere e regolare le loro emozioni. Questa tematica relativa alle differenze individuali è ancora centrale all'interno della ricerca e si caratterizza per la presenza di numerosi studi e approfondimenti. La maggior parte di questi riporta l'incidenza dei fattori contestuali e, più in generale, di quei fattori che sono presenti nei diversi contesti di crescita di un bambino. Sicuramente uno dei più rilevanti a riguardo è quello familiare e per questo preso di mira dalla ricerca. Ad esempio è stato studiato che il numero di fratelli è una

variabile rilevante per lo sviluppo della comprensione delle emozioni e della teoria della mente in quanto essendoci più componenti in famiglia, il confronto con differenti prospettive di pensiero è maggiore e si svolge nella quotidianità (Dunn, Brown, Beardsall, 1991). Inoltre è stato riconosciuto che il modo in cui la madre comunica al figlio quando ancora non parla incide sullo sviluppo di queste abilità. Se ad esempio si riferisce a lui come se fosse un soggetto non dotato di pensieri e desideri, ad esempio dicendo “Cos’hai oggi? non ti capisco...”, non lo aiuterebbe nel suo sviluppo. Al contrario, se lo vedesse come un “agente mentale”, quindi anticipando quelle che potrebbero essere le sue credenze, lo sosterrrebbe in questo percorso, come nel caso della frase “Oggi sei proprio irrequieto, probabilmente hai tanta fame, vero?”. “L’effetto di una comunicazione materna ricca di termini riferiti agli stati mentali del bambino confrontato con una comunicazione materna che se ne sia priva o comunque povera si renderà manifesto nella differente abilità infantile di accedere ai propri e altrui stati mentali per comprendere comportamenti e le e mozioni” (Barone, 2007, pag. 175). Un altro aspetto importante che va a fare la differenza è come i genitori vivono e pensano le emozioni, il loro grado di consapevolezza e la valenza che gli attribuiscono. Sulla base di questa convinzione soggettiva si instaurano tutte le dinamiche familiari e, con un’ottica più ampia, gli stili educativi. Ci sono genitori che vivono le emozioni come qualcosa da limitare o minimizzare e spesso ricadono in comportamenti o scelte del genere nei confronti dei loro bambini, altri invece che le concepiscono come esperienze, occasioni utili di apprendimento. Nel primo caso il bambino probabilmente sperimenterà un senso di solitudine nei confronti delle proprie difficoltà emotive, nel secondo invece il bambino col tempo assimilerà l’idea per cui queste vadano accolte e comprese.

Il presente discorso circa le differenze individuali e i fattori contestuali non fa altro che mettere in evidenza, ancora una volta, di come conti l’esperienza soggettiva con l’altro per sviluppare la competenza sociale e comprendere gli stati mentali (Liverta Sempio et al., 2005). Da ciò si evince come sia necessario disporre di un linguaggio interiore adeguato a riconoscere gli stati emotivi e di captare la presenza dei propri e altrui stati mentali per poter accedere alla propria sfera emotiva e ai processi di regolazione delle emozioni per giungere ad una più ampia competenza sociale.

2.3 Lo sviluppo dell'empatia

Continuando il discorso che conduce verso il costrutto di intelligenza emotiva e che analizza le sue diverse componenti, diventa importante ora soffermarsi sul concetto di empatia. Questa tematica ha assunto un particolare rilievo sia per l'interesse che ha suscitato negli anni sia per le conoscenze che ha permesso di acquisire nei campi della ricerca riguardanti le emozioni, il pensiero morale e il comportamento prosociale. L'attenzione che le è stata rivolta ha assistito ad un notevole incremento a seguito della constatazione della sua importanza all'interno dei programmi di training per l'apprendimento delle abilità sociali destinati all'infanzia promossi dalle istituzioni educative ma anche per quanto concerne l'area dell'intelligenza emotiva.

Il concetto di empatia non è nuovo, anzi, ha avuto molto seguito per quanto riguarda lo sviluppo del pensiero estetico e filosofico. “A differenza di molti altri costrutti psicologici, l'empatia non è una condotta né si evidenzia attraverso manifestazioni comportamentali specifiche. Essa si configura come un sentire vicario che *esplode* all'interno della persona (...)” (Bonino et al., 1998, pag. 4). L'empatia appare infatti come una chiave di lettura che l'essere umano ha dei rapporti interpersonali e appartiene alle relazioni significative di cui si fa esperienza. Il termine stesso viene più volte frainteso nel linguaggio comune e adoperato come sinonimo di comprensione, condivisione, compassione, mimica, simpatia e contagio emotivo, probabilmente perché il suo significato semantico si è evoluto notevolmente nel corso del tempo. Prima di procedere è bene chiarire che l'espressione “contagio emotivo” comprende tutte quelle forme di condivisione emotiva involontaria ed automatica che sono caratterizzate dall'assenza di mediazione cognitiva. Si tratta infatti di reazioni automatiche agli stimoli espressivi manifestati da un'altra persona infatti in questi casi l'emozione è condivisa direttamente con l'altro e non in modo vicario. L'ipotesi che esista una modalità di condivisione emotiva del genere risale ai tempi di Darwin (1872) dal momento che egli aveva affermato che l'uomo ha una capacità innata di riconoscere le emozioni e di rispondere a queste in maniera adeguata. L'espressività emotiva individuale fa sì che si generi un segnale che comunica a chi è vicino un certo stato emotivo e che ne provoca un contagio per imitazione automatica. Ad esempio, manifestare con la voce, la postura

e i gesti che ci si trova in uno stato di paura segnala agli altri componenti del gruppo la presenza di un pericolo imminente. Il messaggio arriva agli altri in maniera rapida svolgendo così una funzione adattativa essenziale dal momento che permette al gruppo di reagire in tempi brevissimi (Bonino et al., 1998).

Ripercorrendo le accezioni più significative che ha assunto il termine empatia non si può non citare la sua origine: il termine *empathy* inglese viene coniato da Titchener nel 1909 come una traduzione della parola tedesca “*Einführung*” che letteralmente sta a significare l’azione di immedesimarsi. Quest’ultimo vocabolo era stato già utilizzato da alcuni autori del secolo scorso per identificare quella sensazione di godimento estetico che coinvolge l’uomo. A partire da queste correnti filosofiche, l’interesse per il concetto si è diffuso anche in psicologia fino ad arrivare nelle mani di Lipps (1905) che gli ha assegnato una definizione dal carattere prevalentemente psicologico. Egli ha sottolineato che il piacere estetico consiste nel godere di un oggetto esterno ma si colloca nella persona, non indirettamente e intrinsecamente a questo. A suo parere, il concetto di *Einführung* implica che la persona si proietti nel gesto di chi sta guardando, provi ciò che l’altro sta sentendo e manifesti una tendenza ad imitarlo. Nonostante questa definizione sia più vicina a quello che attualmente viene riconosciuto come contagio emotivo, è importante sottolineare l’aspetto affettivo che gli viene riconosciuto e che attualmente viene ritenuto fondamentale.

Con il passare del tempo Titchener ha pensato che la traduzione migliore del termine *Einführung* fosse la parola empatia, da lui coniato rifacendosi al termine greco *empathia*, vocabolo che sta vicino al termine simpatia ma che non ne coincide pienamente. Di conseguenza, chiarire la differenza tra questi due termini è ora essenziale: con empatia si intende il “sentire dentro” lo stato emotivo di un altro, con simpatia il “sentire con” o “sentire per” un’altra persona. È lo stesso Goleman all’interno di un suo libro a scrivere che per l’autore: “(...) l’empatia scaturiva da una sorta di imitazione fisica della sofferenza altrui, che poi evocava gli stessi sentimenti anche nell’imitatore. Egli cercava una parola che fosse distinta da *simpatia*, la benevola compassione che si può provare per la sofferenza altrui ma che non comporta alcuna condivisione.” (1995, pag. 180). Da notare come questa tendenza mimetica di cui si

parla si concretizza nel tradurre attraverso la propria espressività corporea ciò che il soggetto legge nell'oggetto, ad esempio attraverso la postura o la voce.

In aggiunta, vari autori tra i quali Lauren Wispé (1986) e Stephen Darwall (1998), affermano che l'empatia e la simpatia corrispondano a due concetti da tenere rigorosamente separati. Nello specifico Wispé ritiene che la prima sia riconducibile alla conoscenza dell'altro e delle esperienze altrui mentre la seconda ad una risposta in termini di azione alla situazione emotiva di un terzo. In parallelo, il filosofo Stephen Darwall (1998) si sofferma sul tema dell'empatia dello stato mentale e su quello della simpatia per la condizione dell'altro. Egli concepisce la prima come la capacità di comprendere neutralmente gli stati mentali altrui, senza essere necessariamente coinvolti in maniera positiva, mentre la seconda come una reazione suscitata dall'interesse al benessere dell'altro, al voler prendersene cura (Bonino et al., 1998).

Anche Rogers (1959) ha tentato di definire l'empatia e ha proposto una definizione che ritrae questa come una modalità indispensabile nel rapporto terapeutico dal momento che consente di entrare nel mondo interiore dell'altro senza giudizio. (Bonino et al., 1998). Lo psicologo Allport (1937) ha sottolineato come sia presente nell'uomo una tendenza ad imitare dal punto di vista motorio le posture e le espressioni facciali degli altri, riprendendo così i primi studi pubblicati sull'empatia.

Ciò che accomuna tutte queste teorie è che l'empatia viene intesa come una concezione di per sé affettiva che ha a che fare con la condivisione emotiva. Questa idea rimanda a quella attuale che vede l'empatia come il livello evolutivamente più avanzato di competenza emotiva che permette, grazie alla presenza della teoria della mente e di una buona capacità di regolazione emotiva, di sintonizzarsi su quello che un'altra persona sente o che potrebbe pensare.

Un aspetto molto discusso negli ultimi trent'anni è quello che riguarda la natura dell'empatia e se questa corrisponda ad una esperienza cognitiva o affettiva. Per i primi autori che l'hanno studiata questa ha principalmente una dimensione affettiva mentre per quelli di epoche più recenti ha a che vedere con la cognizione dell'uomo che permette l'immedesimazione negli altri e il posizionamento nel loro punto di vista/sistema di valutazione. Quest'ultima prospettiva ha dato il via a correnti di pensiero che hanno ideato termini come "cognizione empatica" o "empatia cognitiva",

i quali risultano però fuorvianti poiché di fatto non sono totalmente in grado di qualificare il concetto. Solo a partire dagli anni Ottanta le teorie a riguardo si sono improntate maggiormente sulla natura sostanzialmente affettiva dell'empatia e hanno riconosciuto la sua collaborazione con la mediazione cognitiva, come nel caso degli studi di Hoffman (1982) e Strayer (1987).

Pertanto attualmente gli autori sono per lo più concordi nell'identificare queste due componenti principali come compresenti nell'empatia. Quella cognitiva permette di accantonare l'ottica che si ha al momento e di attribuire all'altro uno stato mentale/atteggiamento e, sulla base della propria esperienza, dedurre il probabile contenuto. È bene specificare che questa componente consente, inoltre, di prevedere il comportamento o lo stato mentale degli altri (Baron-Cohen, 2004). Quella affettiva invece, consiste nel reagire in maniera emotivamente adeguata allo stato psichico dell'interlocutore, di riconoscere in modo accurato le emozioni che sta provando e di riuscire a vedere la situazione dalla sua prospettiva.

Risulta evidente come ogni teoria abbia cercato di spiegare a suo modo l'empatia e abbia elaborato una propria idea a riguardo. I modelli che ora verranno approfonditi sono quelli di Feshbach (1982), Strayer (1987), Hoffmann (1987), Davis (1994) e Tisseron (2013).

Norma Feshbach (1982) viene considerata la prima autrice a presentare un modello integrato di empatia e propone una concezione multidimensionale di questa in cui i processi cognitivi si integrano con quelli affettivi. Lei individua tre componenti essenziali dell'empatia (Feshbach et al., 1983): il riconoscimento e la discriminazione dei sentimenti, ovvero la capacità di adoperare delle informazioni significative per andare ad etichettare e identificare le proprie emozioni; l'assunzione della prospettiva e del ruolo dell'altra persona e la responsività emotiva, ossia la capacità di esperire e di avere coscienza delle proprie emozioni. Senza quest'ultima le prime due capacità potrebbero essere considerate solamente una predisposizione ad essere empatici ma non basterebbero a configurare un'esperienza empatica. In aggiunta è bene sottolineare che, secondo il modello della Feshbach, l'empatia non comparirebbe prima del superamento dell'egocentrismo, ovvero attorno all'età di 6 anni, posizione di gran lunga differente da quella che viene portata avanti dal prossimo autore.

Il modello di empatia presentato da Hoffmann (1987), che è uno dei maggiori teorici a riguardo, definisce questa come un processo di attivazione emotiva che è appropriato a quello che esprime l'altra persona. Sicuramente al suo interno è presente una mediazione cognitiva che permette la differenziazione e l'assunzione del punto di vista dell'altro, ma bisogna specificare che non è esclusivamente questa a comporlo. Secondo questa visione l'empatia sorge sin dai primi giorni di vita, quando risulta accentuata la componente affettiva rispetto alle capacità cognitive, che invece acquisiranno un'importanza maggiore e progressiva nel tempo. Bisogna sottolineare che, secondo l'autore, nell'empatia oltre che a una dimensione cognitiva e una affettiva, si aggiunge un ulteriore elemento: la componente motivazionale. Egli ritiene che l'atto di empatia verso una persona che soffre non è altro che una motivazione a dare vita a dei comportamenti pro sociali, che deriva dal fatto di immedesimarsi nell'altro. Questa dinamica fa sì che il soggetto provi una sensazione di benessere per chi agisce in questo modo, al contrario, il fatto di non aiutare l'altro comporterebbe un senso di colpa. Seguendo questa proposta, l'empatia non rappresenta un'abilità statica ma un'abilità che muta ed evolve progressivamente nel tempo e che va di pari passo con le abilità cognitive. L'autore individua anche delle fasi di sviluppo dell'empatia che verranno approfondite in una parte dedicata a questo tema all'interno del presente capitolo.

Con il modello di Strayer (1987) si avvia un nuovo approccio multidimensionale all'empatia. Questa viene considerata come una risposta affettiva che concorda con le emozioni di un'altra persona, con la situazione che vive, e che si concretizza in diversi tipi di esperienza empatica. Ad esempio, nell'imitazione motoria, che avviene durante il contagio emotivo, la mediazione cognitiva è molto poco rilevante, mentre quando si valuta l'esperienza altrui in modo differenziato ed accurato è ampiamente presente. L'autrice ha anche elaborato una misura multidimensionale dell'empatia che tiene in considerazione tutti questi differenti tipi di mediazione cognitiva che originano varie forme di condivisione empatica. Ciò che è interessante è che all'interno di questo modello Strayer (1987) cerca di mantenere l'attenzione sia riguardo agli aspetti affettivi che a quelli cognitivi e di esaminare quindi il loro sviluppo durante la crescita. Così facendo egli scopre che nei bambini di 5 anni a prevalere è la rappresentazione dell'evento e della persona strettamente connessa ad una certa situazione. A 7 anni

invece, inizia a manifestarsi il legame tra la propria esperienza vissuta e la rappresentazione di quella dell'altro. Attorno ai 13 anni prevalgono la rappresentazione dell'esperienza dell'altro e il *role taking*, ovvero l'assunzione della prospettiva del ruolo dell'altra persona. Analizzando bene la sua posizione è possibile notare come Strayer consideri l'empatia allo stesso modo di Hoffman, quindi in un'ottica evolutiva e multidimensionale. Inoltre afferma che lo sviluppo delle componenti cognitive va ad integrarsi progressivamente a quelle affettive e comporta l'instaurarsi di forme di empatia più evolute.

In tempi più recenti lo psicologo Davis (1994) ha proposto un modello di empatia che cerca di tenere in considerazione tutti i processi che mediano la condivisione empatica. Egli infatti concepisce il costrutto dell'empatia come un fenomeno multifattoriale che viene attivato nel momento in cui avviene una compartecipazione all'esperienza emotiva dell'altro. Questo specifico meccanismo viene influenzato da degli indicatori sociali differenti e ha come punto di partenza la correlazione tra elementi cognitivi ed affettivi. All'interno del suo modello egli riconosce tre processi cognitivi determinanti: in primis, fin dalla nascita, quelli non cognitivi, come ad esempio la reazione circolare primaria e l'imitazione motoria tipica dei primi anni di età dei soggetti. A seguire, attorno al primo anno di età, quelli cognitivi semplici che richiedono un certo livello di crescita cognitiva minima come ad esempio nel caso dell'etichettamento tra stimolo ed emozione o del condizionamento classico o dell'associazione diretta che ha luogo quando si tende a collegare il vissuto che si sta osservando ad una esperienza personale provata in passato.

Dall'inizio della scolarizzazione fino alla preadolescenza l'individuo matura e anche l'empatia si sviluppa di pari passo. In questo momento si manifestano i processi cognitivi avanzati come l'assunzione di ruolo (*role taking*) e le associazioni mediate dal linguaggio, attraverso la quale è possibile generare compartecipazione emotiva tra alcuni individui mediante l'utilizzo della narrazione verbale (anche quando i soggetti non hanno vissuto direttamente ed in prima persona la situazione emotiva).

Arrivando a teorie contemporanee è necessario citare quello Serge Tisseron (2013) che ha presentato un modello di empatia costruito su tre strati paragonandola ad una nave su tre livelli sovrapposti. Alla base di questa nave si colloca l'identificazione (capacità

universale e propedeutica all'empatia più evoluta) che si divide a sua volta in due strati che rappresentano le due componenti dell'empatia: l'empatia emotiva, che sorge quando il bambino distingue tra sé e l'altro e passa dalla simpatia all'empatia, e quella cognitiva, che ha luogo intorno ai quattro anni e mezzo e che corrisponde alla capacità di comprendere il punto di vista dell'altro. Il livello successivo è quello dell'empatia reciproca che permette di essere consapevoli che l'altro può pensare e sentire le nostre stesse emozioni. Infine nel terzo strato si colloca l'empatia intersoggettiva che consiste nell'affidare all'altro l'opportunità di mettere in chiaro aspetti di noi che risultano ancora sconosciuti.

La caratteristica dei modelli che sono stati appena citati è che considerano l'empatia non come un concetto unitario ma come un costrutto che al suo interno accoglie diverse sfaccettature. Questo è dovuto al maggiore grado di consapevolezza che viene affidato all'idea per cui i fenomeni interpersonali non possono essere trattati come unidimensionali dal momento che presentano varie differenziazioni.

Continuando ad approfondire questa tematica ci si può concentrare ora su altri aspetti salienti che sono stati esplorati nel corso degli anni. Diversi autori hanno ricercato quali siano le radici e gli sviluppi dell'empatia, e hanno constatato che è possibile rintracciare le sue origini fin dalla prima infanzia. Gli psicologi dello sviluppo hanno scoperto che i bambini molto piccoli hanno naturalmente questa disposizione empatica dal momento che rappresenta una funzione adattativa essenziale. Assumendo come punto di partenza il modello proposto da Hoffmann (2001), di seguito verranno elencate le fasi evolutive dell'empatia. Secondo l'autore nell'empatia, oltre che a una dimensione cognitiva e una affettiva, si aggiunge un ulteriore elemento: la componente motivazionale. Egli ritiene che l'atto di empatia verso una persona che soffre non è altro che una motivazione a mettere in atto dei comportamenti pro sociali che deriva dal fatto di immedesimarsi nell'altro. Questa dinamica fa sì che il soggetto provi una sensazione di benessere per chi agisce in questo modo, al contrario, il fatto di non aiutare l'altro comporterebbe un senso di colpa. Seguendo questa proposta, l'empatia non rappresenta un'abilità statica ma che muta ed evolve progressivamente nel tempo e che va di pari passo con le abilità cognitive.

Nel primo anno di vita del bambino è presente una empatia globale che l'autore chiama *distress empatico globale*, una forma empatica primitiva che è caratterizzata da attivazioni emotive come la reazione circolare primaria o l'imitazione motoria, che sono del tutto involontarie. In questo periodo i soggetti non sono ancora in grado di distinguere tra sé e gli altri, pertanto quando percepiscono la sofferenza di qualcuno si appropriano della stessa emozione, vivendola come se quello stato emotivo non avesse una causa esterna ma interna a loro. Qui la mediazione cognitiva è praticamente pari a zero a causa dell'assenza della differenziazione tra il soggetto e l'oggetto. Ci si trova davanti a una forma non volontaria di condivisione immediata che è più simile ad un contagio emotivo. Un esempio chiarificatore può essere quello relativo al momento in cui il neonato si mette a piangere sentendo e vedendo nella culla a fianco un altro bambino che piange. Questa concordanza mimica, che gli permette di osservare i segni facciali di chi gli sta accanto, e il suo pianto reattivo, svolgono una funzione essenziale all'interno della relazione di attaccamento, di conseguenza hanno una funzione adattativa essenziale. Questa speciale forma di empatia rimane poi presente durante l'intera esistenza nella misura in cui, all'interno di una diade o di un gruppo, si manifesta un sentimento di condivisione emotiva immediata e una decodifica spontanea degli stati emotivi dell'altro. Al contrario, secondo l'autrice Janet Strayer (1987) questa prima fase di sviluppo consiste in una risposta affettiva automatica e involontaria. Pertanto per poter parlare di empatia è necessario che intervengano dei processi di mediazione cognitiva.

Dopo il primo anno di vita si presenta l'empatia egocentrica (*distress empatico egocentrico*) alla base della quale deve esserci stata l'assimilazione della permanenza dell'oggetto e una sufficiente distinzione tra il Sé e l'altro. In questa età le persone vengono colte come partecipanti di un mondo al cui centro si pone spontaneamente il bambino. Il soggetto qui tende a mimare l'emozione dell'altro e mette in atto dei comportamenti che appaiono come dei tentativi di aiuto, quando in realtà sono finalizzati ad attenuare un proprio stato di angoscia. Si tratta infatti di una risposta ad un proprio vissuto emotivo, per questo chiamata egocentrica. Alcuni autori denotano questa forma con l'espressione "empatia per condivisione parallela" poiché la risposta che il soggetto elabora è di fatto parallela all'emozione dell'altro.

Nel secondo anno di vita emerge il *distress empatico quasi egocentrico*, si fa progressivamente più chiara la distinzione tra i propri stati interni e quelli degli altri, infatti si manifestano delle forme di empatia con comportamenti volti a confortare l'altro (ad esempio il bambino lo abbraccia, accarezza...). Questa empatia viene anche chiamata "quasi-egocentrica" nel senso che vede ancora presente una parziale forma di egocentrismo visibile ad esempio dalla dinamica in cui il bambino, per confortare, usa degli oggetti che sono significativi per lui stesso.

Dal terzo anno di età circa nasce l'empatia per i sentimenti di un altro (*vera empatia per lo stato d'animo di una persona*) che, a partire dal quarto anno, diventa empatia per l'esperienza dell'altro al di là della situazione contingente. Questo cambiamento avviene soprattutto grazie allo sviluppo del linguaggio e delle abilità metarappresentative che rendono il bambino capace di emozioni e relazioni sempre più significative. Da un certo punto di vista il soggetto diviene ora in grado di concepire gli altri come esseri umani dotati di stati interni che non dipendono direttamente da lui. Si tratta infatti di una forma più evoluta di empatia all'interno della quale la condivisione diventa partecipazione. Attorno ai sei anni di età il bambino è abile a decentrarsi e a rappresentarsi mentalmente il vissuto dell'altro immedesimandosi come se fosse un partecipante. Solo da questo momento in poi inizia ad operare in maniera più complessa la mediazione cognitiva, che gioca un ruolo centrale nella capacità di assumere la prospettiva che l'altro ha nei confronti di una situazione (*perspective taking*) e nell'abilità di immedesimazione nel suo vissuto personale (*role taking*). La sintonizzazione qui non avviene più in maniera diretta ed esclusivamente fisiologica ma anche attraverso il linguaggio, le parole e i racconti dell'altro. Qui la mediazione linguistica ha un grande ruolo all'interno della condivisione emotiva ma allo stesso tempo, in caso di blocchi emotivi o situazioni particolari, può risultare non così evocativa.

A partire dai 9 anni di età, e poi in maniera completa dai 13, l'esperienza empatica del ragazzino (*distress empatico oltre la situazione*) viene influenzata dalla conoscenza della vita degli altri e dalle proprie esperienze passate. Questa forma più matura di empatia "si caratterizza come una risposta al comportamento, l'espressività e tutto ciò che si conosce dell'altro" (Vianello, Gini, Lanfranchi, 2015, pag. 228).

Dall'adolescenza in poi, con l'acquisizione del pensiero formale, le forma di empatia diventano più raffinate e inizia ad essere possibile astrarre una situazione che si osserva e mantenerla stabile a livello mentale.

Risulta importante sottolineare che per la prima volta con Hoffmann (1981) l'empatia viene inserita appieno all'interno di un'ottica di sviluppo e viene dato spazio all'evoluzione dei processi cognitivi e della loro mediazione. L'autore inoltre ha considerato in modo più articolato e compiuto il rapporto che esiste tra l'empatia, la prosocialità e l'altruismo. Infatti egli, approfondendo lo sviluppo dell'empatia e i processi di mediazione che la caratterizzano ha considerato l'esistenza di una stretta relazione tra questa e lo sviluppo morale. Anche in questo caso si tratta di un'ottica che si discosta da altre teorie come quelle di Kohlberg (1985), il quale riteneva che la moralità appartenesse ad una dimensione esclusivamente cognitiva. Il termine "affetto morale empatico" usato da Hoffmann ne è un esempio e evidenzia l'importanza che egli attribuisce alle componenti emotive ed affettive nella giustizia e nel comportamento morale.

Per poter completare il discorso portato avanti all'interno di questo paragrafo non si possono tralasciare alcune scoperte scientifiche circa l'empatia. Per molti anni la ricerca filosofica e psicologica si è chiesta dove risiedesse l'empatia ma solo di recente le neuroscienze ne hanno scoperto le basi biologiche. La neuroscienza ha individuato delle regioni cerebrali coinvolte nel circuito empatico attraverso lo strumento della risonanza magnetica funzionale e ha delineato il "circuito dell'empatia". Quest'ultimo corrisponde a una sequenza di aree neurali concatenate in maniera complessa che generano risposte differenti da soggetto a soggetto e che coinvolgono la corteccia mediale prefrontale, quella orbito, cingolare mediale, giunzione temporo-parietale, il solco temporale superiore, quella somatosensoriale, il lobulo parietale inferiore e l'amigdala.

La ricerca è stata di grande aiuto anche riguardo ad altre questioni. In questo caso si fa riferimento ad uno studio dei primi anni Novanta del Novecento da parte di un gruppo di scienziati diretto da Giacomo Rizzolatti noto per aver scoperto l'esistenza dei neuroni specchio (1996). Questi, altamente specializzati e presenti nella parte rostrale della corteccia ventrale premotoria (area F5), si attivano in occasione di movimenti specifici, anche prima di compiere l'azione di movimento. Lo studio vedeva coinvolti dei macachi

a cui erano stati applicati degli elettrodi nella corteccia frontale inferiore per poter rilevare quali neuroni specializzati si attivavano al controllo dei movimenti della mano, come il raccogliere o il maneggiare oggetti. Un giorno gli sperimentatori si accorsero per puro caso che la scimmia aveva attivato questi alla sola vista di uno componente dell'quipe che prendeva in mano la banana. Con successivi esperimenti dimostrarono poi che questi neuroni si attivavano anche in risposta a uno stimolo non visivo, quando ad esempio il macaco anzich aprire il guscio della nocciolina percepiva semplicemente il rumore del movimento.

Nel 1996 il gruppo di ricerca di Rizzolatti facente parte del Dipartimento di Neuroscienze dell'universit di Parma, ha reso pubblici i risultati e ha chiamato questi "neuroni specchio" con lo scopo di mettere in risalto la loro caratteristica di rispecchiare un'azione motoria specifica nel cervello dell'osservatore. Attraverso questi studi ci si è resi conto che esiste una connessione tra empatia e neuroni a specchio, i quali rendono possibile il meccanismo di imitazione nell'essere umano, ad esempio permettendo ad un bambino molto piccolo di sorridere a seguito dell'osservazione di un volto sorridente. Negli anni successivi gli stessi ricercatori hanno ipotizzato l'esistenza di un network denominato *The mirror-neuron System* (Rizzolatti, Craighero, 2004) che comprende le aree parietali, frontali inferiori e premotorie del cervello e che si occupa del riconoscimento delle azioni non solo durante la loro osservazione ma anche se queste vengono immaginate o le evocate. Questo pu succedere ad esempio nel caso di una lettura, un profumo, un sapore o qualsiasi altro stimolo che colleghiamo ad un'azione. In generale ad un livello maggiore di reazione empatica corrisponde un livello maggiore di funzionamento dei neuroni a specchio.

Nel caso in cui il soggetto sia caratterizzato da un malfunzionamento all'interno del meccanismo dei neuroni a specchio possono generarsi determinate difficolt che intaccano la capacit di attribuire significato agli stati emotivi dei soggetti con cui si entra in relazione, quella di emulare le azioni degli altri e tutte quelle ripercussioni che riguardano il linguaggio e la gestualit. Il disturbo del neurosviluppo come quello dello spettro autistico si caratterizza proprio per aver un livello basso o quasi nullo di attivit dei neuroni a specchio (ipoattivit) che rende molto complesso al soggetto avere dei rapporti sociali empatici. Nel caso dell'autismo si parla infatti di teoria degli "specchi

infranti” (Dapretto et al., 2006) poiché, a causa di tale malfunzionamento, il soggetto autistico non ha la capacità di assimilare l’esperienza emotiva dell’altro e di conseguenza di entrarci in relazione.

Giunti al termine di questo approfondimento circa l’empatia, è importante evidenziare come questa possa avere un ruolo estremamente positivo nella persona in quanto riduce l’aggressività nei confronti dell’altro e facilita i comportamenti di aiuto. Essendo un fenomeno complesso può dare vita a differenti forme empatiche che fanno sì che l’uomo condivida lo stato emotivo dell’altro provando vicariamente la sua emozione” (Vianello, Gini, Lanfranchi, 2015). Certo è che l’empatia non può essere considerata semplicisticamente come la soluzione a tutti i mali, delle volte può generare anche delle situazioni di difficile gestione come nel caso in cui si attivi in momenti emotivi che travolgono il soggetto incapace in quel momento di mediare cognitivamente. “Se è vero, come afferma Batson, che la nostra preoccupazione ed attenzione per gli altri è un fiore fragile, facilmente schiacciato dalla preoccupazione e dall’attenzione per sé, è pur vero che in alcuni momenti e situazioni l’attenzione per sé è indispensabile e necessaria. Solo un equilibrio tra queste istanze può condurre ad uno sviluppo armonico della persona” (Bonino et al., 1998, pag. 61).

2.4 Dalle emozioni all’intelligenza emotiva

Nel corso di questo capitolo sono stati approfonditi differenti aspetti che giocano un ruolo fondamentale all’interno della competenza emotiva. Dopo aver analizzato l’influenza dell’attaccamento nello sviluppo emotivo, il costrutto di teoria della mente e il concetto di empatia è arrivato il momento di racchiudere tutte queste informazioni all’interno di una spiegazione accurata circa l’intelligenza emotiva. Durante gli ultimi anni quest’ultima, chiamata anche *Emotional Intelligence* (EI) ha ottenuto grande visibilità e ha catturato l’interesse sia della ricerca scientifica che delle persone comuni. Al concetto di intelligenza emotiva sono state attribuite varie definizioni e quello che ne emerge complessivamente è che essa si costituisce da una serie di competenze che sono imprescindibili per riuscire a riconoscere, nominare ed esprimere le emozioni. Secondo alcuni studi, essa ha una funzione adattativa e interviene a pieno titolo sulla capacità di

fronteggiare le richieste e le pressioni dell'ambiente (Martinez, 1997). La ricerca ha anche cercato di indagare le differenze individuali a riguardo e, nel farlo, dovendo studiare il concetto di intelligenza emotiva a fondo, ha ampliato la complessità del fenomeno. Proprio per questo motivo in letteratura ora si vedono presenti anche termini associati come quello di alfabetizzazione emotiva, competenza emotiva o quoziente emotivo, empatia, controllo degli impulsi, tolleranza, tutte definizioni che sicuramente ne fanno parte ma che non chiariscono in maniera esaustiva il concetto.

Innanzitutto è bene specificare che il concetto di intelligenza si è modificato e ampliato nel tempo ed è appartenuto sia a modelli unidimensionali, con hanno dato vita a teorie di un'intelligenza generale composta da un unico fattore chiamato 'g', che a quelli multidimensionali, che postulano la presenza di differenti componenti dell'intelligenza indipendenti tra loro (teoria multifattoriale). Se inizialmente fino agli anni '70 circa era presente l'idea per la quale l'intelligenza e le emozioni rappresentassero degli aspetti totalmente opposti, con gli studi portati avanti tra gli anni '70 e '90 la concezione a riguardo è cambiata notevolmente.

Le successive teorie che hanno posto le basi per lo sviluppo del concetto di EI, sono state la teoria delle Intelligenze Multiple (Gardner, 1983) e quella di Sternberg (1985) basate sulla definizione che aveva dato Thorndike (1920) di Intelligenza Sociale. Quest'ultimo infatti è stato il primo a ipotizzare l'esistenza di una forma di intelligenza differente rispetto a quella che veniva definita e misurata mediante il quoziente intellettivo. Thorndike e Stein (1937) hanno sostenuto, infatti, l'esistenza di una forma di intelligenza che loro hanno chiamato Intelligenza Sociale intesa come quell'abilità di avere rapporti interpersonali adeguati. Come anticipato, anche Howard Gardner ha constatato i limiti della misurazione dell'intelligenza nella sua intelligenza tramite il QI e ritenuto che nell'individuo, in assenza di patologie o disfunzioni specifiche che limitano o riducono la sua attività cerebrale, esistano i nuclei di più intelligenze. Basandosi su questo assunto egli ha strutturato il modello delle Intelligenze Multiple (1983). Già attorno al 1975 lo psicologo aveva pubblicato un libro intitolato *The Shattered Mind* in cui erano presenti le prime ipotesi del suo modello teorico. All'interno del libro *Frames of Mind* (1983) egli ha completato la sua teoria e identificato e descritto sette forme di intelligenza: quella linguistica, quella musicale, quella logico-matematica, quella

visivo-spaziale, quella corporeo-cinestetica e le due intelligenze personali, quella interpersonale e quella intrapersonale. La prima (*Word Smart*), permette agli individui di comunicare tra loro attraverso i meccanismi di elaborazione dell'informazione linguistica, la seconda (*Music and Nature Smart*) fa sì che le persone siano capaci di creare, capire e comunicare i significati veicolati dal suono, la terza (*Number Smart*) si basa sul ragionamento astratto, la quarta (*Picture Smart*) permette di percepire informazioni visive o spaziali trasformandole o costruendo delle immagini mentali. In aggiunta, la quinta (*Body Smart*) permette di controllare i propri movimenti, e riconoscere le posizioni del proprio corpo nello spazio, la sesta (*Self Smart*) consente agli individui di riconoscere la propria vita affettiva e le proprie emozioni, la settima (*People Smart*) permette agli individui di distinguere gli stati d'animo, le motivazioni e le intenzioni degli altri. Lo stesso autore in anni più recenti afferma: "se dovessi riscrivere *Frames of mind* oggi, aggiungerei un'ottava intelligenza, quella del naturalista" (Gardner, 2005, pp. 26-27). Inoltre egli si dimostra affascinato e impegnato nello studio di cosa sia la spiritualità, concetto che ha poi collocato come una intelligenza esistenziale (Gardner, 2005, p. 27). Ad un certo punto, Gardner insieme a dei colleghi ha ampliato questa lista fino a venti intelligenze diverse e apportato alcune modifiche nell'intelligenza interpersonale. Quest'ultima ad esempio è stata frammentata in quattro differenti abilità: la predisposizione per la leadership, la capacità di alimentare relazioni e di conservare le amicizie, l'abilità di risolvere conflitti e la capacità di analizzare i contesti sociali (Goleman, 1995). Sulla stessa lunghezza d'onda lo psicologo Sternberg (1985) ha concepito l'intelligenza come un'entità articolata e tripartita in intelligenza analitica (pensiero astratto), che riguarda l'analisi, la valutazione e il confronto di informazioni, quella pratica (pensiero operatorio), che si riferisce alla capacità di esercitarle ed elaborarle e quella creativa (pensiero divergente) che permette di avere delle innovazioni e scoperte. Questa teoria (1985) si articola poi in altre tre sottocategorie: una componenziale, incentrata sull'ambiente interno dell'individuo, una contestuale, che fa riferimento a quello esterno dell'individuo e che comprende l'intelligenza sociale, e infine una componente legata alle esperienze, che si rivolge sia all'ambiente interno che a quello esterno della persona. Da questo breve excursus è possibile mettere in evidenza come in particolare quella intrapersonale di Gardner è

molto vicina a quella che verrà definita in seguito come intelligenza emotiva. Gli studi condotti da entrambi gli autori hanno aperto la strada alla ricerca circa i contenuti teorici dell'intelligenza emotiva, sempre più presenti dagli anni '80-'90 del Novecento. Di conseguenza, in un clima dove la sfera emotiva e quella cognitiva appartengono a due facce della stessa medaglia e vengono considerate entrambe necessarie per un miglior adattamento alle sfide della vita, si è fatto spazio il concetto di intelligenza emotiva.

Si ritiene importante ora approfondire alcune tra le definizioni che attualmente sono più accreditate, tenendo in considerazione che la maggior parte degli studi su cui si basano sono stati condotti sugli adulti. Con il passare degli anni si sono sviluppati differenti modelli circa l'intelligenza emotiva raggruppabili in due differenti categorie: i modelli specifici (*Specific-Ability Approach*) e quelli misti (*Mixed Model Approach*). In sintesi ciò che li distingue uno dall'altro è che i primi (*Specific-Ability Approach*) si focalizzano su una determinata abilità o su determinate competenze concepite come basilari per l'intelligenza emotiva. I secondi, invece, ritengono che l'intelligenza emotiva si costituisca da una vasta gamma di variabili e di abilità cognitive coinvolte e di tratti di personalità. Questi incentrano gran parte della loro sugli aspetti affettivi come l'autoconsapevolezza, l'automotivazione, l'autoregolazione, l'empatia, le abilità sociali e così via (Mancini, 2011). I modelli che verranno ora approfonditi sono quello di Salovey e Mayer (1990) che fa riferimento al *Mental Ability Model*, quello di il modello di Bar-On (1997) che rientra nell'area dei *Mixed Model*, la teoria di Goleman (1996) sull'EI, quello di Petrides e Furnham (2001) sulla *Trait EI*; e i concetti di Consapevolezza Emotiva (Lane e Schwartz, 1987) e di Competenza Emotiva (Saarny, 1990) che possono essere ricondotti nell'area degli *Specific-Ability Approach*.

In ordine, ad aprire le danze sono stati Salovey e Mayer dato che, attorno al 1990, hanno condotto una rassegna in letteratura e sviluppato il primo strumento di misurazione di questa (Mayer, Di Paolo e Salovey, 1990) che poi si è diffuso su scala internazionale. Questi hanno fatto uscire sulla rivista *Imagination, Cognition and Personality* un articolo dal titolo «*Emotional Intelligence*» (1990) che è immediatamente diventato un punto di riferimento per gli studiosi che volevano approfondire il concetto, nato dall'intelligenza sociale di Gardner (1983). Salovey e Mayer qui analizzano le emozioni considerando la loro funzione adattiva, come se queste costituissero una guida che la

persona può seguire per trasformare delle esperienze personali e sociali in vissuti arricchenti. Da questo presupposto, i due autori hanno elaborato il modello di Abilità (*Mental Ability Model*) la cui idea di fondo è che l'intelligenza emotiva si riferisca all'interazione presente tra i meccanismi emotivi e quelli cognitivi di base, e che di fatto non vada a coinvolgere altri aspetti come ad esempio la motivazione e i tratti di personalità. Pertanto, essa viene concepita come “una capacità di processare in maniera adeguata informazioni emotive e di utilizzarle, in associazione alle attività cognitive, per agire adeguatamente nell'ambiente” (Mancini, 2011, pag.27). Gli autori definiscono l'EI “come il sottosectore dell'intelligenza sociale che include l'abilità di controllare i sentimenti e le emozioni proprie e altrui, di discriminare tra di esse e di usare queste informazioni per guidare il proprio pensiero e le proprie azioni”(P. Salovey e J. Mayer, 1990, pag. 189). All'interno del modello originale loro hanno riconosciuto l'implicazione di tre diverse abilità riferite a tre distinti processi mentali: la valutazione ed espressione delle emozioni (*appraisal and expression of emotion*), la regolazione dell'emozione (*regulation of emotion*) e l' utilizzo dell'emozione (*utilization of emotion*). Solo successivamente ne hanno ampliato la portata e hanno proposto la suddivisione dell'EI in 16 abilità. Queste sono state raggruppate in quattro categorie fondamentali (*Four Branch Model*): la prima che comprende la percezione, valutazione e espressione delle emozioni, la seconda che riguarda il loro uso per facilitare il pensiero, la terza che fa riferimento al capire le emozioni nelle diverse situazioni sociali e la quarta all'abilità di gestire e regolare le emozioni (Mancini, 2011).

Un altro contributo importante è stato quello portato avanti da Reuven Bar-On (1997), il quale ha coniato per primo il termine di ‘Quoziente Emotivo’ (*EQ- Emotional Quotient*) riferito all'Intelligenza emotiva e ha ritenuto la sfera cognitiva e quella emotiva contribuiscano in egual misura alle potenzialità di un individuo (Bar-On, 2002). Collocandosi all'interno di un modello misto, la sua teoria vede presente l'idea per la quale l'EI è un costrutto multifattoriale, ovvero un insieme di facoltà e competenze emotive e sociali che influenzano la capacità di riuscire a far fronte alle richieste e alle pressioni dell'ambiente. Interessante è la posizione dell'autore, il quale ritiene che l'intelligenza emotiva si sviluppi nel corso del tempo e possa essere incrementata mediante programmi di formazione. Inoltre rimane valida l'idea secondo cui le persone

che possiedono livelli più elevati di EI riescono a fronteggiare meglio le pressioni ambientali, mentre coloro i quali sono caratterizzati da bassi livelli della stessa probabilmente svilupperanno difficoltà socio-emotive (Bar-On, 2002). Secondo Bar-On l'EI si compone di cinque dimensioni principali: innanzitutto la capacità intrapersonale (*Intrapersonal EI*), che riguarda la consapevolezza, comprensione e espressione delle proprie emozioni e quella interpersonali (*Interpersonal EI*), coinvolta nella capacità di comprendere le emozioni altrui e di stabilire relazioni responsabili e soddisfacenti. In seguito si collocano qui la dimensione dell'adattabilità (*Adaptability EI*) che fa riferimento all'abilità di adattare le proprie emozioni in base alle richieste dell'ambiente esterno, e quella della gestione dello stress (*Stress Management EI*), utile per gestire in maniera emotivamente adeguata le situazioni particolarmente sfidanti. Infine la dimensione di umore generale (*General Mood EI*), che si riferisce alla capacità di essere ottimisti e di saper godere della presenza degli altri. Pertanto l'autore intende l'intelligenza emotiva concentrandosi prevalentemente con nella sua funzione adattivi, dal momento che essa risulta cruciale nel determinare l'adattamento dell'individuo al contesto sociale. La considera di fondamentale importanza per portare l'individuo ad un livello di benessere psico-fisico e di autorealizzazione più elevato.

Nel corso di questo capitolo sono stati approfonditi differenti aspetti che giocano un ruolo fondamentale all'interno della competenza emotiva. Dopo aver analizzato l'influenza dell'attaccamento nello sviluppo emotivo, il costrutto di teoria della mente e il concetto di empatia è arrivato il momento di racchiudere tutte queste informazioni all'interno di una spiegazione accurata circa l'intelligenza emotiva. Durante gli ultimi anni quest'ultima, chiamata anche *Emotional Intelligence* (EI) ha ottenuto grande visibilità e ha catturato l'interesse sia della ricerca scientifica che delle persone comuni. Al concetto di intelligenza emotiva sono state attribuite varie definizioni e quello che ne emerge complessivamente è che essa si costituisce da una serie di competenze che sono imprescindibili per riuscire a riconoscere, nominare ed esprimere le emozioni. Secondo alcuni studi, essa ha una funzione adattativa e interviene a pieno titolo sulla capacità di fronteggiare le richieste e le pressioni dell'ambiente (Martinez, 1997). La ricerca ha anche cercato di indagare le differenze individuali a riguardo e, nel farlo, dovendo studiare il concetto di intelligenza emotiva a fondo, ha ampliato la complessità del

fenomeno. Proprio per questo motivo in letteratura ora si vedono presenti anche termini associati come quello di alfabetizzazione emotiva, competenza emotiva o quoziente emotivo, empatia, controllo degli impulsi, tolleranza, tutte definizioni che sicuramente ne fanno parte ma che non chiariscono in maniera esaustiva il concetto.

Innanzitutto è bene specificare che il costrutto di intelligenza si è modificato e ampliato nel tempo ed è appartenuto sia a modelli unidimensionali, che hanno dato vita a teorie in cui l'intelligenza generale è composta da un unico fattore chiamato 'g', che a quelli multidimensionali, i quali postulano la presenza di differenti componenti dell'intelligenza indipendenti tra loro (teoria multifattoriale). Se inizialmente fino agli anni '70 circa era presente l'idea per la quale l'intelligenza e le emozioni rappresentassero degli aspetti totalmente opposti, con gli studi portati avanti tra gli anni '70 e '90 la concezione a riguardo è cambiata notevolmente.

Le successive teorie che hanno posto le basi per lo sviluppo del concetto di EI, sono state la teoria delle Intelligenze Multiple (Gardner, 1983) e quella di Sternberg (1985) basate sulla definizione che aveva dato Thorndike (1920) di Intelligenza Sociale. Quest'ultimo infatti è stato il primo a ipotizzare l'esistenza di una forma di intelligenza differente rispetto a quella che veniva definita e misurata mediante il quoziente intellettivo. Thorndike e Stein (1937) hanno sostenuto, infatti, l'esistenza di una forma di intelligenza che loro hanno chiamato Intelligenza Sociale intesa come quell'abilità di avere rapporti interpersonali adeguati. Come anticipato, anche Howard Gardner ha constatato i limiti della misurazione dell'intelligenza nella sua interezza tramite il QI e ritenuto che nell'individuo, in assenza di patologie o disfunzioni specifiche che limitano o riducono la sua attività cerebrale, esistano i nuclei di più intelligenze. Basandosi su questo assunto egli ha strutturato il modello delle Intelligenze Multiple (1983). Già attorno al 1975 lo psicologo aveva pubblicato un libro intitolato *The Shattered Mind* in cui erano presenti le prime ipotesi del suo modello teorico. All'interno del libro *Frames of Mind* (1983) egli ha completato poi la sua teoria e identificato e descritto sette forme di intelligenza: quella linguistica, quella musicale, quella logico-matematica, quella visivo-spaziale, quella corporeo-cinestetica e le due intelligenze personali, quella interpersonale e quella intrapersonale. La prima (*Word Smart*), permette agli individui di comunicare tra loro attraverso i meccanismi di elaborazione dell'informazione

linguistica, la seconda (*Music and Nature Smart*) fa sì che le persone siano capaci di creare, capire e comunicare i significati veicolati dal suono, la terza (*Number Smart*) si basa sul ragionamento astratto, la quarta (*Picture Smart*) permette di percepire informazioni visive o spaziali trasformandole o costruendo delle immagini mentali. In aggiunta, la quinta (*Body Smart*) permette di controllare i propri movimenti, e riconoscere le posizioni del proprio corpo nello spazio, la sesta (*Self Smart*) consente agli individui di riconoscere la propria vita affettiva e le proprie emozioni, la settima (*People Smart*) concede di distinguere gli stati d'animo, le motivazioni e le intenzioni degli altri. Lo stesso autore in anni più recenti afferma: “se dovessi riscrivere *Frames of mind* oggi, aggiungerei un'ottava intelligenza, quella del naturalista” (Gardner, 2005, pp. 26-27). Inoltre egli si dimostra affascinato e impegnato nello studio di cosa sia la spiritualità, concetto che ha poi collocato come una intelligenza esistenziale (Gardner, 2005, p. 27). Ad un certo punto, Gardner insieme a dei colleghi ha ampliato questa lista fino a venti intelligenze diverse e apportato alcune modifiche nell'intelligenza interpersonale. Quest'ultima è stata frammentata in quattro differenti abilità: la predisposizione per la leadership, la capacità di alimentare relazioni e di conservare le amicizie, l'abilità di risolvere conflitti e la capacità di analizzare i contesti sociali (Goleman, 1995). Sulla stessa lunghezza d'onda lo psicologo Sternberg (1985) ha concepito l'intelligenza come un'entità articolata e tripartita in intelligenza analitica (pensiero astratto), che riguarda l'analisi, la valutazione e il confronto di informazioni, quella pratica (pensiero operatorio), che si riferisce alla capacità di esercitarle ed elaborarle e quella creativa (pensiero divergente) che permette di avere delle innovazioni e scoperte. Questa teoria (1985) si articola poi in altre tre sottocategorie: una componenziale, incentrata sull'ambiente interno dell'individuo, una contestuale, che fa riferimento a quello esterno e che comprende l'intelligenza sociale, e infine una componente legata alle esperienze, che si rivolge sia all'ambiente interno che a quello esterno della persona. Da questo breve excursus è possibile mettere in evidenza come l'intelligenza intrapersonale di Gardner sia molto vicina a quella che verrà definita in seguito come intelligenza emotiva. Gli studi condotti da entrambi gli autori hanno aperto la strada alla ricerca circa i contenuti teorici dell'EI, sempre più presenti a partire dagli anni '80-'90 del Novecento. Di conseguenza, in un clima dove la sfera emotiva e quella

cognitiva appartengono a due facce della stessa medaglia e vengono considerate entrambe necessarie per un miglior adattamento alle sfide della vita, si è fatto spazio il concetto di intelligenza emotiva.

Si ritiene importante ora approfondire alcune tra le definizioni che attualmente sono più accreditate, tenendo in considerazione che la maggior parte degli studi su cui si basano sono stati condotti sugli adulti. Con il passare degli anni si sono sviluppati differenti modelli circa l'intelligenza emotiva raggruppabili in due differenti macrocategorie: i modelli specifici (*Specific-Ability Approach*) e quelli misti (*Mixed Model Approach*). In sintesi ciò che li distingue uno dall'altro è che i primi si focalizzano su una determinata abilità o su specifiche competenze concepite come basilari per l'intelligenza emotiva. I secondi, invece, ritengono che questa sia costituita da una vasta gamma di variabili, di abilità cognitive coinvolte e di tratti di personalità. Questo filone incentra gran parte della loro attenzione sugli aspetti affettivi come l'autoconsapevolezza, l'automotivazione, l'autoregolazione, l'empatia, le abilità sociali e così via (Mancini, 2011). I modelli che verranno ora approfonditi sono quello di Salovey e Mayer (1990) che fa riferimento al *Mental Ability Model*, quello di Bar-On (1997) che rientra nell'area dei *Mixed Model*, la teoria di Goleman (1996) sull'EI e il costrutto di Competenza Emotiva (Saarni, 1990).

In ordine, ad aprire le danze sono stati Salovey e Mayer dato che, attorno al 1990, hanno condotto una rassegna in letteratura e sviluppato il primo strumento di misurazione di questa (Mayer, Di Paolo e Salovey, 1990) che poi si è diffuso su scala internazionale. Questi hanno fatto uscire sulla rivista *Imagination, Cognition and Personality* un articolo dal titolo «*Emotional Intelligence*» (1990) che è immediatamente diventato un punto di riferimento per gli studiosi che volevano approfondire il concetto. Salovey e Mayer qui analizzano le emozioni considerando la loro funzione adattiva, come se queste costituissero una guida che la persona può seguire per trasformare delle esperienze personali e sociali in vissuti arricchenti. Da questo presupposto, i due autori hanno elaborato il modello di Abilità (*Mental Ability Model*) la cui idea di fondo è che l'intelligenza emotiva si riferisca all'interazione presente tra i meccanismi emotivi e quelli cognitivi di base, e che di fatto non vada a coinvolgere altri aspetti come ad esempio la motivazione e i tratti di personalità. Pertanto, essa viene concepita come “una

capacità di processare in maniera adeguata informazioni emotive e di utilizzarle, in associazione alle attività cognitive, per agire adeguatamente nell'ambiente" (Mancini, 2011, pag. 27). Gli autori definiscono l'EI "come il sottosettore dell'intelligenza sociale che include l'abilità di controllare i sentimenti e le emozioni proprie e altrui, di discriminare tra di esse e di usare queste informazioni per guidare il proprio pensiero e le proprie azioni" (P. Salovey e J. Mayer, 1990, pag. 189). All'interno del modello originale loro hanno riconosciuto l'implicazione di tre diverse abilità riferite a distinti processi mentali: la valutazione ed espressione delle emozioni (*appraisal and expression of emotion*), la regolazione dell'emozione (*regulation of emotion*) e l'utilizzo dell'emozione (*utilization of emotion*). Solo successivamente ne hanno ampliato la portata e hanno proposto la suddivisione dell'EI in 16 abilità. Queste sono state raggruppate in quattro categorie fondamentali (*Four Branch Model*): la prima che comprende la percezione, valutazione e espressione delle emozioni, la seconda che riguarda il loro uso per facilitare il pensiero, la terza che fa riferimento al capire le emozioni nelle diverse situazioni sociali e la quarta all'abilità di gestire e regolare le emozioni (Mancini, 2011).

Un altro contributo importante è stato quello portato avanti da Reuven Bar-On (1997), il quale ha coniato per primo il termine di 'Quoziente Emotivo' (*EQ- Emotional Quotient*) riferito all'Intelligenza emotiva e ha affermato che la sfera cognitiva e quella emotiva contribuiscono in egual misura alle potenzialità di un individuo (Bar-On, 2002). Collocandosi all'interno di un modello misto, la sua teoria vede presente l'idea per la quale l'EI è un costrutto multifattoriale, ovvero un insieme di facoltà e competenze emotive e sociali che influenzano la capacità di riuscire a far fronte alle richieste e alle pressioni dell'ambiente. Interessante è la posizione dell'autore, il quale ritiene che l'intelligenza emotiva si sviluppi nel corso del tempo e possa essere incrementata mediante programmi di formazione. Inoltre rimane valida l'idea secondo cui le persone che possiedono livelli più elevati di EI riescono a fronteggiare meglio le pressioni ambientali, mentre coloro i quali sono caratterizzati da bassi livelli della stessa probabilmente svilupperanno difficoltà socio-emotive (Bar-On, 2002). Secondo Bar-On l'EI si compone di cinque dimensioni principali: innanzitutto la capacità intrapersonale (*Intrapersonal EI*), che riguarda la consapevolezza, comprensione e

espressione delle proprie emozioni e quella interpersonale (*Interpersonal EI*), coinvolta nella capacità di comprendere le emozioni altrui e di stabilire relazioni responsabili e soddisfacenti. In seguito si collocano qui la dimensione dell'adattabilità (*Adaptability EI*) che fa riferimento all'abilità di adattare le proprie emozioni in base alle richieste dell'ambiente esterno, e quella della gestione dello stress (*Stress Management EI*), utile per gestire in maniera emotivamente adeguata le situazioni particolarmente sfidanti. Infine la dimensione di umore generale (*General Mood EI*), che si riferisce alla capacità di essere ottimisti e di saper godere della presenza degli altri. Pertanto l'autore intende l'intelligenza emotiva concentrandosi prevalentemente nella sua funzione adattiva, dal momento che essa risulta cruciale nel determinare l'adattamento dell'individuo al contesto sociale. Egli la considera di fondamentale importanza per portare l'individuo ad un livello di benessere psico-fisico e di autorealizzazione più elevato.

All'interno del discorso sull'intelligenza emotiva anche Goleman ha giocato un ruolo centrale in quanto ha pubblicato un libro a riguardo (1995) che è subito diventato un *best-seller* e che ha avvicinato l'argomento alla stampa, quindi alla quotidianità delle persone. Il suo modello fa parte dei *Mixed Model Approach* infatti riconosce la presenza di varie capacità coinvolte nel concetto di intelligenza emotiva. Innanzitutto egli sostiene che questa sia un fattore che è di gran lunga più potente del quoziente intellettivo e che rappresenti una meta-abilità che determina le proprie capacità, incluse quelle intellettuali. Infatti, nel caso in cui il soggetto sia disregolato emotivamente, è probabile che ci sia una influenza negativa sulle sue capacità cognitive. Goleman (2000) definisce il costrutto di EI distinguendola in cinque campi all'interno dei quali sono incluse delle competenze che non sono da considerare come innate, anzi, ma come delle capacità apprese su cui è possibile e preferibile lavorare nel corso della vita. Le cinque dimensioni individuate sono: la consapevolezza di sé, la padronanza di sé, la motivazione, l'empatia e le abilità sociali. La prima (*Self Awareness*) fa riferimento alla capacità di riconoscere le proprie emozioni e il loro uso al fine di guidare le decisioni da prendere. In aggiunta, essa comprende a sua volta la consapevolezza emotiva, ossia l'abilità di riconoscere le proprie emozioni e i loro effetti, l'autovalutazione accurata, intesa nella capacità di identificare i propri punti di forza e debolezza, e la fiducia in sé stessi. La seconda (*Managing One's Emotions*) riguarda la capacità di gestire le proprie

emozioni e si suddivide in altre cinque componenti. L'autocontrollo, cioè la capacità di controllare le emozioni, l'affidabilità, quindi l'essere affidabili e onesti, la coscienziosità che permette di essere responsabili, l'adattabilità e l'innovazione, da intendersi come la capacità di essere aperti ad idee e informazioni nuove. La terza (*Motivating Oneself*) coinvolge la capacità di condurre la propria sfera emotiva e di impegnarsi per il raggiungimento dei propri obiettivi. Così come le precedenti, anche questa si costituisce di alcune abilità più specifiche: la spinta alla realizzazione, ossia quella tendenza a migliorare le proprie prestazioni, l'impegno, inteso come la capacità che ci permette di incorporare gli scopi del gruppo, l'iniziativa e l'ottimismo. La quarta (*Awareness of the Others*) riguarda la capacità di comprendere emotivamente gli altri e di sintonizzarsi con loro. Essa è costituita dalla: comprensione degli altri, assistenza alle altre persone, promozione dello sviluppo altrui, cioè la capacità di individuare le esigenze di sviluppo degli altri, valorizzazione delle diversità e consapevolezza politica. Quest'ultima viene intesa come quella capacità di comprendere i rapporti di potere e le reti sociali che si manifestano internamente ed esternamente al gruppo di appartenenza. La quinta, (*Skill Negotiating/Resolving Conflict*) fa riferimento alla capacità di dirigere in maniera ottimale le proprie emozioni nelle varie situazioni e relazioni della vita. Essa comprende l'influenza sociale, che utilizza delle strategie di persuasione, la comunicazione, la leadership, la catalizzazione del cambiamento (capacità di essere aperti al cambiamento), la gestione del conflitto, la costruzione di legami, la collaborazione e cooperazione per un obiettivo comune.

Complessivamente, tutte queste capacità sono indipendenti dal momento che ciascuna di esse contribuisce in maniera esclusiva alle prestazioni personali, ma anche interdipendenti poiché tra queste si vanno a costituire delle interazioni forti. In aggiunta sono gerarchiche dato che si fondano le une sulle altre come nel caso della consapevolezza di sé, indispensabile per la padronanza di sé ma anche sull'empatia. Inoltre sono tutte e cinque necessarie allo sviluppo dell'intelligenza emotiva ma non è automatico che, al solo possesso di alcune di queste, si sviluppino anche le competenze associate. Da questa spiegazione emerge come per Goleman l'intelligenza emotiva sia considerata la chiave del successo nella vita privata, sociale, scolastica e, soprattutto, lavorativa.

In parallelo a tutti questi studi circa l'intelligenza emotiva la ricerca si è anche dedicata al concetto di Competenza Emotiva (EC, *Emotional Competence*). Una delle maggiori studiose a riguardo è Carolyn Saarni che ritiene che questa si componga di alcuni elementi principali: il senso di sé (*one's self o ego identity*), il proprio senso morale (*one's moral sense*), e la propria storia evolutiva (*one's development history*) (Saarni, 2000). Tutte queste tre componenti corrispondono ad abilità pratiche (*skills*) che sono necessarie per essere auto-efficaci, quindi capaci di realizzare il risultato che si desidera ottenere attraverso l'applicazione strategica della conoscenza sulle emozioni. Inoltre l'autrice attribuisce un ruolo centrale all'interno della competenza emotiva anche all'auto-regolazione, da lei intesa come la capacità di gestire le emozioni, i pensieri e i sentimenti in maniera flessibile e adattandosi a più contesti (Saarni, 1997). Pertanto, una ottimale auto-regolazione contribuisce sia al senso di benessere che a quello di auto-efficacia e fiducia in sé stessi e negli altri. Come appena spiegato, il primo tra i tre elementi che contribuisce alla Competenza Emotiva è il ruolo del Sé dal momento che questo coordina e media i significati che l'ambiente assume per l'individuo. Infatti in una situazione di assenza del Sé l'uomo proverebbe dei sentimenti ma senza sapere di essere lui stesso a viverli e non potrebbe usare un linguaggio descrittivo-emotivo per comunicarli ad altre persone. Inoltre non potrebbe fare uso della propria esperienza emotiva per comprendere le emozioni e i sentimenti provati dagli altri (Saarni, 1997). L'autrice afferma inoltre che se una persona funziona in maniera emotivamente competente e adattiva allora è probabile che sia sintonizzata con le proprie disposizioni morali. Da ciò appare evidente che una certa direzione sulle condotte di vita è strettamente connessa all'esperienza socio-emotiva della persona. Inoltre "(...) sostiene che una vita condotta in modo da preservare l'integrità personale rispecchia una matura competenza emotiva e, visto che il Sé morale è espressione del carattere dell'individuo, ciò conduce all'idea che il carattere è radicato nella competenza emotiva, per cui quest'ultima può essere considerata come un qualcosa che migliora con lo sviluppo e la crescita della persona (Saarni, 2000)" (Mancini, 2011, pag. 50). Saarni (1997) sostiene, infine, che la terza componente della competenza emotiva ha a che fare con la storia dello sviluppo dell'individuo. Questa infatti non è altro che il risultato dato dal rapporto tra l'esperienza emotiva rispetto a dei contesti specifici e il funzionamento cognitivo

relativo allo stadio di sviluppo attuale. Secondo questa prospettiva la dimensione dell'esperienza sociale risulta fondamentale nella concettualizzazione della competenza emotiva.

Per completare la sua teoria l'autrice ha anche individuato otto abilità distinte che vengono implicate nella competenza emotiva: la consapevolezza delle proprie emozioni, l'abilità di distinguere (e comprendere) le emozioni degli altri, l'abilità di utilizzare il "vocabolario" emotivo, la capacità di coinvolgimento empatico, l'abilità di differenziare esperienze emozionali soggettive interne dall'espressione emozionale esterna, la capacità di far fronte alle emozioni a valenza negativa e alle circostanze stressanti, la consapevolezza del ruolo della comunicazione emotiva nelle relazioni e l'autoefficacia emotiva (2000) La prima corrisponde ad una competenza di base in quanto riconoscere ciò che si prova significa cogliere il significato di un evento. Essa è strettamente connessa con la possibilità che si stiano provando molteplici emozioni, e a un livello più maturo, con l'idea che sia possibile non essere consapevoli in modo cosciente dei propri sentimenti, dovuti a dinamiche inconsce di disattenzione selettiva. La seconda si manifesta nella capacità di distinguere e comprendere le emozioni degli altri in base ad indicazioni situazionali e a stimoli espressivi che hanno un qualche grado di consenso culturale rispetto al loro significato emotivo. La terza comprende l'abilità di saper usare le espressioni verbali emotive adeguate e, a un livello più elevato, di acquisire dei copioni culturali a riguardo. La quarta coinvolge l'empatia della persona, considerata una delle componenti più significative per promuovere i legami sociali e i comportamenti pro-sociali. La quinta viene spiegata come la capacità di realizzare che gli stati emozionali che si provano internamente non corrispondono sempre all'espressione manifesta delle emozioni, sia per sé che per gli altri. Ad un livello più elevato questa comporta l'abilità di captare che il proprio comportamento espressivo può avere un impatto su un'altra persona e permette di costruire delle proprie strategie di auto-presentazione. La sesta si spiega nella capacità di utilizzare delle strategie auto regolatorie che influenzano l'intensità e la durata temporale di alcuni stati emozionali (strategie di *coping*). La settima comprende la consapevolezza che la natura delle relazioni è definita dal modo con cui le emozioni sono comunicate all'interno della relazione. L'ottava fa riferimento al sé, all'auto-efficacia emotiva.

L'autrice, attraverso queste spiegazioni, sottolinea come l'essere emotivamente competenti non può prescindere dalla storia evolutiva individuale. In ogni caso ritiene che non prima della tarda adolescenza si possa osservare la messa in atto in modo competente di tutte queste abilità. Infatti è durante l'infanzia fino alla preadolescenza che i bambini acquisiscono quelle competenze che stanno alla base degli scambi sociali, come ad esempio la capacità di nominare le emozioni, di riconoscerle in se stessi e negli altri, e di regolarle. È solo dalla preadolescenza e lungo tutto il corso dell'adolescenza che si sviluppano delle capacità di coinvolgimento empatico più raffinate, un vocabolario e un lessico emotivo completo e una maggiore consapevolezza sia delle emozioni primarie che secondarie (Saarni, 2000).

Giunti al termine di questa breve parentesi, onde evitare incomprensioni, risulta importante sottolineare la distinzione esistente tra il costrutto di Intelligenza Emotiva e quello di Competenza Emotiva. Nello specifico è possibile sottolineare sinteticamente come nella definizione di Intelligenza Emotiva di Mayer et al. (1999) non vengono tenuti in considerazione la cultura, le influenze del contesto, l'auto-rappresentazione e il carattere morale. Inoltre questa viene descritta essenzialmente come un costrutto che ha sede all'interno della persona come se fosse una distinta abilità mentale, pertanto non valuta il ruolo dello sviluppo. L'intelligenza emotiva viene quindi considerata come quell'insieme di abilità che permettono di percepire, comprendere e gestire il comportamento emotivo. La Competenza Emotiva, invece, si costituisce come un costrutto più ampio, dal momento che tiene conto della storia relazionale durante lo sviluppo della persona, come ad esempio la qualità del legame di attaccamento, della complessità dello sviluppo cognitivo, del sistema di credenze e di valori in cui la persona vive, e del contesto dinamico immediato in cui le emozioni vengono evocate (Saarni, 2000).

CAPITOLO 3: PROJECT WORK

3.1 Introduzione ai programmi, linee guida e legislazione in materia di competenze emotiva

Dopo aver analizzato a fondo il tema delle emozioni e dello sviluppo dell'intelligenza emotiva risulta chiaro come lavorare sulla gestione delle emozioni durante tutto il corso della vita sia di fondamentale importanza. Negli anni l'attenzione al tema della competenza emotiva ha avuto un movimento crescente, diventando centrale anche in programmi di organizzazioni nazionali e internazionali. Attorno agli anni '90 l'Organizzazione Mondiale della Sanità (OMS) ha identificato alcune life skill di cui ciascuno dovrebbe essere in possesso e che vengono così spiegate:

con il termine Skills for life si intendono tutte quelle skills (abilità, competenze) che è necessario apprendere per mettersi in relazione con gli altri e per affrontare i problemi, le pressioni e gli stress della vita quotidiana. La mancanza di tali *skills* socio-emotive può causare, in particolare nei giovani, l'instaurarsi di comportamenti negativi e a rischio in risposta agli stress. [...] Per insegnare ai giovani le *Skills for life* è necessario introdurre specifici programmi nelle scuole o in altri luoghi deputati all'apprendimento. (OMS, 1992)

All'interno delle *life skills* sono stati inserite: la capacità di prendere decisioni (*decision making*), la capacità di risolvere problemi (*problem solving*), il pensiero creativo, il pensiero critico, la comunicazione efficace, la capacità di costruire relazioni interpersonali, l'autoconsapevolezza, l'empatia, la gestione delle emozioni e la gestione dello stress. Bisogna specificare che le ultime tre vengono intese rispettivamente come la capacità di immaginare come possa essere la vita di un'altra persona anche quando la situazione non è familiare, la capacità di riconoscere le proprie emozioni e quelle altrui e di conoscerne le conseguenze ed infine la capacità di captare e fronteggiare le situazioni stressanti. Queste dieci *life skills* sono state raggruppate in cinque aree

principali, qui verrà tenuta in considerazione quella relativa alla gestione dell'emotività e dello stress.

L'acquisizione di tali competenze viene considerata il presupposto indispensabile per poter promuovere il benessere personale e sociale ma, nonostante ciò, sembra che i meccanismi tradizionali di trasmissioni di queste abilità siano sempre meno adeguati a causa di nuovi fattori che condizionano lo sviluppo dei giovani come ad esempio i mass media o la diversità etnica e religiosa (OMS, 1994). Da qui la necessità del sistema scolastico di inserire in tutti gli ordini e i gradi l'insegnamento di competenze emotive per fronteggiare le sfide della vita prima che nella persona si instaurino dei modelli negativi. Sulla stessa linea di pensiero si può collocare il filone del *Social and Emotional learning* (SEL), ovvero dell'educazione sociale ed emozionale che verrà trattato nelle prossime righe, non prima però di aver affrontato una questione importante e che sorge spontanea: "La scuola sia davvero il posto giusto per poter sviluppare l'intelligenza emotiva?". Ormai la ricerca scientifica si è sbilanciata più volte affermando che la formazione delle competenze emozionali è molto più semplice negli anni 'formativi' di una persona cioè dalla nascita alla fine dell'adolescenza rispetto che in età adulta (Cenerini, 2010). Tenendo in considerazione che un bambino o un ragazzo appartenente a quella fascia d'età passa la maggior parte della sua giornata a scuola, appare evidente come questa costituisca un agente educativo di grande influenza e sul quale investire. Per decenni le emozioni non hanno trovato posto all'interno di programmi ministeriali, tantomeno nella formazione degli insegnanti, nonostante permeino in maniera cruciale le attività e i soggetti presenti al suo interno.

Di seguito si riporterà un breve *excursus* circa le iniziative che hanno condotto molti organismi nazionali ed internazionali, pubblici e privati, volti alla stesura di documenti e linee guida per la promozione di un apprendimento sociale ed emozionale (SEL).

Procedendo in ordine cronologico si può iniziare menzionando la Fundación Marcelino Botín fondata nel 1964 da Marcelino Botín Sanz de Sautuola e da sua moglie Carmen Yllera con l'obiettivo di contribuire allo sviluppo educativo, sociale e culturale del nord della Spagna. La Fondazione è nota poiché si è adoperata per la pubblicazione dell'articolo "*Social and Emotional Education. An international analysis*" che è stato

poi presentato negli anni seguenti al Parlamento Europeo (Fundación Marcelino Botín, 2008).

Nel 1994 Daniel Goleman e la filantropa americana Eileen Rockefeller Growald hanno fondato un'organizzazione non profit di nome CASEL (Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning), che si occupa di fare andare avanti di pari passo le ricerche scientifiche e le applicazioni pratiche nel campo dell'educazione sociale ed emozionale (SEL). Nei primi due decenni CASEL ha assistito ad un forte sviluppo e si è impegnata a fare inserire l'apprendimento sociale ed emotivo (SEL) nei curricula scolastici a partire dalla scuola dell'infanzia alla fine della secondaria superiore. Inoltre durante il 2007 ha pubblicato "The Positive Impact of Social and Emotional Learning for Kindergarten to Eighth- Grade Students" (Payton et al., 2008), un articolo contenente i risultati di ben tre ricerche incentrate sull'impatto di alcuni interventi condotti sugli aspetti delle competenze sociali ed emozionali con alunni appartenenti ad una fascia d'età che va dalla prima elementare alla terza media. I dati che ne emergono dimostrano che questi interventi migliorano sia il comportamento e l'atteggiamento verso la scuola che i risultati scolastici nei soggetti.

CASEL ha identificato 5 gruppi principali di competenze sociali ed emotive: *consapevolezza di sé, capacità di gestirsi, consapevolezza sociale, abilità relazionale e la capacità di prendere decisioni responsabili*. Nello specifico viene detto che la consapevolezza di sé consiste nell'essere in grado di valutare con cura i propri stati emotivi, interessi, valori, forze e di mantenere una solida autostima. La capacità di gestirsi ha a che fare con l'autocontrollo, la gestione dello stress, la perseveranza nell'affrontare le sfide, l'espressione adeguata delle proprie emozioni e la programmazione dei propri progressi a scuola e nella vita personale. La consapevolezza sociale viene spiegata come la capacità di essere empatici, di stabilire e mantenere relazioni positive e gratificanti basate sulla cooperazione, di riconoscere e utilizzare le risorse familiari, scolastiche e della comunità. Infine la capacità di prendere decisioni responsabili intesa come l'abilità di prendere decisioni considerando aspetti etici, norme sociali, rispetto degli altri, conseguenze delle azioni stesse, di utilizzare la capacità di decidere in ambito scolastico e sociale, di contribuire al benessere della scuola e della comunità (CASEL, 2021).

Anche l'UNESCO ha preso parte ai temi della competenza emotiva e li ha trattati all'interno del Rapporto Delors (1996). Nel quarto capitolo vengono identificati i quattro pilastri dell'educazione e riconosciuti con le seguenti espressioni: imparare a conoscere, imparare a fare, imparare a vivere insieme e imparare ad essere. Questi contengono implicitamente degli aspetti sociali ed emozionali dell'educazione, che qui non sono menzionati come SEL, ma che lo appartengono a tutti gli effetti.

Alla fine del 1997 l'OCSE ha lanciato un progetto all'interno del programma INES (International Indicators of Education Systems) circa gli indicatori dell'educazione e negli anni successivi ne ha presentato il rapporto finale denominato rapporto DeSeCo (Definizione e selezione delle competenze (Rychen & Salganik, 2003). All'interno di questo sono state previste nove competenze essenziali, raggruppate in 3 categorie: agire in modo autonomo, servirsi di strumenti in maniera interattiva, funzionare in gruppi socialmente eterogenei. Si può notare come anche in questo caso le protagoniste sono le competenze sociali ed emozionali.

Nel 1999 l'OCSE-CERI ha portato avanti il progetto "*Brain and Learning*" (Cervello e apprendimento) al fine di comprendere i processi di apprendimento. Il tutto è culminato nella pubblicazione "*Understanding the Brain: The Birth of a Learning Science* (OECD, 2007). Ancora una volta si mette in evidenza come gli aspetti cognitivi e quali emozionali siano interdipendenti in quanto la gestione delle proprie emozioni è una delle competenze chiave per apprendere in modo efficace e può guidare o sconvolgere alcuni dei processi psicologici, come la capacità di concentrazione, di prestare attenzione, di risolvere problemi e così via. A tal proposito non si può non citare gli studi inerenti alla *warm cognition* che spiegano proprio come ogni esperienza di apprendimento sia strettamente collegata da un'emozione per cui ad essere ricordata non è solo la nozione trasmessa ma anche l'emozione con cui si è appreso (Lucangeli, Vicari, 2019).

Nel 2003 l'Ufficio internazionale per l'educazione dell'UNESCO (International Bureau of Education dell'UNESCO) ha pubblicato un articolo dal titolo "*Academic and social-emotional learning*" (Elias, 2003) in cui si affrontano i dieci punti di SEL, sviluppandoli inizialmente da un punto di vista teorico e poi pratico. Questi sono: prendersi cura degli allievi, insegnare quotidianamente le competenze per la vita, collegare SEL ad altri

servizi scolastici, stabilire gli obiettivi su cui concentrare l'educazione, utilizzare metodologie differenziate, promuovere servizi della comunità che costruiscano empatia, coinvolgere i genitori, costruire SEL gradualmente e sistematicamente, preparare e sostenere il personale e valutare ciò che si fa. Cenerini (2010) riporta uno dei possibili esempi di applicazione pratica del punto "prendersi cura degli allievi" e spiega che per farlo si potrebbe salutare tutti gli allievi per nome quando entrano a scuola o in classe o iniziando e finendo la giornata scolastica dando un po' di tempo agli alunni per riflettere su ciò che hanno imparato e devono imparare. Inoltre sarebbe possibile creare alcune regole della classe per riconoscere i comportamenti positivi, assicurandosi che queste siano chiare e comprensibili.

All'interno della raccomandazione europea sulle competenze chiave del 2006 (UNIONE EUROPEA, 2006) vengono inserite, anche se non esplicitamente indicate come SEL, competenze di tipo sociale ed emozionale come ad esempio la competenza di imparare ad imparare, le competenze interpersonali, interculturali, sociali civiche o la sensibilità culturale. Complessivamente tutte richiedono una buona motivazione, fiducia in sé stessi e autocontrollo.

Nel 2007 è stata redatta da quaranta esperti la Dichiarazione di Kronberg su invito dell'UNESCO. All'interno di questa sono stati ripresi e riaffermati i valori del rapporto Delors integrati all'educazione sociale ed emozionale (Delors, J., 1997).

In linea generale, col passare del tempo le competenze emotive e sociali sono diventate centrali all'interno del dibattito pubblico e dei sistemi educativi in quanto è stato ampiamente dimostrato che nei bambini lo sviluppo di queste genera delle conseguenze positive che vanno ben oltre le abilità cognitive e/o i risultati accademici. Concentrandosi su tempi più recenti e avvicinandosi via via alle ultime decisioni prese in materia, è bene ricordare una pubblicazione dell'UNESCO MGIEP (Mahatma Gandhi Institute of Education for Peace and Sustainable Development), ossia l'istituto impegnato sui temi educativi che lavora per il raggiungimento dell'obiettivo di uno sviluppo sostenibile e di una educazione per la costruzione di società pacifiche e sostenibili. All'interno del report *"Rethinking learning: a review of social and emotional learning frameworks for education systems"* (Chatterjee Singh & Duraiappah,

2020) vengono riportate le ricerche più aggiornate nel campo dell'apprendimento sociale ed emotivo con particolare riferimento all'impatto che questo ha sulla salute degli studenti e sul clima scolastico in generale. Sulla stessa lunghezza d'onda il 7 settembre 2021 l'OCSE ha pubblicato i primi risultati della *SSES – Survey of Social and Emotional Skills* (OECD, 2021), un'indagine sulle abilità sociali ed emotive che rappresenta uno dei primi studi internazionali per raccogliere dati scientifici da studenti, genitori e insegnanti sulle abilità sociali ed emotive di studenti di età compresa tra 10 e 15 anni. Questo rapporto descrive le abilità socioemotive degli studenti e la loro modalità relazionale nei contesti individuali, familiari e scolastici. Inoltre si sofferma sui contesti socioeconomici e sulle politiche educative esistenti e promuove delle strategie efficaci per svilupparle. In linea di massima si può riassumere gli argomenti trattati nei vari capitoli affermando che nella prima parte il report si concentra sulle differenze nelle abilità sociali ed emotive tra gli studenti, tenendo in considerazione le variabili di età, sesso, condizione socio-economica e background migratorio. Nel secondo capitolo viene esaminato il rapporto tra le diverse abilità sociali ed emotive e i risultati scolastici degli studenti, analizzando anche il grado di benessere psicologico degli studenti. Nell'ultima parte vengono approfondite le relazioni sociali degli studenti all'interno della scuola e la loro associazione con i dati demografici, sociali e con le capacità emotive. Si è scelto di citare questa analisi OCSE dal momento che rappresenta a tutti gli effetti una delle prime fonti di dati ufficiali e scientifici sulle competenze sociali ed emotive. Inoltre, le informazioni che riporta aprono la strada a ulteriori elementi di riflessione per la programmazione delle attività educative nei vari sistemi educativi.

Oltre a queste iniziative lungimiranti di alcune associazioni/organizzazioni bisogna ricordare che anche in ambito politico sono state portate avanti alcune battaglie a riguardo. Negli ultimi anni si è cercato di far approvare dalla camera dei deputati una legge dichiaratamente rivolta all'insegnamento delle competenze emotive nelle scuole. Pertanto, l'11 gennaio 2022 è stata approvata la proposta di legge n. 2872 dal titolo "Disposizioni in materia di insegnamento sperimentale dell'educazione all'intelligenza emotiva nelle scuole di ogni ordine e grado", che ha l'obiettivo di introdurre le competenze non cognitive a scuola in maniera interdisciplinare e di valorizzare quelle

emotive all'interno dei programmi didattici, ovviamente senza entrare in contrasto o eliminare le competenze cognitive. Con uno sguardo più ampio, si può identificare la finalità di questa legge nell'intento di migliorare il successo formativo prevenendo analfabetismi funzionali, povertà educativa e dispersione scolastica. Affinché non ci siano dubbi, è bene sottolineare che per “competenze non cognitive” o “*life skills*” si intendono tutte quelle abilità che incentivano comportamenti positivi e di adattamento e che fanno sì che la persona sia capace di fronteggiare in maniera efficace le richieste e le sfide della vita quotidiana. All'interno di queste competenze emotive si può far rientrare ad esempio la gestione dello stress e delle emozioni, l'empatia, la creatività, il pensiero critico, la comunicazione efficace, il problem solving e così via. Di conseguenza, queste ultime saranno introdotte a partire dall'anno scolastico 2022/2023 all'interno di tutti quegli istituti scolastici di primo e secondo grado che domanderanno di prendere parte alla sperimentazione triennale che vede l'incremento delle *life skills* attraverso la didattica. Per poter attuare questo cambiamento è necessario un investimento finanziario pari a 1,5 milioni di euro per l'anno 2021 destinato alla formazione del corpo docente sulle competenze non cognitive e sull'intelligenza emotiva (legge n. 2872).

Come verrà spiegato nei prossimi paragrafi, il progetto che verrà sviluppato si basa proprio su uno di questi programmi, nello specifico quello C.A.S.E.L., essendo uno dei più completi e pionieristici.

3.2 Il contesto

3.2.1 L'istituto scolastico

La scuola dell'infanzia “Mons. Castellani” si trova in via Montenars 24, nel comune di Artegna, in provincia di Udine. È una realtà che contraddistingue il paese da diverso tempo in quanto è stata fondata nel 1922, infatti ha da poco celebrato il suo centenario. Ai suoi inizi la scuola è nata per andare incontro alle esigenze delle famiglie contadine nell'accogliere i loro figli durante le giornate di lavoro, poi, col passare del tempo si è

evoluta e ha raffinato sia la propria idea pedagogica che la sua offerta educativa. L'istituto è stato inizialmente improntato su valori religiosi essendo gestito dalle Suore, mentre attorno agli anni 2000 la sua conduzione e il coordinamento sono stati affidati a personale laico, con la supervisione del consiglio di amministrazione. Inoltre, sempre nel medesimo periodo, la scuola è divenuta “paritaria” ai sensi del D.M. del 21/04/2001 n 5833/A e facendo parte della Federazione Italiana Scuola Materne (FISM) di Udine. Nel 2016 l'istituto è diventato ad ispirazione montessoriana su scelta dell'ente gestore e del team di insegnanti presenti.

L'identità della scuola viene portata avanti anche attraverso la concezione della “scuola partecipata” che prevede la partecipazione attiva di un gruppo di genitori che, collaborando tra loro per l'istituto, rappresenta una vera e propria risorsa. Le famiglie ad esempio si mettono a disposizione per migliorare il servizio della scuola attraverso la turistica per tagliare l'erba del giardino, l'organizzazione di eventi conviviali o di un gruppo di teatro o la realizzazione dei mercatini grazie ai quali le insegnanti sono poi riuscite ad abbattere il costo delle uscite didattiche. La rete scuola-famiglie è da sempre al centro dell'attenzione e anche grazie a queste iniziative diventa ancora più solida e significativa. Inoltre rimangono attive durante l'anno alcune collaborazioni con associazioni, manifestazioni e incontri nei dintorni, avviando e mantenendo un dialogo intergenerazionale sempre attivo.

La scuola dell'infanzia “Mons. Castellani” cerca anche di valorizzare il territorio locale e di contrastare il graduale abbandono della lingua friulana a cui si sta assistendo, pertanto dedica alcune unità di apprendimento alla trasmissione di questa e alle tradizioni della stessa regione, nonché del popolo che la occupa.

All'interno del P.T.O.F. vengono specificati alcuni dei capisaldi pedagogici e culturali fondamentali che strutturano il progetto educativo della scuola come ad esempio la concezione dell'alunno inteso come soggetto e non oggetto della propria formazione umana e civile oppure il dichiarato impegno ad offrire una formazione integrale del bambino dai tre ai cinque/sei anni rispettando i suoi bisogni corporei, psico-affettivi, cognitivi, etici, sociali, e spirituali. In aggiunta viene evidenziato che la Comunità locale è percepita come la realtà umana, culturale e sociale con cui interagire in un dialogo aperto e dinamico e costituisce un valore sia formativo sia pedagogico. Di conseguenza

la relazione positiva e l'alleanza con essa rappresentano l'obiettivo formativo di base della scuola.

La proposta progettuale dell'istituto si basa sulla promozione di una formazione integrale del bambino e del suo sviluppo rispettando la sua unicità ed essenza. La scuola dell'infanzia di Artegna attua un metodo esperienziale e ludico all'interno delle proposte concrete dell'offerta formativa coordinate da un'appropriata regia pedagogica. A tal proposito, è bene specificare che la programmazione della scuola è un prodotto corale frutto di un'attenta analisi e verifica dei bisogni del bambino e del contesto. In seguito, a livello specifico, è compito di ogni insegnante stabilire i tempi, ritmi e strategie di insegnamento finalizzati alla riuscita scolastica di tutti gli alunni, rispettando le specifiche modalità d'apprendimento di ciascuno.

Da diversi anni il gruppo di insegnanti ha inserito nella proposta didattica delle attività ed esperienze legate ad alcune visioni pedagogiche come quelle della Montessori, di Loris Malaguzzi, di Munari, dell'*outdoor education* e di Novara in cui la centralità del bambino è una costante e il suo sviluppo cognitivo, sociale ed emotivo è al primo posto. In particolare l'*outdoor education* viene promossa per valorizzare al massimo le opportunità di vivere l'ambiente esterno come un luogo di formazione che si incastra perfettamente con il lavoro svolto in sezione.

Oltre a ciò la scuola cerca di portare avanti l'attenzione e la cura continua per l'ambiente di apprendimento, inteso come terzo educatore, che si struttura di differenti spazi a seconda delle necessità educative.

Affrontando ora alcune delle caratteristiche dell'edificio scolastico, è possibile affermare che la scuola di Artegna si colloca nella zona periferica del paese e appare come una struttura costruita su un unico piano per una superficie complessiva di mq 6333.04. Raggiungibile attraverso un percorso pedonale, la scuola dell'infanzia si compone di un ampio giardino attrezzato con giochi a norme di sicurezza U.E., sabbionaia, panchine e un bel pergolato di viti sotto il quale spesso si posizionano i bambini. Esternamente la scuola è dotata di un ampio parcheggio e di una fermata per il pullman vicino alla quale è presente una tettoia per la pioggia. Queste caratteristiche esterne rappresentano sicuramente un punto di forza nei confronti di chi accompagna i bambini la mattina li riprende al pomeriggio.

Internamente l'edificio è composto da tre ampie aule per le attività didattiche aventi accesso al giardino e servizi igienici, un'area nana per i piccoli, la cucina, la dispensa, la lavanderia, la sala insegnanti, l'ufficio segreteria, l'aula di refezione e l'area polifunzionale per l'accoglienza. Inoltre la scuola è dotata di attrezzature per l'attività motoria. La sezione in cui svolgerò gli incontri sarà variabile, a seconda delle disponibilità della giornata. Alcuni incontri si terranno all'interno della stanza della nanna, essendo un ambiente tranquillo e inutilizzato nella fascia oraria mattutina, altri nella sezione dei Girasoli, soprattutto durante i momenti pomeridiani. La prima opzione è efficace dal momento che la stanza può essere riorganizzata in maniera rapida essendoci principalmente solo le brandine e un divano. Spostandoli in base alle esigenze si riesce a ricreare uno spazio ampio adatto a contenere un gruppo di bambini e bambine e ideale per potersi muovere liberamente. Nella stanza dei girasoli gli spazi sono ben strutturati dal momento che questa è l'aula di riferimento. Sono presenti tavolini e sedie, angoli tematici e vetrate che danno sul giardino.

3.2.2 La sezione: insegnanti, alunni e processi di insegnamento

La scuola dell'infanzia Mons. Castellani di Artegna si compone di una coordinatrice e insegnante di sezione, di tre insegnanti di sezione, di un coordinamento pedagogico esterno e di due ausiliarie che svolgono il ruolo di cuoca e addetta alle pulizie.

L'istituto accoglie bambini e bambine che sono residenti nel territorio comunale o nei comuni limitrofi e, per scelta, la scuola ha deciso di mantenere un rapporto insegnanti-alunni di uno a ventidue. Questo con l'intento specifico di portare avanti un lavoro di qualità con dei rapporti numerici meno capienti rispetto alle normative che indicano il dato come uno a ventotto.

Nell'anno scolastico 2022/2023 sono presenti trentacinque bambini totali che sono stati suddivisi in due classi eterogenee: una da diciassette componenti e una da diciotto. La prima, a cui è stato affidato il nome di "papaveri", vede la presenza di due educatrici, le maestre Francesca Felcher e Rossella Stefanutti. La seconda, riconoscibile dal nome "girasoli", viene seguita dalle maestre Chiara Iacuzzi e Erika Fabris. Entrambe le classi partecipano a progetti di psicomotricità relazionale e friulano, svolgono delle lezioni

con l'insegnante di madrelingua inglese Loreta Venir e frequentano un laboratorio incentrato sulle relazioni in collaborazione con l'azienda sanitaria Aracon.

La giornata tipo è scandita da tempi precisi, studiati per mantenere un certo ritmo e per soddisfare i tempi di cui hanno bisogno i bambini. La scuola apre alle sette e mezza e, per questa prima mezzora, viene avviata la pre-accoglienza per tutte quelle famiglie che hanno la necessità di lasciare i propri figli prima dell'ingresso normale. Quest'ultimo può avvenire dalle ore otto del mattino fino alle ore nove, a discrezione del genitore; nella fascia oraria appena indicata vengono accolti i bambini, quindi viene data loro la possibilità di salutare i propri genitori, di appoggiare la giacca e di entrare in salone per iniziare la giornata a scuola. Dalle ore nove fino alle nove e mezza circa i bambini fanno merenda, seduti in cerchio. Dalle dieci, per un'ora e mezza circa, ovvero fino alle undici e mezza, vengono proposti dei laboratori o delle attività di maggior rilievo durante la mattinata e queste possono essere svolte in sezione o all'interno dell'edificio scolastico o all'esterno. A seguire, dalle undici e trenta i bambini riordinano i materiali utilizzati e si preparano per il pranzo che dura circa un'ora, dalle undici e quarantacinque all'una meno un quarto. Subito dopo iniziano le uscite intermedie per tutti quei bambini che scelgono di frequentare la scuola solo la mattina, mentre chi rimane o va a riposare (per i piccoli) oppure gioca liberamente fino all'inizio di un'attività più strutturata in sezione, dalle due alle tre e un quarto. La giornata si conclude poi con la merenda e la preparazione per l'uscita, che avviene dalle quattro meno un quarto alle quattro. Attualmente è stato avviato in fase sperimentale anche il servizio di post accoglienza, dalle quattro alle sei di pomeriggio. Di seguito verrà riportata la tabella con tutte le informazioni relative all'orario della giornata presso la scuola dell'infanzia:

Orario	Attività
7.30 - 8.00	Pre-accoglienza
8.00 - 9.00	Ingresso, accoglienza
9.00 – 9.30	Merenda e <i>circle time</i>
10 - 11.30	Attività di sezione o laboratori in sezione/giardino

11.30-11.45	Riordino aula e preparazione per il pranzo in sezione
11.45 – 12.45	Pranzo Sala da pranzo
12.45 – 14.00	Attività ludica spontanea in sezione/giardino
13.00 – 13.30	Uscita intermedia
13.15 – 15.15	Riposo pomeridiano per i piccoli Nanna in stanza nanna
14.00 – 15.15	Attività di sezione o laboratori in sezione/giardino
15.15- 15.45	Merenda e preparazione per l'uscita
15.45- 16.00	Uscita con i genitori
16-18	Servizio post accoglienza

3.3 Il progetto “Viaggiando tra le emozioni”

Il presente progetto si è svolto all'interno della Scuola dell'Infanzia Mons. Castellani di Artegna (Udine) durante i mesi di Ottobre e Novembre 2022. Gli incontri hanno visto coinvolti undici bambini/e dei grandi e sono ruotati attorno alle emozioni primarie al fine di lavorare sulla competenza emotiva in termini di *life skills*. L'intera progettazione ha seguito la metodologia a ritroso proposta da Wiggins e McTighe (2004) e la valutazione è stata strutturata ispirandosi allo “sguardo trifocale” di Castoldi e Pellerey (2009). Di seguito verranno approfonditi tutti questi aspetti in maniera tale da avere un quadro più chiaro a riguardo.

3.3.1 La metodologia

Il progetto “Viaggiando tra le emozioni” è stato pensato per essere svolto con i bambini e le bambine dei “grandi” delle due classi eterogenee “papaveri” e “girasoli”, ovvero frequentanti l'ultimo anno di scuola dell'infanzia, durante i mesi di ottobre e novembre. Il tutto è stato strutturato seguendo la metodologia portata avanti da Wiggins e McTighe

conosciuta come “progettazione a ritroso”. Alla base di questa c’è il tentativo urgente di ridare senso alla funzione educativa della scuola e delle attività che vengono proposte durante il percorso didattico cercando di contrastare alcune problematiche che emergono all’interno dell’edificio scolastico sempre più frequentemente. Basti pensare alla scarsa motivazione manifestata dagli alunni nei confronti di alcuni argomenti, alla difficoltà di attenzione o alla tendenza degli insegnanti a semplificare sempre più il programma. Quello che gli autori hanno constatato è che questi problemi derivano da una scarsa capacità di progettazione efficace da parte degli insegnanti oltre a una distanza sempre maggiore su ciò che è significativo per l’insegnante e ciò che lo è per lo studente. Proprio per questo motivo hanno elaborato un metodo basato sulla comprensione significativa (*understanding*) da intendersi come una “conoscenza profonda, empatica, pregnante, posseduta in modo tale da poter essere facilmente utilizzata in contesti diversi, nei quali essa serve a chiarire una situazione o un problema” (Wiggins e McTighe, 2004, pag. 7). Questa definizione è stata assunta negli anni anche in riferimento all’espressione “apprendimento significativo” e ha preso le distanze da quella che invece fa riferimento a una conoscenza superficiale, letterale delle cose, che in italiano è sempre espressa con il termine comprensione mentre in inglese viene tradotta con *comprehension*. Pertanto “comprendere è più simile a cercare, a scoprire, a tentare che ad assimilare conoscenze. È un processo a zig-zag, muoversi in modo imprevisto in molte direzioni, ritornare sui propri passi, avanzare a fatica, correre avanti e poi tornare indietro” (Wiggins e McTighe, 2004, pag. 13). In generale è possibile affermare che il compito dell’insegnante è proprio quello di riconoscere cosa merita di essere appreso a livello significativo, quali sono le evidenze valutative che riconoscono che un certo obiettivo di comprensione è stato raggiunto, oltre che saper costruire delle prestazioni autentiche, ovvero dei “compiti-contestualizzati-in-situazioni-reali” (Wiggins e McTighe, 2004). Questi necessitano alcuni elementi distintivi come ad esempio degli obiettivi chiari, una situazione contestuale determinata, dei ruoli definiti, un prodotto di prestazione e di standard di successo.

I tre elementi appena citati, ossia la comprensione significativa, le evidenze di apprendimento e la prestazione autentica, stanno alla base della progettazione a ritroso dal momento che l’insegnante struttura il percorso di apprendimento a partire da ciò che

merita, ha senso, di essere appreso. Di conseguenza la progettazione a ritroso si sviluppa in tre fasi: identificare i risultati desiderati, determinare evidenze e accettabilità e pianificare esperienze e istruzione. Ora l'attenzione verrà concentrata su di esse in modo tale da procedere con ordine e di pari passo sia con la teoria che con l'applicazione pratica attuata per il progetto.

Nella prima fase, in cui il focus è l'identificazione dei risultati che si vuole ottenere, è necessario iniziare considerando quali sono i propri scopi e esaminando il contenuto degli standard a riguardo che sono già definiti a livello nazionale, regionale o locale. Così facendo, pensando a questi passaggi come a tre anelli inseriti uno dentro l'altro, è necessario innanzitutto individuare cosa merita familiarità e cosa si vuole che gli studenti incontrino durante il loro percorso scolastico (primo anello), successivamente quali sono le conoscenze importanti, intese come fatti, concetti, principi, e le abilità, in questo caso processi, strategie e metodi che si vuole trasmettere (secondo anello). Quest'ultimo anello mediano può essere considerato anche come una fase all'interno della quale si precisano i prerequisiti che sono necessari a livello di conoscenze e di abilità affinché gli studenti siano in grado poi di realizzare con successo le prestazioni autentiche. Infine, nel terzo anello, si dà spazio alla scelta delle comprensioni durevoli, permanenti che vanno ad ancorare e fissare l'unità.

Nel caso del progetto "Viaggiando tra le emozioni" questa prima fase è iniziata a partire dalla ricerca dei programmi nazionali e internazionali esistenti sul tema delle emozioni e della competenza emotiva, già riportati nel primo paragrafo del capitolo. In particolare ho scelto di improntare il progetto basandomi sulle proposte di C.A.S.E.L. (Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning) portate avanti dal 1994 da Goleman e Growald. Essendo qui presenti cinque dimensioni della competenza emotiva, ho proceduto con ordine identificando quali di queste meritassero la familiarità dei bambini e delle bambine. Così facendo ho scelto di lavorare sulle prime due competenze emotive identificate da C.A.S.E.L. ossia la consapevolezza di sé e l'autogestione. Più precisamente è bene ribadire che la prima ha a che fare con la capacità di valutare e riconoscere i propri stati emotivi e interessi oltre che quella di mantenere una solida autostima, mentre la seconda fa riferimento all'autocontrollo, all'espressione adeguata delle proprie emozioni e alla perseveranza nell'affrontare le

sfide. Entrando nell'anello mediano della progettazione di questa prima fase, ho definito le conoscenze e le abilità importanti da trasmettere: nominare e riconoscere correttamente le emozioni primarie, esprimere adeguatamente le proprie emozioni, gestire con strategie specifiche le emozioni: rabbia, paura, felicità, tristezza. Inoltre ho messo in luce i prerequisiti necessari a svolgere con successo i compiti di prestazione fondamentali: essere capaci di ascoltare sé stessi e gli altri, avere una capacità espressiva minima per poter dichiarare verbalmente le proprie emozioni, assimilare concetti e strategie nuove.

Nell'ultima delle tre sotto fasi ho identificato e realizzato una unità di apprendimento strutturata intorno a comprensioni durevoli quali la consapevolezza emotiva di sé e l'autogestione delle emozioni e composto alcune domande essenziali che fungono da guida per l'unità di apprendimento. Tra queste ne rientrano: Cosa vuol dire essere felici/tristi/arrabbiati/sorpresi/disgustati? Come ci si accorge di esserlo e come si può esprimerlo attraverso il corpo e le parole? Cosa si può fare quando si è molto arrabbiati/felici? Perché è importante autocontrollarsi? Che strategia si può mettere in atto quando si è impauriti/tristi? Dopodiché, conclusa questa prima fase, ho proseguito con quella successiva.

Nella seconda fase viene spiegato che è necessario determinare le evidenze di accettabilità cercando di cogliere quali sono le evidenze che si sceglie per monitorare la comprensione profonda, quindi capire se gli studenti hanno raggiunto i risultati desiderati. Per farlo, gli insegnanti dovrebbero tenere in considerazione una varietà di strumenti e di metodi di accertamento e di valutazione a seconda delle tipologia più adatta. In ogni caso, il continuum dei metodi di accertamento deve includere dei controlli della comprensione come ad esempio delle domande aperte o guidate, dei quiz, dei progetti o dei compiti di prestazione tenendo conto della portata degli argomenti, delle tempistiche disponibili, del contesto e della struttura, nel caso delle domande, più o meno strutturate.

Pertanto, all'interno del progetto, ho scelto di seguire il modello della valutazione trifocale proposta da Castoldi (2009) secondo cui, per valutare una competenza, è necessario indagare una dimensione soggettiva, oggettiva e intersoggettiva. Così facendo ho steso una rubrica valutativa in riferimento a tre compiti di performance

autentica da attuare nel corso degli incontri. Inoltre ho creato una scheda di autovalutazione in modo tale da proporla ai bambini e alle bambine al termine di ogni attività valutativa affinché, nell'immediato, possano riflettere sulle loro performance e esprimere concretamente questo pensiero. Durante l'intero progetto ho tenuto traccia dei commenti e delle osservazioni fatte dai bambini a supporto dell'analisi qualitativa. In aggiunta ho osservato le interazioni e le dinamiche di gruppo solo tra bambini o tra questi in relazione a me o alle altre Educatrici. Essendo complessivamente un lavoro articolato e che merita una sua spiegazione, ho pensato di dedicargli lo spazio adeguato all'interno del prossimo paragrafo.

Infine nella terza fase, ovvero quella relativa alla pianificazione delle esperienze e dell'istruzione, che può essere messa in atto solo dopo aver fatto chiarezza sui risultati, quindi sulle comprensioni durevoli e sulla valutazione da applicare, si può procedere alla pianificazione e alle attività dell'istruzione. Secondo Wiggins e McTighe (2004), è qui che bisogna seguire alcune domande guida come ad esempio:

“di quali conoscenze (fatti-concetti e principi) e abilità (procedure) fondamentali avranno bisogno gli studenti per realizzare efficacemente ciò che è richiesto e raggiungere i risultati desiderati? quali attività forniranno agli studenti le conoscenze e le abilità necessarie? [...]” (Wiggins e McTighe, 2004, pag. 39) tenendo in considerazione anche il *modo* in cui si sceglie di farlo, i materiali da utilizzare e così via. In questa fase di progettazione pratica ho scelto di strutturare i sei incontri da poter svolgere all'interno della scuola dell'infanzia “Mons. Castellani” di Artegna tenendo in considerazione la durata di ciascuno di questi, il setting, i contenuti, le metodologie, gli strumenti e i materiali didattici, e le attività da svolgere. Qui di seguito verranno riportati i vari incontri specificando queste variabili in modo tale da aver chiaro il percorso che si svolgerà nel progetto (Allegato 1).

Il primo incontro si svolgerà all'interno della stanza della nanna e avrà una durata 75 minuti. Sarà incentrato sulle emozioni primarie di felicità, disgusto, rabbia, paura, sorpresa e utilizzerà metodologie come il *circle time* e il brainstorming rendendo la lezione attiva e ricca di discussioni e confronti. Inizialmente i bambini e le bambine si disporranno in cerchio così da presentarsi e ascoltare la spiegazione di quello che si andrà a svolgere durante l'incontro. Seguirà poi una parte di brainstorming per provare

ad identificare con l'intero gruppo quante e quali emozioni esistano. In un secondo momento inizierà il viaggio vero e proprio "atterrando" di volta in volta in una pianeta specifico, riconducibile ad una emozione. Così facendo verranno mostrate e commentate, sempre in cerchio, una ad una le facce delle emozioni fatte di cartone in modo tale da iniziare a cogliere i segnali espressivi e le caratteristiche emotive ad essi associate. Proseguendo, durante l'incontro, verrà proposto un gioco didattico in cui i bambini dovranno ascoltare con attenzione delle brevi situazioni che verranno descritte a voce alta dall'educatrice e collocarsi fisicamente di fronte alle facce già presentate, che ora saranno disposte a terra, in base a quello che provano solitamente in quel contesto. Attraverso questa semplice attività sarà visibile fisicamente e concretamente come le risposte emotive che contraddistinguono l'essere umano siano altamente variabili nonostante le esperienze vissute siano le medesime. Infine, ognuno costruirà e decorerà la propria molletta di legno (su cui verrà incollata la foto della propria faccia) e contribuirà alla realizzazione del termometro delle emozioni che si inizierà ad utilizzare dall'incontro successivo.

Il secondo incontro di 75 minuti, sarà incentrato sull'espressione e sulla gestione della felicità e farà uso di metodologie come quella del *circle time*, della *task analysis* e della lezione attiva. L'attività si aprirà in cerchio, chiedendo ad ogni bambino di andare a segnare sul termometro come si sente in quel giorno e di motivare la sua scelta alla classe. Successivamente verrà dedicato del tempo per chiedere e poi mostrare quali sono i passaggi necessari per ascoltare una storia con attenzione (*task analysis*), facendoli anticipare così ai bambini. Una volta predisposto l'ambiente, verrà letto e commentato l'albo illustrato "Le scatole di felicità" di Carl Norac. A seguire, verrà proposta un'attività a coppie "Che faccia fai quando sei felice?" durante la quale inizialmente si ragionerà su domande come "Cosa senti nel tuo corpo quando sei felice? Come ti comporti, cosa fai? Cosa pensi?". Successivamente, con una musica allegra di sottofondo, ogni componente della coppia andrà ad osservare con il binocolo o con la lente di ingrandimento il suo compagno in un'espressione di felicità cercando di cogliere più dettagli possibili come dei veri e propri detective. Infine verrà svolta un'attività di disegno in cui i bambini dovranno identificare e rappresentare un momento in cui sono

davvero felici per poi dividerlo alla classe e infine inserirlo all'interno della scatola della felicità (precedentemente costruita).

Il terzo incontro di 75 minuti invece sarà utile per sperimentare e esprimere il disgusto e la rabbia e per proporre delle strategie sulla gestione di quest'ultima. Verrà fatto uso del *circle time*, del gioco motorio, della *task analysis* e di alcune attività di gruppo. Come ad ogni inizio incontro i bambini saranno spronati a posizionare la propria molletta sul termometro delle emozioni e a motivare la loro scelta alla classe. In seguito verrà introdotto il tema del giorno e avviato un gioco motorio di gruppo, in piedi, in cerchio, in cui ognuno a turno dovrà rispondere alla domanda "Cosa fa il mio corpo quando sono arrabbiato/disgustato?" mimandolo con un movimento che poi verrà ripetuto da tutto il gruppo. Si tratta di una proposta utile per riflettere su come ci siano vari modi di esprimere le emozioni attraverso il corpo e su come sia importante captare i messaggi non verbali che ci arrivano. Dopo aver rievocato in memoria le fasi da mettere in pratica per poter ascoltare una lettura, leggeremo l'albo illustrato "Che rabbia" di Mireille d'Allancé in cui la rabbia viene contenuta all'interno di una scatola. Noi porteremo avanti proprio un lavoro inverso, tireremo fuori dalla scatola la calma e per farlo proveremo a identificare delle strategie utili per tranquillizzarsi come ad esempio le immagini mentali, dei giochi di respirazione o dei materiali sensoriali di che fungono da sfogo e rilassamento contemporaneamente. Per questo successivamente costruiremo tutti insieme dei materiali che rimandino alle idee emerse e li collocheremo all'interno della scatola della calma, utile nei momenti in cui l'emozione della rabbia prenderà il sopravvento. L'intero gruppo sceglierà poi dove posizionarla all'interno della sua sezione in modo tale da avercela a disposizione e da provare ad applicare nella quotidianità queste strategie.

Il quarto incontro di 75 minuti si sviluppa attorno all'espressione della sorpresa e della paura e alla gestione di quest'ultima utilizzando metodologie come il *circle time*, la *task analysis*, l'*outdoor education*, la lezione attiva e il gioco didattico. Dopo che ogni bambino avrà espresso il proprio stato d'animo della giornata facendo uso del termometro emotivo, saranno introdotti il tema della sorpresa e della paura. Ripeteremo i passaggi necessari a leggere un libro e leggeremo l'albo illustrato "C'è un rinofante sul tetto" di Van der Vyver. Se il tempo lo permetterà, andremo poi in giardino a

raccogliere alcuni materiali naturali per guardarli in un secondo momento al buio con delle torce inscenando un “teatro delle ombre”. Sarà interessante vedere come gli stessi saranno completamente differenti una volta osservati attraverso la loro ombra e come invece, una volta riaccesa la luce, non saranno altro che gli oggetti che tutti conosciamo. Per concludere l’incontro verrà proposto ai bambini di riflettere su cosa è possibile fare se un bambino ha molta paura e, in un secondo luogo, si rifletterà a livello personale.

Il quinto incontro di 75 minuti si incentra sulla gestione ed espressione della tristezza attraverso metodologie come il *circle time*, la *task analysis*, la lezione attiva, il gioco didattico e il *role play*. Dopo aver replicato la fase di apertura che viene messa in atto durante gli ultimi incontri, i bambini verranno avvicinati al tema della tristezza. Verranno fatte loro delle domande a riguardo e proposto un gioco motorio: il gioco delle sedie. Quando la musica di sottofondo si fermerà, anche i bambini, che in quel momento ruoteranno attorno alle sedie, dovranno rallentare e andare a sedersi sopra una di queste (che sarà sempre in numero minore rispetto ai bambini presenti). Di volta in volta, chi non trova posto, è eliminato. Questo gioco creerà subito delle reazioni avverse: chi sarà contento perché potrà proseguire nel gioco e chi invece sarà triste perché avrà perso, a questa età la dinamica è molto comune. Lo scopo di questa proposta è proprio quello di riflettere su come ci si è sentiti quando non si ha trovato più posto, su che faccia hanno i compagni che hanno perso e così via. Successivamente, attraverso il *role play*, a turno alcuni bambini potranno mettere in atto una scenetta e giocare a un gioco di ruolo in cui ognuno proverà a trovare un modo per consolare alcuni attori a cui viene data l’indicazione di essere molto tristi. Questo servirà ad identificare quali strategie consolatorie hanno messo in atto i bambini e a riflettere sulla loro gestione dell’emozione. In un secondo momento, se dovesse esserci bisogno perché non immediato per i bambini, verranno mostrate delle buone azioni da compiere quando una persona è triste.

Nel sesto incontro di 60 minuti verranno riprese le emozioni trattate durante questo percorso e le strategie imparate di volta in volta. Anche in questo ultimo momento si chiederà ai bambini di segnare sul termometro emotivo l’emozione che si sentono in quel momento e di motivarlo alla classe. Verranno poi raccolti dei feedback sugli incontri precedenti e chiesto loro di esprimere attraverso un dipinto con le tempere

un'emozione a scelta. Infine si chiederà cos'è che si portano a casa da questi incontri e la risposta verrà trascritta all'interno di un cartellone con i loro dipinti e con alcune foto del percorso svolto che saranno già stampate.

3.3.2 La valutazione

Come spiegato nei paragrafi precedenti, il progetto si compone di sei incontri all'interno dei quali vengono esplorate assieme ai bambini le emozioni primarie e alcune strategie per gestirle, al fine di lavorare sulle loro abilità di competenza emotiva in termini di *life skills*. Durante l'intervento ho voluto indagare e tenere traccia di alcuni aspetti salienti utilizzando lo sguardo trifocale proposto da Castoldi e Pellerey (2009). Prima di proseguire a riguardo è bene fare una precisazione: la valutazione delle competenze è piuttosto complessa in quanto deve tenere conto di varie dimensioni e livelli. La competenza corrisponde alla "capacità di far fronte a un compito, o a un insieme di compiti, riuscendo a mettere in moto o a orchestrare le proprie risorse interne, cognitive, affettive e volitive, e a utilizzare quelle esterne disponibili in modo coerente e fecondo (Pellerey M., 2004, p. 12). Essendo così articolata e costituendo un oggetto complesso pare evidente come questa non possa essere valutata tenendo in considerazione un solo punto di vista. La valutazione di una competenza, infatti, richiede un'osservazione condotta da molteplici prospettive che devono poter dialogare sempre tra loro. Per superare questa sfida gli autori propongono di seguire una valutazione basata sul principio della triangolazione che si radica all'interno del confronto su più livelli di osservazione. Questi ultimi consentono una ricostruzione articolata e pluriprospectica dell'oggetto in analisi al fine di coglierne la sua vera essenza (Castoldi, Pellerey, 2009). È lo stesso Castoldi ad iniziare uno dei suoi articoli riportando un'immagine di forte impatto per evidenziare la difficoltà che si fa a tenere una visione d'insieme di un evento nonostante siano molteplici le parti che lo compongono. L'autore richiama una citazione di Tiziano Terenzani riguardo ad una vecchia storia indiana, all'interno della quale, ai cinque protagonisti, viene chiesto di descrivere un elefante. In sintesi, il primo, cieco, gli tocca le gambe e dice che queste sono le colonne di un tempio, il secondo gli tocca la proboscide e afferma di aver vicino un serpente e via dicendo. Il messaggio che vuole

trasmettere è che tutti loro esprimono qualcosa di giusto ma nessuno ha davvero colto chi ha davanti a sé. Mossi da queste premesse Castoldi e Pellerey propongono di privilegiare tre prospettive di osservazione nell'analisi della competenza: una dimensione oggettiva, una soggettiva, e una intersoggettiva.

La prima, cioè quella oggettiva, si basa sulle evidenze osservabili che attestano in maniera rigorosa la prestazione del soggetto e i suoi risultati nei confronti del compito che gli è stato affidato. All'interno di questa dimensione la valutazione della competenza implica un'istanza empirica che è strettamente connessa con la rilevazione della risposta del soggetto al compito assegnato attraverso delle prove misurabili. Le domande che si generano in questo polo sono: Quali prestazioni vengono fornite in rapporto ai compiti assegnati? Di quali evidenze osservabili si dispone per documentare l'esperienza di apprendimento e i suoi risultati? In quale misura le evidenze raccolte segnalano una padronanza nel rispondere alle esigenze individuali e sociali poste dal contesto sociale? (Castoldi, 2006).

La seconda fa riferimento ai significati personali che il soggetto attribuisce alla sua esperienza di apprendimento. Richiede di esprimere la propria adeguatezza nel compito affrontato e di manifestare il livello di competenza che si crede di aver messo in atto, pertanto ha a che fare con la percezione di sé stessi in relazione ad una performance autentica. Per questo motivo “essa implica un'istanza autovalutativa connessa al modo con cui l'individuo osserva e giudica la sua esperienza di apprendimento e la sua capacità di rispondere ai compiti richiesti dal contesto di realtà in cui agisce” (Castoldi, 2006, pag. 6). Questa dimensione ruota attorno ad alcune domande chiave come ad esempio: Come mi vedo in rapporto alla competenza che mi viene richiesta? Mi ritengo adeguato ad affrontare i compiti proposti? Riesco a impiegare al meglio le mie risorse interne e quelle esterne? (Castoldi, 2006). Una valutazione del genere può essere portata avanti attraverso strumenti come i diari di bordo, le autobiografie, alcune strategie autovalutative e dei resoconti verbali.

La terza, ovvero quella intersoggettiva, mantiene il focus sulle persone coinvolte nella situazione in cui si manifesta la competenza e su ciò che esprimono riguardo alle proprie aspettative e valutazioni. Pertanto la dimensione di cui si sta parlando “richiama il sistema di attese, implicito o esplicito, che il contesto sociale esprime in rapporto alla

capacità del soggetto di rispondere adeguatamente al compito richiesto” (Castoldi, 2006, pag. 7). Risulta quindi opportuno considerare le percezioni del gruppo degli allievi e dei docenti o della comunità presente attraverso delle osservazioni in itinere, ascoltare i commenti dei genitori e dei docenti e osservare le interazioni tra i pari. In questa dimensione viene richiesta un’istanza sociale che è strettamente connessa con il modo in cui i partecipanti della comunità sociale percepiscono e giudicano il comportamento che mettono in atto. Le domande che si generano all’interno di questo polo sono: Quali aspettative sociali vi sono in rapporto alla competenza richiesta? In che misura tali aspettative vengono soddisfatte dalle prestazioni e dai comportamenti messi in atto? Le percezioni dei diversi soggetti sono congruenti tra loro? (Castoldi, 2006).

Calandomi all’interno del progetto “Viaggiando tra le emozioni” ritengo opportuno specificare che ho strutturato varie modalità di valutazioni seguendo le indicazioni appena riportate.

Nella dimensione oggettiva ho scelto di costruire una rubrica valutativa analitica (Allegato 2) per andare a valutare sui singoli soggetti tre compiti di performance autentica. Con il termine rubrica si intende un prospetto sintetico di descrizione di una competenza utile per identificare ed esplicitare le aspettative relative ad un certo allievo o a certo gruppo di allievi (Castoldi, 2009). La rubrica descrive la competenza esplicitando le dimensioni coinvolte, i criteri di valutazione e individuando diversi livelli di raggiungimento del criterio. Una volta raccolti i dati, ad ogni livello di padronanza verrà associato su un punteggio da 1 a 3 per portare avanti un’analisi quantitativa e poi costruire i grafici. Il livello base corrisponde a un punteggio di 1, quello intermedio a 2 e quello avanzato a 3.

Le dimensioni che ho individuato sono quelle del “sviluppare il lessico emotivo”, “gestire le emozioni” e “empatizzare”. Quest’ultima viene intesa seguendo l’idea di Wiggins e McTighe, per cui non tanto come una possibile tecnica clinica in cui la persona è in grado di sentire quello che l’altro ancora non sente, ma come quella “capacità di entrare nei sentimenti e nella visione del mondo di un’altra persona” (Wiggins e McTighe, 2004, pag. 92) comprendendola interamente. Per ciascuna di queste, ho identificato dei criteri di valutazione e degli indicatori differenti.

La prima dimensione fa riferimento ad una performance autentica in particolare che verrà svolta nel secondo incontro: a seguito di alcune attività incentrate sulla felicità e svolte in gruppo verrà chiesto al bambino/a di identificare un momento felice della propria vita e di rappresentarlo sul foglio con i colori. Una volta terminato dovrà descrivere tramite il disegno il suo episodio felice alla classe. In questo caso si andrà a valutare attraverso la rubrica valutativa se il soggetto riconosce, condivide ed esprime con un lessico adeguato all'emozione questo momento.

La seconda dimensione si incentra sul riconoscimento della rabbia e sull'identificazione di una possibile strategia adeguata a calmarsi. In questo caso durante il terzo incontro verrà mostrata una scheda (Allegato 3) al soggetto divisa in due colonne, da una parte ci saranno quattro immagini di bambini in uno stato di irrequietezza, dall'altra quattro foto con un protagonista in situazioni di calma. Si chiederà al bambino di scegliere un'immagine per colonna e di dire per ciascuna immagine di che emozione si tratta secondo lui, quando gli capita di provarla, cosa può mettere in atto quando un'altra persona si sente così e cosa fa quando è lui stesso a provarla. Verrà valutato se il soggetto si dimostrerà capace di riconoscere e identificare l'emozione della rabbia e di riferire delle strategie valide per tranquillizzarsi.

Infine, la terza dimensione rimanda all'identificazione e alla comprensione dell'emozione che prova la protagonista di una breve storia che verrà letta ad ogni bambino durante il quinto incontro: "Ascolta con attenzione. Laura si è dimenticata a casa il suo gioco preferito. Secondo te come si sente? Quando tu ti senti come lei? Cosa senti nel tuo corpo? Cosa fai?" (Allegato 4). Il soggetto dovrà poi segnare la sua risposta attraverso una scheda di valutazione composta da tre immagini differenti rappresentanti una bambina arrabbiata, felice e triste/turbata. La valutazione terrà qui in considerazione il livello di conoscenza e comprensione circa le emozioni di base (gioia, paura, rabbia, tristezza, sorpresa), e la capacità di riconoscere le manifestazioni corporee.

Ci tengo a precisare le modalità in cui avverrà questa parte di valutazione. Il primo compito di performance autentica verrà svolto in aula, al termine del secondo incontro. Gli altri due invece verranno richiesti singolarmente al di fuori degli incontri previsti per il progetto "Viaggiando tra le emozioni", possibilmente durante il momento di gioco libero dei bambini. I risultati di ogni dimensione forniranno un prezioso feedback anche

per me in qualità di educatrice al fine di constatare la validità del progetto portato avanti all'interno della loro sezione.

Nella dimensione soggettiva ho preparato una scheda di autovalutazione (Allegato 5) che verrà fatta compilare al bambino dopo ogni attività di valutazione legata alla rubrica valutativa e ai compiti di performance autentica. La domanda di riferimento a cui il soggetto deve rispondere è "Come pensi di aver svolto questo compito? mostramelo con il dito e scegli un'immagine." Bisogna specificare che la scheda è composta da due *emoticon* rappresentanti un'espressione soddisfatta e una seria/turbata proprio per coinvolgere il soggetto nella ricostruzione della propria esperienza di apprendimento e nell'accertamento della propria competenza i bambini a percepire il livello di manifestazione della competenza richiesta.

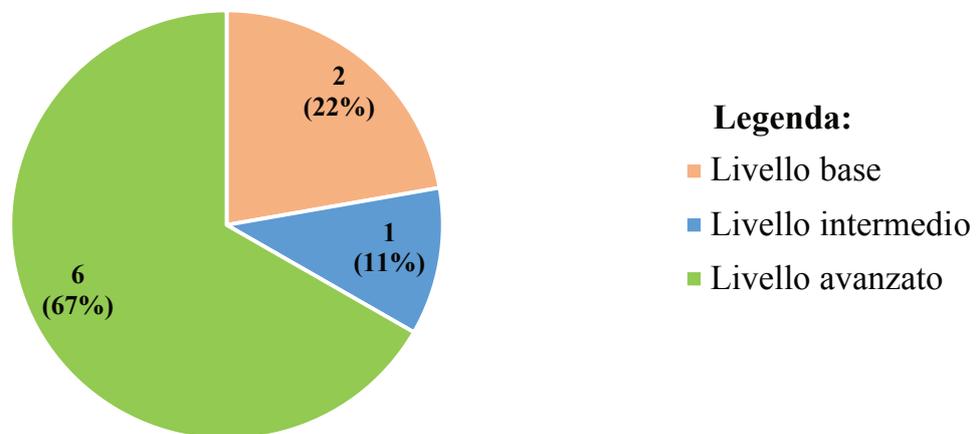
La dimensione intersoggettiva è stata tenuta in considerazione portando avanti delle osservazioni in itinere riguardo le interazioni tra i pari e con l'insegnante all'interno del progetto svolto. Nello specifico verrà posta l'attenzione sulla presenza o meno dell'ascolto reciproco durante i vari momenti di riflessione tra bambini e nei confronti dell'educatrice. Proprio per questo, all'interno di ogni incontro, è stato pianificato un tempo per confrontarsi circa le tematiche affrontate e le attività realizzate, con conversazioni sia simmetriche (bambino-bambino) che asimmetriche (insegnante-bambino).

3.3.3 Risultati delle valutazioni inerenti alle dimensioni valutative

All'interno del presente paragrafo verranno riportati e spiegati i risultati che i bambini hanno ottenuto nei compiti di prestazione autentica svolti all'interno del progetto. Di seguito si descriverà singolarmente ciascuna dimensione della rubrica valutativa facendo riferimento ai dati raccolti e in conclusione verrà presentato un resoconto circa l'andamento globale.

Una volta terminato il secondo incontro del progetto presso la Scuola dell'Infanzia Mons. Castellani di Artegna ho analizzato lo svolgimento del compito di prestazione autentica dei bambini relativo alla prima dimensione della rubrica valutativa. In questo caso la valutazione si è incentrata sulla capacità dei soggetti di riconoscere, condividere ed esprimere con un lessico adeguato all'emozione un momento di felicità vissuto.

Il tutto è stato valutato assegnando alle risposte dei bambini un livello di padronanza coerente con quelli stabiliti nella rubrica. Nel livello base, che corrisponde ad un punteggio di 1, il soggetto, con il supporto dell'educatrice, identifica un episodio felice della sua vita ed è capace di descriverlo. In quello intermedio, a cui è stato assegnato un punteggio di 2, sa riconoscere in modo essenziale un episodio felice della sua vita e lo esprime in termini essenziali. Infine, nel livello avanzato, a cui è stato assegnato un punteggio di 3, riesce a riconoscerlo, dividerlo ed esprimerlo con un lessico adeguato.

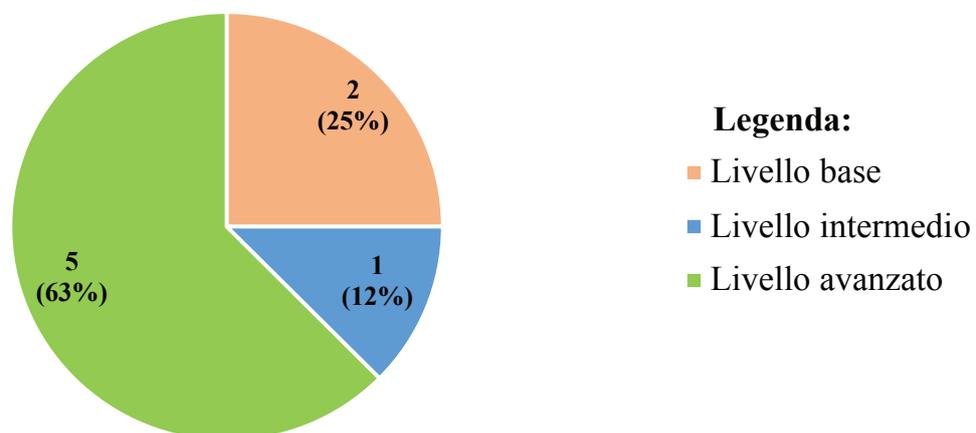


*Grafico relativo alla prima dimensione della rubrica valutativa
(si noti che due bambini erano assenti)*

È necessario sottolineare che il giorno della valutazione due bambini del gruppo erano assenti per cui non è stato possibile valutarli. Il 67% dei bambini e delle bambine ha raggiunto un livello avanzato affermando frasi come “ho disegnato la mia festa di compleanno al mare lì della spiaggia, ero felicissima. C’era la mamma il papà e anche la mia sorellina Sara. Ho riso tanto” o “Ho disegnato una gita al mare. Ero felice perché vivevo nella casa e ho dormito con la nonna e la mamma. Mi sentivo bene, benissimo. Ero in crociera”. L’11% dei partecipanti ha risposto trovandosi in linea con il livello intermedio dal momento che la spiegazione era essenziale. Il 22% del campione ha raggiunto un livello base dato che ha avuto bisogno della mia guida per poter rispondere.

Una bambina appartenente a quest'ultimo gruppo ad esempio ha detto che non sapeva cosa aveva disegnato e non aveva chiaro il suo momento felice e ha colto gli aspetti salienti dell'attività solo con il mio accompagnamento. In generale la valutazione è stata soddisfacente in quanto quasi l'80% dei soggetti ha raggiunto almeno il livello intermedio.

Nella seconda dimensione, incentrata sulla gestione delle emozioni, la valutazione ha riguardato la capacità di riconoscere l'emozione della rabbia e quella di identificare una strategia utile a calmarsi. Le domande sono state poste individualmente in seguito al secondo incontro, che ruotava attorno all'emozione della rabbia e del disgusto. Al soggetto sono state mostrate una serie di immagini rappresentative di bambini arrabbiati o tranquilli. Dopo averne scelta una per gruppo il bambino era invitato a spiegare di che emozione si trattasse in ciascuna di queste, cosa sente lui nel corpo in quella situazione, cosa può fare per calmarla un'altra persona arrabbiata e che cosa può mettere in atto se è lui stesso a doversi calmare. Alle loro risposte sono stati assegnati dei livelli di padronanza base, intermedio e avanzato a cui corrispondono i punteggi di 1,2,3.



*Grafico relativo alla seconda dimensione della rubrica valutativa
(si noti che tre bambini erano assenti)*

Il 63% dei bambini presenti, ossia 5 di loro, ha raggiunto un livello di padronanza avanzato sapendo riconoscere le emozioni e identificare delle strategie valide per

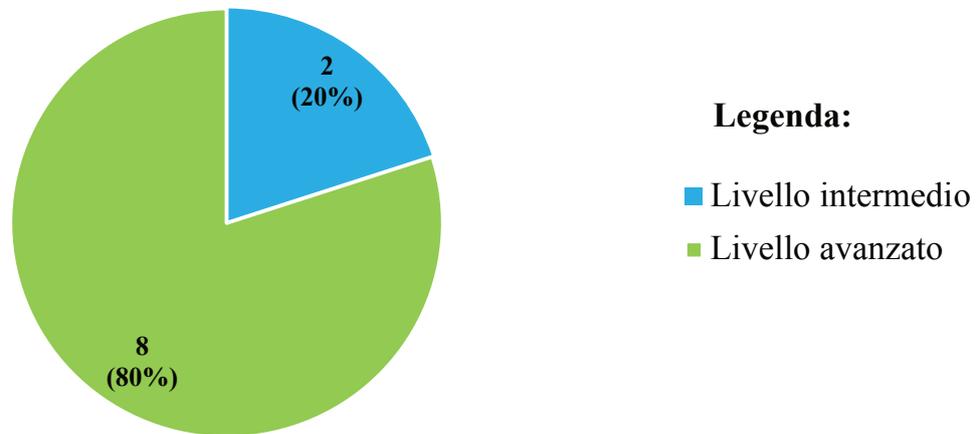
calmarsi che attivano fisicamente il sistema parasimpatico. Riporto un esempio dell'interazione avuta con una bambina in cui io le ho chiesto di dirmi cosa rappresentassero le immagini. Lei ha risposto: “questa immagine di qua mostra che è arrabbiata e quella di là che fa yoga, quindi è tranquilla”. In seguito alla domanda “Cosa senti nel tuo corpo quando sei arrabbiata?” ha detto “Mi batte veloce il cuore, batte molto forte” e a “Cosa puoi fare se tu sei arrabbiata con qualcuno, come ti calmi?” ha esclamato “Posso usare le parole e mettere giù le mani. Pensare un attimo e far entrare l'aria e farla uscire sgonfiando la pancia come un palloncino”.

Il 25% del campione, pertanto un bambino, ha dato delle risposte che si collocano a livello intermedio in quanto essenziali e delle volte incomplete. Il 12% dei soggetti ha raggiunto un livello base dal momento che ha risposto solo con la mia guida e ha fatto difficoltà a discostarsi dalla propria risposta iniziale come “Se qualcuno è arrabbiato non so cosa fare” oppure “(riferito all'immagine di un bambino arrabbiato che lancia un'oggetto) È felice perché gioca con il suo cagnolino”. Tutto sommato la valutazione è stata soddisfacente in quanto il 75% dei soggetti ha raggiunto almeno il livello intermedio.

Alla fine delle domande i bambini sono stati invitati ad auto valutarsi (dimensione soggettiva) attraverso una scheda apposita. In linea di massima la maggior parte di loro si è valutato coerentemente alla propria risposta, cogliendo se questa era stata sufficientemente adeguata oppure no. Nello specifico, solamente un bambino che ha raggiunto un livello di padronanza base si è auto valutato positivamente quando la sua risposta era essenziale e incompleta.

Nella terza dimensione, quella incentrata sull'empatizzare, la valutazione ha riguardato la capacità di conoscere e comprendere le emozioni di base e il fatto di saperne associare le loro manifestazioni fisiche. La domanda è stata posta individualmente una volta terminato il quinto incontro, quando avevamo ormai affrontato le varie emozioni insieme. Ho letto una breve frase: “Ascolta con attenzione. Laura si è dimenticata a casa il suo gioco preferito. Secondo te come si sente? Quando tu ti senti come lei? Cosa senti nel tuo corpo? Cosa fai?”. A seguire ho chiesto loro di indicarmi come poteva sentirsi la protagonista scegliendo tra tre immagini proposte. Alle loro risposte sono stati

assegnati dei livelli di padronanza base, intermedio e avanzato a cui corrispondono i punteggi di 1,2,3.



*Grafico relativo alla seconda dimensione della rubrica valutativa
(tutti i bambini erano presenti)*

L'80% dei bambini ha dato una risposta che si colloca nel livello di padronanza avanzato dal momento che ha subito riconosciuto la risposta più corretta e ha motivato la sua scelta con delle spiegazioni aggiuntive. Il 20% del gruppo valutato ha raggiunto un livello intermedio dal momento che ha risposto in maniera parzialmente corretta e essenziale. I bambini appartenenti al primo gruppo citato hanno approfondito la loro risposta con affermazioni come "Laura è sicuramente triste perché ha dimenticato il suo gioco a casa, infatti le viene da piangere perché lei lo voleva tanto". Nessuno dei partecipanti ha dato delle risposte appartenenti al livello base, infatti complessivamente la valutazione ha avuto un riscontro positivo dato che il 100% dei bambini ha raggiunto almeno il livello intermedio. Anche in questo caso dopo ogni risposta ho chiesto ai singoli soggetti di autovalutarsi (dimensione soggettiva) e ho notato che ciascuno ha dato una valutazione adeguata.

Al fine di avere una visione generale circa l'andamento delle valutazioni, ho raccolto i dati relativi a ciascun bambino durante le tre valutazioni all'interno di una tabella unica.

Si noti che i nomi dei bambini sono stati inventati e non sono presenti nel gruppo dei bambini coinvolti in modo tale proteggere questi dati sensibili. Nonostante ciò sono state mantenute le variabili di genere. Con una lineetta sono stati indicati i bambini non presenti durante la valutazione.

	Prima Dimensione	Seconda dimensione	Terza dimensione
Matilde	●	●	●
Laura	●	●	●
Virgilio	●	●	●
Anita	●	●	●
Giacomo	●	●	●
Eleonora	-	●	●
Anastasia	●	●	●
Giulia	●	●	●
Natasha	-	-	●
Simone	●	-	●
Ilaria	●	-	●

Legenda:

- livello avanzato
- livello intermedio
- livello base

Quello che emerge dalla tabella è che l'andamento generale delle valutazioni migliora con il passare degli incontri. Purtroppo a causa di alcune assenze dei bambini non è stato possibile osservare con continuità questi cambiamenti per l'intero gruppo. Allo stesso tempo si può sottolineare, con dati raccolti alla mano, che la maggior parte dei bambini che rientrano in un livello base nella prima dimensione sono riusciti a raggiungere un

livello intermedio o avanzato nelle successive. Proprio per questo, completando il discorso riguardante la dimensione di valutazione soggettiva in riferimento al mio ruolo all'interno del progetto, posso affermare di essere complessivamente soddisfatta del lavoro svolto. Inoltre riconosco l'importanza del tempo che ho dedicato alla progettazione. Senza di questa non avrei potuto aspirare ad una organizzazione così solida come quella che ha caratterizzato i vari incontri. Analizzando il mio operato ho capito di aver strutturato delle sessioni educative davvero utili per la scuola e per i bambini stessi e di avere una buona capacità nella gestione del gruppo.

Ritengo di aver affrontato in maniera efficace anche momenti più sfidanti come ad esempio piccoli scontri tra compagni durante alcune attività o bambini che sentivano intensamente la mancanza dei loro genitori. Così facendo ho cercato di cogliere queste dinamiche e di rimandarle alla classe per farne buon uso all'interno delle nostre riflessioni. I momenti in cui ho constatato alcune difficoltà, per cui sono convinta di poter migliorare, sono quelli legati al riunire il gruppo durante il mio arrivo pomeridiano. Una volta in particolare, durante il quarto incontro, i bambini erano molto agitati e hanno avuto bisogno di un tempo più lungo per entrare in aula e accantonare i loro giochi. Io in quel momento sono stata paziente e li ho chiamati prima in gruppo e poi individualmente ma penso che avrei potuto mettere in atto una strategia differente per velocizzare il tutto.

Proseguendo il discorso relativo alla dimensione intersoggettiva è utile sottolineare come durante l'intero progetto ci siano state numerose interazioni positive sia tra i pari che tra loro e me. La maggior parte delle volte i bambini si sono riusciti ad ascoltare reciprocamente e ad aiutare nel caso di indecisione (riguardo a una determinata azione) o difficoltà. Il confronto tra di loro è stato una vera e propria risorsa sia per loro che per me in quanto ricco di spunti di riflessione sull'andamento del progetto e sulle attività proposte. La supervisione che ho avuto da parte della relatrice è stata di fondamentale importanza in quanto mi ha dato la possibilità di avere un parere e una guida esterna. Per poter raccogliere alcuni feedback del progetto, durante l'ultimo incontro, ho chiesto al gruppo con cui ho lavorato quale fosse stata l'attività che hanno preferito maggiormente e quella che invece non era stata apprezzata. Ho segnato le risposte più gettonate all'interno di un cartellone e avviato un momento di confronto con l'intero

gruppo. I bambini hanno detto di essere stati colpiti positivamente dalle attività più interattive come per esempio il guardarsi a vicenda con le lenti di ingrandimento, il provare tutti assieme a gonfiare la pancia come un palloncino o i momenti di lettura insieme. Allo stesso tempo alcuni di loro hanno detto di aver apprezzato di meno quelle attività più statiche come il disegnare o il dover stare seduti in cerchio. Questi commenti, dati a caldo alla fine del progetto, mi hanno dato l'occasione di percepire ciò che ha funzionato e ciò che può essere migliorato anche con gli occhi dei bambini e quindi di poter pensare a una riprogettazione nel caso di interventi futuri.

3.3.4 Documentazione e narrazione dell'intervento

Il progetto “Viaggiando tra le emozioni” ha rappresentato un momento di forte crescita sia per i bambini che per la mia figura professionale. Sin dai primi incontri i partecipanti si sono dimostrati collaborativi e curiosi della tematica proposta dando voce alle loro idee e aspettative. Il viaggio tra le emozioni è stato arricchente, stimolante e delle volte sfidante per l'intero gruppo, inoltre è stato accolto positivamente anche dal personale scolastico.

Durante la prima sessione i bambini mi hanno accolta con grande affetto e hanno cercato di cooperare per la maggior parte dell'incontro. Ad una delle mie suggestioni iniziali “Cosa vi viene in mente se vi dico la parola emozione” mi hanno stupito con esclamazioni come “I sorrisi!”, “I miei peluche e il mio cane”, “Maestra, fai finta che domani è il mio compleanno. Ecco allora domani mi sveglio presto perché sono emozionata!”, facendosi capire con modalità tutte loro e in linea con l'età. Attraverso la mia riformulazione di ciò che avevano proposto, si sono sentiti compresi e hanno accolto con piacere alcuni pensieri più profondi condotti in gruppo, che ci hanno avvicinato a riflessioni di una certa portata. Attraverso un gioco didattico (Allegato 6 e 7) siamo riusciti a sperimentare quella che sui testi viene descritta come “variabilità emotiva”, ovvero il provare emozioni diverse nonostante la situazione vissuta sia la stessa per tutti. Alcuni di loro sono rimasti colpiti e stupiti dal fatto che i propri compagni non manifestassero le stesse emozioni e hanno espresso questa riflessione a voce alta, dandoci l'opportunità di introdurre il termometro delle emozioni (Allegato 8).

Il secondo incontro ha rappresentato per me una piacevole sorpresa in quanto i bambini si sono dimostrati entusiasti nel proseguire insieme questo viaggio e hanno subito posto delle domande su che cosa avremo fatto in quella giornata. L'intero gruppo si ricordava nitidamente ciò di cui avevamo parlato e sperimentato durante la volta precedente. Nonostante ciò, per riprendere il nostro filo conduttore abbiamo inizialmente richiamato alla mente dove ci eravamo lasciati e successivamente ho presentato loro il termometro delle emozioni. Sono stata la prima a far vedere come funzionasse, ad alzarmi e collocare la mia molletta su un'emozione spiegando loro perché mi sentissi in quel modo. Questo esempio pratico è stato di grande aiuto anche perché per loro era la prima volta che sperimentavano questo materiale. Sono stata particolarmente attenta alle reazioni di ciascuno e ho notato che la maggior parte del gruppo ha colto immediatamente il senso dell'attività, riuscendo anche a motivare la propria scelta con frasi in linea con l'emozione segnata come ad esempio: "Sono felice perché oggi vado a comprare il vestito di Halloween" o "Sono triste perché mi manca la mamma" o "Sono sorpreso dalle attività che dobbiamo fare". Allo stesso tempo però una minoranza ha trovato difficoltà ad individuare l'emozione del momento e mi ha chiesto, una volta arrivati di fronte al termometro, di tornare al posto per avere un momento in più per pensarci (Allegato 9). Quello che mi ha colpito è che l'attività è stata interiorizzata a tal punto che in un momento in cui mi sono fatta vedere più seria, aspettando la loro attenzione, i bambini stessi mi hanno detto: "Maestra, ora devi mettere la tua molletta vicino alla rabbia!". Dopo aver constatato che eravamo tutti pronti per continuare con il nostro viaggio, ho chiesto loro di che cosa ci fosse bisogno per leggere un libro e ho proposto la task analysis rinforzando coloro che identificavano correttamente le azioni da mettere in pratica (guardare bene, ascoltare, fare silenzio, sedersi di fronte a chi legge. Allegato 10). Sono rimasta completamente soddisfatta dalle loro reazioni, il fatto di esplicitare e anticipare ciò che mi aspetto in un determinato momento ha fatto in modo che i bambini si regolassero di conseguenza, compresi quelli che tendono ad avere una soglia dell'attenzione più bassa. Una volta letto l'albo illustrato "Le scatole di felicità" di Carl Norac abbiamo provato a pensare a come questa si esprime nel nostro corpo e viso. In seguito ho dato il via ad un gioco didattico in cui, a coppie, i bambini si sono potuti osservare reciprocamente attraverso lenti di ingrandimento e binocoli (Allegato

11). Per la natura stessa dell'attività, i partecipanti si sono divertiti parecchio e hanno potuto notare le caratteristiche delle espressioni di felicità e di sorrisi sinceri. Attraverso questa dinamica abbiamo potuto riflettere su ciò che avevano colto nell'altro e si sono potute formare delle interazioni positive anche tra bambini e bambine che in altri momenti facevano difficoltà a stare vicini tra loro. Nell'ultima fase dell'incontro ho chiesto loro di pensare ad un momento vissuto che li aveva resi molto felici e di disegnarlo sul foglio, dichiarando da subito che poi avremmo condiviso i loro racconti con gli altri compagni. Alcuni di loro hanno centrato appieno il focus dell'esercizio, riconoscendo immediatamente l'episodio felice e raccontandolo con un lessico adeguato (Allegato 12). Al contrario una minima parte del gruppo ha disegnato sul foglio senza riuscire ad identificare un episodio di felicità e facendo difficoltà ad esprimersi a riguardo nel momento di condivisione. Infine abbiamo collocato tutti i disegni all'interno della nostra scatola magica della felicità, a cui fare affidamento ogni qual volta ce ne sia la necessità o si voglia condividere qualche momento di felicità con gli altri.

La terza sessione si è incentrata sul disgusto e sulla rabbia. Al mio arrivo alcuni bambini mi hanno immediatamente chiesto se avessimo riutilizzato il termometro delle emozioni dal momento che avevano la necessità di cambiare la loro molletta. Mi ha colpito la velocità con cui me l'hanno chiesto, infatti li ho ascoltati e ho scelto che saremmo ripartiti proprio da lì. Ciascuno di loro ha potuto segnare l'emozione che provava in quel momento e motivarla agli altri, esattamente come nel primo incontro. Questa volta alcuni componenti del gruppo hanno aiutato anche uno o due bambini che erano così tristi per la mancanza della mamma da non voler segnare nulla sul termometro. Le interazioni tra i pari sono state proficue e hanno fatto in modo che tutti partecipassero a questo momento di condivisione. Dopo esserci alzati in piedi, dati le mani e fatto girare il nostro cerchio di 360° siamo approdati sul pianeta della rabbia e del disgusto. Il gruppo era entusiasta di poter parlare di questa emozione e, ancor prima che io iniziassi con le domande, ognuno ha espresso alcune idee a riguardo. Dopo un momento di riflessione e introduzione del tema abbiamo dedicato del tempo a captare i segnali che ci manda il corpo nel momento della rabbia e mimato le risposte di tutti. Nello specifico questo gioco didattico è stato apprezzato e ha dato la possibilità a ciascuno di esprimere le

proprie reazioni corporee solite in un clima di non giudizio. Riprendendo la *task analysis* introdotta la volta precedente, abbiamo letto l'albo illustrato "Che rabbia" di Mireille D'Alleancé e commentato la storia. Infine abbiamo provato a pensare a delle strategie da poter mettere in atto in momenti di forte rabbia utili per ritrovare la calma. Alcuni bambini hanno subito suggerito di provare a respirare a fondo o di usare le parole e non le mani per parlare. Sulla base di queste suggestioni ho proposto loro una tecnica di rilassamento in cui si prova a respirare gonfiando e sgonfiando la pancia come se fosse un palloncino, oppure quella delle immagini mentali secondo cui ci si focalizza su un posto lontano e tranquillo.

Abbiamo così realizzato la scatola della calma con al suo interno un palloncino per ricordarci di questa strategia, un'immagine del mare, essendo stato eletto dalla maggioranza come luogo di relax e dove si sta bene, e delle bollicine degli imballaggi da scoppiare nel caso in cui succeda che ci sia ancora bisogno di sfogarsi manipolando un oggetto. Purtroppo in quella giornata tre bambini del gruppo erano assenti e non hanno potuto contribuire alle riflessioni ma il gruppo si è dimostrato ugualmente collaborativo.

Il quarto incontro si è svolto in orario pomeridiano, contrariamente alle volte precedenti i bambini si sono dimostrati stanchi dalla giornata e hanno fatto più difficoltà a concentrarsi. Innanzitutto ci siamo preparati per andare in giardino a raccogliere del materiale naturale da usare per un'attività specifica da svolgere in seguito (Allegato 13). In questo momento una parte del gruppo ha ascoltato la consegna mentre un'altra ha manifestato un grande desiderio di salire sugli scivoli e sui giochi esterni, contrariamente a quanto indicato. Dopo aver ribadito più volte il nostro scopo e aspettato che ciascuno dei bambini portasse vicino qualcosa personalmente, siamo rientrati e ci siamo seduti sulle sedie in cerchio. In questo momento ho chiesto ai bambini di segnare come si sentissero sul termometro delle emozioni che, con il passare degli incontri, è diventato ormai un momento familiare e atteso. Questa volta solo una di loro mi ha chiesto di avere più tempo per pensarci e ho notato che gli altri componenti del gruppo si sono impegnati ad essere di supporto per lei. Terminato il giro, ho proposto loro la *task analysis* con le azioni da mettere in atto per leggere un albo illustrato e ho letto il libro "C'è un rinofante sul tetto" di Marita Van der Vyver, storia che ha avuto un

riscontro estremamente positivo. Questa ci ha dato la possibilità di parlare delle loro paure, di come le affrontano, di cosa percepiscono a livello corporeo e di come le esprimono. Molti componenti del gruppo hanno dato voce alla paura del buio e questo è capitato a pennello per l'attività che avevo progettato. Proprio per dimostrare come spesso spazi e oggetti che conosciamo nella quotidianità (e nella luce) assumono una forma distorta se visti con gli occhi della paura, ho proposto loro di guardare le ombre degli elementi raccolti (rami, foglie, legnetti...). Abbiamo così acceso un faretto e provato a vedere come potevano sembrare spaventosi (Allegato 14) nella penombra, quando invece erano elementi che tutti conoscevano alla perfezione. Così facendo si è generato un confronto per capire come fronteggiare questa emozione e, insieme, siamo arrivati alla conclusione che un primo aspetto da tenere in mente è quello di respirare a fondo. Infine ci siamo esercitati su questo e abbiamo percepito istantaneamente l'effetto di tranquillità che l'esercizio può donare.

Il quinto incontro si è svolto in orario mattutino e ha riguardato il tema dell'espressione e gestione della tristezza. I bambini erano freschi e riposati e si sono dimostrati interessati a questo nuovo argomento. Il tutto è iniziato con un momento di condivisione delle loro emozioni attraverso il termometro della emozioni e una breve introduzione al tema della tristezza mostrando l'illustrazione che propone Anna Llenas a riguardo all'interno del libro "Labirinto dell'anima" (2019). Da questo momento si è avviata una riflessione su cosa sia la tristezza, quando si manifesti e in che modo, e ciascun bambino ha dato il suo contributo. Molti di loro hanno fatto degli esempi pratici per spiegarsi che per me sono stati stimolanti da osservare e commentare insieme. Successivamente ho avviato un gioco didattico ispirato al gioco delle sedie, questa volta realizzato con i giornali (Allegato 15) per cogliere, a mano a mano che la partita procedeva, le loro reazioni di felicità e tristezza (soprattutto degli eliminati). Una volta terminato abbiamo interpretato insieme che cosa fosse successo e quali le caratteristiche espressive presenti sul volto e sul corpo dei compagni. Infine abbiamo messo in atto un gioco di ruolo in cui un bambino ha finto di essere estremamente triste e tutti gli altri hanno cercato a loro modo di consolarlo. Dopo di ciò abbiamo provato a identificare che strategie avessero usato e analizzato quali potessero essere più efficaci.

Il sesto incontro è stato quello conclusivo del progetto. Anche questa volta abbiamo iniziato le attività con il termometro emotivo e da subito abbiamo cercato di tirare le fila dei temi e delle attività affrontati insieme. Ho chiesto ai bambini di richiamare alla mente il percorso svolto e di pensare se per loro ci fosse stata qualche novità o se avessero scoperto nello specifico qualcosa che prima non conoscevano. Ad esempio, alcuni di loro mi hanno detto che non avevano mai provato la tecnica del palloncino (di respirazione) o che non sapevano che esistesse il disgusto. Inoltre ciascuno dei bambini ha commentato il termometro delle emozioni e gli altri materiali realizzati (che ho appositamente portato in classe) descrivendo cosa gli piacesse di più per ciascuno. Sono stata positivamente colpita dal fatto che tutti gli strumenti abbiano ricevuto dei feedback positivi dall'intero gruppo. Infine ho chiesto loro di identificare l'attività che più hanno apprezzato e quella invece che non gli è piaciuta e ho scritto le risposte su un grande foglio. In seguito, per concludere al meglio il nostro viaggio, ho predisposto un tavolo con delle colori e ho lasciato che i bambini rappresentassero un'emozione a scelta (Allegato 16). Infine ho attaccato i lavori insieme a loro su un cartellone in cui abbiamo aggiunto anche qualche foto delle attività svolte in modo tale da avere un ricordo/documentazione da poter tenere in classe.

CONCLUSIONI

Giunti al termine di questo lavoro, in cui sono stati approfonditi i concetti di emozione, di competenza emotiva e di intelligenza emotiva da più punti di vista, risulta necessario specificare che tutti questi argomenti sono in continua evoluzione e pertanto meritano una costante attenzione. Godendo di un interesse crescente, sono protagonisti non solo della ricerca ma anche di numerosi libri e riviste divulgative, compresi specifici albi illustrati per bambini e bambine. Si tratta di un cambiamento radicale che supera l'idea per cui le emozioni si risolvano in un apprendimento implicito che non necessita di occasioni di confronto o considerazione. Attualmente infatti, sono diversi gli agenti educativi coinvolti in progetti e attività del genere, dalla scuola, alla famiglia, ai centri sportivi e così via. Come spiegato da Saarni (1997), la competenza emotiva non può prescindere da aspetti quali la cultura o il vissuto personale, di conseguenza è importante che ciascuno abbia l'occasione di incontrare sulla propria strada delle persone o delle istituzioni particolarmente attente a riguardo e che possano contribuire con proposte o riflessioni inerenti. Attraverso esperienze del genere si investe sullo sviluppo della competenza emotiva dell'individuo, promuovendo abilità come la consapevolezza delle proprie e altrui emozioni, la capacità di coinvolgimento empatico e di espressione emotiva (Saarni, 2000), tutte comprese in una delle categorie delle *life skills* stilate dall'OMS (1992). Queste appaiono come delle abilità necessarie da apprendere al fine di mettersi in relazione con gli altri e di affrontare i problemi, le pressioni e gli stress della vita quotidiana e sono sempre più richieste sia nell'ambito lavorativo che in quello sociale.

In qualità di pedagogo non posso che cercare di tenere a mente tutti questi aspetti all'interno dei miei lavori futuri e dimostrarmi emotivamente competente io per prima nei confronti degli altri. Il percorso che ho sviluppato all'interno di questo elaborato ha costruito in me delle solide basi su un tema che, ancora troppo spesso, viene trattato o adoperato senza che ci siano delle conoscenze accurate di fondo, diventando oggetto di interpretazioni e buonsenso. Da un punto di vista professionale e personale, quindi, desidero fare tesoro di questa tesi e dell'esperienza che ho avuto attraverso il progetto "Viaggiando tra le emozioni", usando entrambe come una vera e propria risorsa.

BIBLIOGRAFIA

- Barone, L. (2007). *Emozioni e sviluppo. Percorsi tipici e atipici*. Carocci.
- Barone, L. (2009). *Manuale di psicologia dello sviluppo*. Carocci.
- Bartoli, F. (2022). *Neuroscienze e intelligenza emotiva. Come cambiare le organizzazioni a partire dal nostro cervello*. Guerini Next.
- Battacchi, M. W. (2014). *Lo sviluppo emotivo*. Editori Laterza.
- Brenifier, O., Bloch, S. (2006). *Che cosa sono i sentimenti?* Giunti Editore.
- Cacioppo, J. T., Gardner, W. L. (1999). EMOTION. *Annual Review of Psychology*, 50(1), 191–214. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.50.1.191>
- Carstensen, L. L., Pasupathi, M., Mayr, U., & Nesselroade, J. R. (2000). Emotional experience in everyday life across the adult life span. *Journal of Personality and Social Psychology*, 79(4), 644–655. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.79.4.644>
- CASEL. (2021). *SEL: What are the core competence areas and where are they promoted?* CASEL.
- Cassady, J. C., & Eissa, M. A. (2008). *Emotional Intelligence: Perspectives on Educational and Positive Psychology (Counterpoints)* (New). Peter Lang Inc., International Academic Publishers.
- Cattarinussi, B. (2006). *Sentimenti, passioni, emozioni. Le radici del comportamento sociale*. FrancoAngeli.
- Celdrán-Baños, J., & Ferrándiz García, C. (2017). Reconocimiento de emociones en niños de Educación Primaria: Eficacia de un programa educativo para reconocer emociones. *Electronic Journal of Research in Education Psychology*, 10(28). <https://doi.org/10.25115/ejrep.v10i28.1536>
- Cenerini, A. (2010). Le competenze sociali ed emozionali nel curricolo-Il quadro internazionale e nazionale. *Rivista Dell'istruzione*, Article 1.
- Chatterjee Singh, C. S., & Duraiappah, A. K. (2020). *Rethinking learning: a review of social and emotional learning frameworks for education systems*. UNESCO MGIEP.
- Clouder, C., & Botín, F. M. (2008). *Educación Emocional y Social: análisis internacional*. Fundación Marcelino Botín.

- Contillo, N. (2021). *L'attaccamento sicuro: dalla relazione con il caregiver alla relazione con l'educatore*. Independently published.
- Cuadros Parada, Z., & Sánchez Ríos, H. (1970). Conceptual Perspectives in studies of emotions during the first year of life/Perspectivas conceptuales en los estudios sobre las emociones durante el primer año de vida. *REVISTA ENCUENTROS*, 12(1). <https://doi.org/10.15665/re.v12i1.205>
- D'Allancé M., (2016). *Che rabbia!*. Uovonero
- Damasio, A. R. (2000). *Emozione e coscienza* (First Italian Edition). Adelphi.
- D'ambrosio, M. (2020). Educare alle emozioni: l'approccio pedagogico dell'agire emotivo. *EDUCATION SCIENCES AND SOCIETY*, 1, 504–519. <https://doi.org/10.3280/ess1-2020oa9292>
- Darwin, C. (2022). *L'espressione delle emozioni nell'uomo e negli animali*. Bollati Boringhieri.
- De-Damas-González, M., & Gomariz-Vicente, M. N. (2020). La verbalización de las emociones en Educación Infantil. Evaluación de un Programa de Conciencia Emocional. *Estudios Sobre Educación*, 38, 279–302. <https://doi.org/10.15581/004.38.279-302>
- Delors, J. (1997). *Rapporto all'UNESCO della Commissione Internazionale sull'Educazione per il Ventunesimo Secolo*. Armando Editore.
- Descartes, R., & Abregu, L. (2022). *Le passioni dell'anima* (Italian Edition). Independently published.
- Damasio, A. R., (2015). *L'errore di Cartesio. Emozione, ragione e cervello umano*. Adelphi.
- Dondi, M., Costabile, A., Vacca, T., Franchin, L., Agnoli, S., Lombardi, O., & Corchia, C. (2008). Alle origini delle emozioni: Uno studio pilota sul sorriso e sull'espressione facciale di distress nel neonato pretermine di età gestazionale molto bassa. [At the origins of emotions: A pilot study on the facial expression of distress and smiling in very low gestational age preterm newborns]. *Psicologia Clinica Dello Sviluppo*, 12(1), 89–109.
- D'Urso, V., & Trentin, R. (2001). *Introduzione alla psicologia delle emozioni*. Laterza.

- Ekman, P. (n.d.). Biological and Cultural Contributions to Body and Facial Movement. *The Anthropology of the Body*, 15, 34–84.
- Elias, M. J. (2003). Academic and social-emotional learning. In *Educational practices series-11*. INTERNATIONAL BUREAU OF EDUCATION.
- Farkas, C. (2021). Los cuentos infantiles y su rol en el desarrollo emocional en la primera infancia. *Revista De Sociología*, 36(1), 68.
<https://doi.org/10.5354/0719-529x.2021.64427>
- Frijda, N. H. (1990). *Emozioni*. Il mulino.
- Gavazzi, I. G., & Ornaghi, V. (2007). *La narrazione delle emozioni in adolescenza*. McGraw-Hill Education.
- Gavazzi, I. G., Ornaghi, V., & Antoniotti, C. (2011). *La competenza emotiva dei bambini*. Erickson.
- Goleman, D. (2011). *Intelligenza emotiva: Che cos'è e perché può renderci felici (Italian Edition)*. BUR.
- Guil, R., Mestre, J. M., Gil-Olarte, P., G. de la Torre, G., & Zayas, A. (2018). Desarrollo de la inteligencia emocional en la primera infancia: una guía para la intervención. *Universitas Psychologica*, 17(4), 1–12.
<https://doi.org/10.11144/javeriana.upsy17-4.diep>
- Hall, E. T. (1973). *The Silent Language*. Anchor.
- HARRINGTON, R. C. (1997a). Emotional Development. The Organisation of Emotional Life in the Early Years. By L.A. Sroufe. (Pp. 263.) Cambridge University Press: Cambridge. 1996. *Psychological Medicine*, 27(5), 1227–1236. <https://doi.org/10.1017/s0033291797274933>
- HARRINGTON, R. C. (1997b). Emotional Development. The Organisation of Emotional Life in the Early Years. By L.A. Sroufe. (Pp. 263.) Cambridge University Press: Cambridge. 1996. *Psychological Medicine*, 27(5), 1227–1236. <https://doi.org/10.1017/s0033291797274933>
- Holmes, J. (2017). *La teoria dell'attaccamento. John Bowlby e la sua scuola*. Cortina Raffaello

- Kiel, E. J., Price, N. N., & Premo, J. E. (2020). Maternal comforting behavior, toddlers' dysregulated fear, and toddlers' emotion regulatory behaviors. *Emotion*, 20(5), 793–803. <https://doi.org/10.1037/emo0000600>
- Lantieri, L. (2016). *Costruire l'intelligenza emotiva. Come potenziare l'intelligenza emotiva nei bambini*. la meridiana.
- Lazarus, R. S. (1958). Stress, Emotion, and the Ego. *Contemporary Psychology: A Journal of Reviews*, 3(3), 66–67. <https://doi.org/10.1037/005769>
- Ledoux, J. (2014). *Il cervello emotivo. Alle origini delle emozioni*. Baldini & Castoldi.
- Llenas A. (2019). *Labirinto dell'anima*. Gribaudo
- Lucangeli, D. (2019). *Cinque lezioni leggere sull'emozione di apprendere*. Erickson.
- Montirosso, R. (2001). *Il bambino e le emozioni*. Ghedini Libraio.
- Norac C, Dubois C. K. (2015). *Le scatole di felicità*. Babalibri
- Oatley, K. (2015). *Breve storia delle emozioni*. Il mulino.
- OECD. (2007). *“Understanding the Brain: The Birth of a Learning Science*. OECD Organisation for Economic Co-operation and Development.
- OECD. (2021). *Beyond Academic Learning: First Results from the Survey of Social and Emotional Skills*. OECD Publishing.
- Payton, J., Weissberg, R. P., Durlak, J. A., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., Schellinger, K. B., & Pachan, M. (2008). The positive impact of social and emotional learning for kindergarten to eighth-grade students. *Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning*.
- Plutchik, R. (1980). *Emotion: A Psychoevolutionary Synthesis*. Harper & Row.
- Rychen, D. S., & Salganik, L. H. (2003). *Highlights from the OECD Project Definition and Selection Competencies: Theoretical and Conceptual Foundations*. DeSeCo.
- Silva Santos, M. A., Franco, M. D. G., De Nobrega Santos, N., & Porto Silva, E. (2016). “OUTDOOR TRAINING COMO METODOLOGÍA PARA POTENCIAR LA INTELIGENCIA EMOCIONAL EN NIÑOS Y ADOLESCENTES.” *International Journal of Developmental and Educational Psychology. Revista INFAD De Psicología.*, 5(1), 187. <https://doi.org/10.17060/ijodaep.2014.n1.v5.667>

- Simion, F., Macchi Cassia, V., Turati, C., & Valenza, E. (2001). The origins of face perception: specific versus non-specific mechanisms. *Infant and Child Development*, 10(1–2), 59–65. <https://doi.org/10.1002/icd.247>
- Sroufe, W. (2000). *Lo sviluppo delle emozioni. I primi anni di vita*. Cortina Raffaello.
- Tagliabue, A. (2003). *La scoperta delle emozioni. Un viaggio di educazione affettiva assieme ai bambini*. Erickson.
- UNIONE EUROPEA. (2006). *Raccomandazione del parlamento europeo e del consiglio del 18 dicembre relativa a competenze chiave per l'apprendimento permanente (2006/962/CE)*. Bruxelles.
- Van der Vyver M., (2018). *C'e' un rinofante sul tetto!*. LupoGuido
- Walter, B. G. M. G. (1988). *Psicologia dello sviluppo. Conoscere e divenire*. La Nuova Italia Scientifica.
- Watzlawick P., Bavelas, J.B., Jackson, D. J. (1967). *Pragmatics of Human Communication: A Study of Interactional Patterns, Pathologies, and Paradoxes*. WW Norton & Co Inc.
- Wiggins, G., & McTighe, J. (2004). *Fare progettazione. La «teoria» di un percorso didattico per la comprensione significativa*. LAS.
- Wiggins, G., & McTighe, J. (2004). *Fare progettazione. La «pratica» di un percorso didattico per la comprensione significativa*. LAS.

SITOGRAFIA

- Mancini, G. (2011). L'intelligenza emotiva in età evolutiva. Retrieved from http://amsdottorato.unibo.it/3412/1/Mancini_Giacomo_tesi.pdf
- CASEL <https://casel.org/casel-sel-framework-11-2020/?view=true>
- CASEL'S SEL Framework <https://casel.org/casel-sel-framework-11-2020/?view=true>Rizzolatti,

G., Craighero, L., (2004). THE MIRROR-NEURON SYSTEM

<https://www.cs.princeton.edu/courses/archive/spr08/cos598B/Readings/RizzolattiCraighero2004.pdf>

Zorzi, E. (2009). Educare alle emozioni? Un approccio didattico al problema.

https://thesis.unipd.it/bitstream/20.500.12608/17545/1/Eleonora_Zorzi_Educare_alle_emozioni._un_approccio_didattico_al_problema.pdf

Educación Emocional y Social. Análisis internacional (Fundación Marcelino Botín 2008)

https://fundacionbotin.org/89dguuytdfr276ed_uploads/EDUCACION/ANALISIS%20INTERNACIONAL/Completo_es.pdf

ALLEGATI

Allegato 1

Progettazione degli incontri “Viaggiando tra le emozioni”

Incontri	Setting	Contenuti	Metodologie	Strumenti e materiali didattici	Attività
Primo incontro /75 minuti	aula scolastica	Le emozioni: felicità, tristezza, rabbia, sorpresa, disgusto	Circle time; Brainstorming; Lezione attiva con discussione e riflessione; Compito di prestazione autentica;	Facce delle emozioni; Termometro emotivo; Molletta con la propria foto.	Circle time per presentarsi e brainstorming confrontarsi su quali emozioni conoscano. Condivisione delle facce delle emozioni e associazione delle caratteristiche emotive e espressive appropriate. Gioco didattico in cui ogni bambino ascolta la descrizione di

					<p>una situazione letta dall'educatrice e si colloca davanti alla faccia dell'emozione corrispondente a quella che di solito provano in quel contesto.</p> <p>Riflessione finale per notare che in situazioni simili ognuno prova emozioni differenti.</p> <p>Costruzione del termometro emotivo e della propria molletta.</p>
<p>Secondo incontro /75 minuti</p>	<p>aula scolastica</p>	<p>Espression e e gestione delle emozioni: la felicità</p>	<p>Circle time; Task analysis; Lezione attiva con riflessione e discussione;</p>	<p>Termometro emotivo; Molletta con la propria foto;</p>	<p>Circle time per chiedere a ogni bambino/a di segnare come si sente oggi e</p>

			<p>Gioco didattico;</p>	<p>Task analysis; Albo illustrato “Le scatole di felicità” di Carl Norac; Lenti di ingrandimento e rotoli di carta igienica/scottex per i cannocchiali ; Musica; Scatola della felicità; Fogli; Colori.</p>	<p>di motivarlo alla classe. Task analysis con le azioni per prepararsi alla lettura dell’albo illustrato “Le scatole di felicità” di Carl Norac. Attività a coppie: “che faccia fai quando sei felice? Cosa senti nel tuo corpo? Come ti comporti? Cosa pensi?”. I bambini si guardiamoci a vicenda con le lenti di ingrandimento e i cannocchiali (musica allegra di sottofondo). Attività di disegno di un</p>
--	--	--	-------------------------	--	--

					momento in cui si è stati felici e da mettere all'interno della scatola della felicità.
Terzo incontro /75 minuti	aula scolastica	Espression e della rabbia e del disgusto e gestione della rabbia	Circle time; Task analysis; Lezione attiva con riflessione e discussione; Gioco didattico.	Termometro emotivo; Molletta con la propria foto; Task analysis; Albo illustrato "Che rabbia" di Mireille d'Allancé; scatola della calma; Bollicine da imballaggio; Palloncino; Cartolina.	Circle time per chiedere a ogni bambino/a di segnare come si sente oggi e di motivarlo alla classe. Introduzione del tema della rabbia e della il disgusto (quando provi rabbia/disgusto ? e cosa pensi? cosa puoi fare se una persona è arrabbiata?. Gioco motorio: in piedi, in cerchio, ognuno fa un movimento che gli altri devono

					<p>copiare rispondendo alla domanda: cosa fa il mio corpo quando sono arrabbiato/disg ustato?.</p> <p>Task analysis con le azioni per prepararsi alla lettura dell'albo illustrato "Che rabbia!" di Mireille d'Allancé.</p> <p>Riflessione e spiegazione delle strategie per calmarsi.</p> <p>Attività di gruppo per costruire la scatola della calma e scoprire i materiali contenuti per ritrovare la calma</p>
--	--	--	--	--	---

					(palloncino, fotografia di un bel posto, bollicine degli imballaggi).
Quarto incontro /75 minuti	aula scolastica	Espression e della paura e della sorpresa e gestione della paura	Circle time; Task analysis; Lezione attiva con riflessione e discussione; Gioco didattico; Outdoor education;	Termometro emotivo; Molletta con la propria foto; Albo illustrato “C’è un rinnovante sul tetto” di Van der Vyver; Luce/torce e sfondo bianco; Materiali naturali.	Circle time per chiedere a ogni bambino/a di segnare come si sente oggi e di motivarlo alla classe. Introduzione del tema della sorpresa e della paura. Task analysis con le azioni per prepararsi alla lettura dell’albo illustrato “C’è un rinnovante sul tetto” di Van der Vyver. Teatro delle ombre per vedere come possono risultare paurosi alcuni

					<p>oggetti quotidiani al buio (se c'è la possibilità andiamo a raccogliere degli elementi dal giardino) e riflettere su come la paura interferisce in ciò che vediamo. Riflessione su cosa possiamo fare quando abbiamo paura e esercizio di respirazione.</p>
<p>Quinto incontro /75 minuti</p>	<p>aula scolastica</p>	<p>Espression e e gestione della tristezza</p>	<p>Circle time; Task analysis; Lezione attiva con riflessione e discussione; Gioco didattico; Role play;</p>	<p>Termometro emotivo; Molletta con la propria foto; Libro "Labirinto dell'anima" di Anna LLenas. Giornali.</p>	<p>Circle time per chiedere a ogni bambino/a di segnare come si sente oggi e di motivarlo alla classe. Introduzione del tema della tristezza.</p>

					<p>Attività: il gioco delle sedie/giornali- che faccia fai quando sei triste?.</p> <p>Role play: cosa possiamo fare per aiutare un bambino triste?</p>
<p>Sesto incontro / 60 minuti</p>	<p>aula scolastica</p>	<p>le emozioni, la gestione delle emozioni</p>	<p>Circle time; Lezione attiva con riflessione e discussione; Attività artistica.</p>	<p>Termometro emotivo; Molletta con la propria foto; Cartellone con fotografie; Fogli; Colori;</p>	<p>Circle time per chiedere a ogni bambino/a di segnare come si sente oggi e di motivarlo alla classe. Riflessione di gruppo sulle emozioni trattate negli incontri. Attività di pittura con le tempere per dipingere un'emozione a scelta. Creazione del cartellone delle</p>

					emozioni con alcune foto del percorso.
--	--	--	--	--	--

Allegato 2

La rubrica valutativa

			Livelli di Padronanza		
Dimensioni	Criteri	Indicatori	Livello avanzato	Livello intermedio	Livello Base
Sviluppare il lessico emotivo (2° incontro)	Conoscere ed esprimere l'emozione della felicità.	Riconosce, condivide ed esprime con un lessico adeguato un momento felice.	Si dimostra capace di riconoscere e condividere un episodio felice vissuto in passato e di esprimerlo con un lessico adeguato.	Sa riconoscere in modo essenziale un episodio felice della sua vita e lo esprime in termini essenziali.	Con il supporto dell'educatrice, identifica un episodio felice della sua vita ed è capace di descriverlo.

Gestire le emozioni (3° incontro)	Riconoscere l'emozione della rabbia e identificare una strategia per calmarsi	Dimostra di riconoscere e identificare l'emozione della rabbia e riferisce delle strategie valide per tranquillizzarsi.	Dimostra di essere in grado di riconoscere e identificare l'emozione della rabbia e riferisce delle strategie valide per riportarsi ad uno stato di calma.	Riconosce in maniera essenziale l'emozione della rabbia, identifica una strategia per calmarsi parzialmente e corretta.	Con opportuna guida da parte dell'educatrice riconosce l'emozione della rabbia e identifica una strategia adeguata per calmarsi.
Empatizzare (5° incontro)	Conoscere e comprende le emozioni di base e saperne associare le loro manifestazioni fisiche.	Conosce e comprende le emozioni di base (gioia, paura, rabbia, tristezza, sorpresa), e riconosce come il corpo le manifesta.	Dimostra di essere in grado di riconoscere e comprendere l'emozione di cui si sta parlando e di associarla correttamente	Riconosce e comprende alcuni tratti essenziali delle espressioni delle emozioni del protagonista della consegna e associa	Con opportuna guida da parte dell'educatrice riconosce e comprende l'emozione di cui si sta parlando e la associa correttamente all'immagine proposta.

			nte alle immagini proposte.	un'immagin e parzialment e corretta a questa.	
--	--	--	-----------------------------------	---	--

Allegato 3

Scheda di valutazione per il compito di prestazione autentica sulla dimensione della gestione delle emozioni

SCHEMA DI VALUTAZIONE: Strategie di calma



Allegato 4

Scheda di valutazione per il compito di prestazione autentica sulla dimensione dell'empatizzare.

SCHEMA DI VALUTAZIONE: Come si sente Laura?



Allegato 5

Scheda di autovalutazione

SCHEMA DI AUTOVALUTAZIONE



Allegato 6

Gioco didattico sulla variabilità emotiva (pt. 1)



Allegato 7

Gioco didattico sulla variabilità emotiva (pt. 2)



Allegato 8

Il termometro delle emozioni



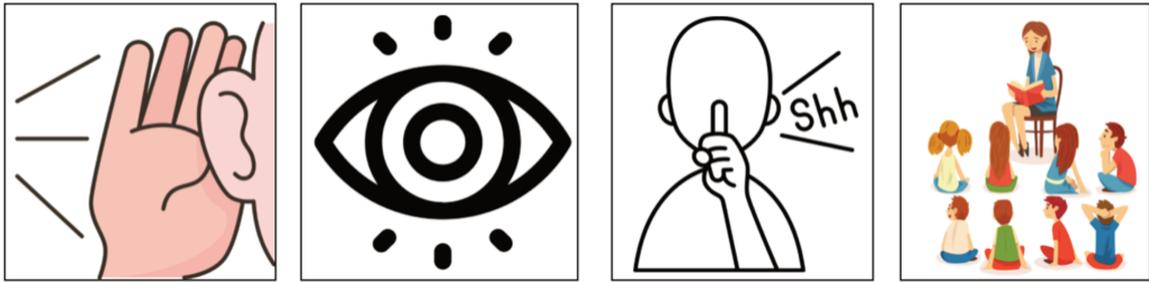
Allegato 9

Il termometro delle emozioni nella pratica



Allegato 10

Task analysis per ascoltare una storia



Allegato 11

Gioco didattico sulla felicità



Allegato 12

Esempio di un disegno di un momento di felicità.



Allegato 13

La raccolta degli elementi della natura per l'incontro sulla paura



Allegato 14

Gioco didattico sulle ombre



Allegato 15

Gioco didattico con i giornali



Allegato 16

Attività artistica finale

