



UNIVERSITÀ
DEGLI STUDI
DI PADOVA

UNIVERSITA' DEGLI STUDI DI PADOVA
DIPARTIMENTO DI FILOSOFIA, SOCIOLOGIA, PEDAGOGIA
E PSICOLOGIA APPLICATA – FISPPA

CORSO DI STUDIO
IN SCIENZE DELL'EDUCAZIONE E DELLA FORMAZIONE
CURRICOLO EDUCATORE PRIMA INFANZIA

Relazione finale

***Le prime relazioni sociali ed il ruolo
educativo dell'asilo nido***

RELATORE

Prof.ssa Elisabetta Miotti

LAUREANDA

Baldisser Lisa - Matricola 1226410

Anno Accademico 2021/2022

INDICE

INTRODUZIONE	3
CAPITOLO 1	5
La predisposizione naturale	5
1.1 Il neonato come soggetto attivo	5
1.2 Le origini del sistema emozionale	6
1.3 E' solo natura?	10
CAPITOLO 2	12
Il ruolo dell'ambiente	12
2.1 L'importanza dell'esperienza	12
2.2 Le relazioni verticali.....	13
2.3 Le prime relazioni	14
2.4 Le relazioni orizzontali.....	17
2.5 La competenza emotiva	18
2.6 La regolazione delle emozioni	19
2.7 La competenza empatica	21
CAPITOLO 3	24
L'ambiente Nido	24
3.1 Il ruolo educativo dell'asilo nido	24
3.2 La figura dell'Educatore.....	26
3.3 Osservazioni di Tirocinio.....	29
CONCLUSIONE	31
BIBLIOGRAFIA.....	33
SITOGRAFIA.....	33
RINGRAZIAMENTI.....	34

INTRODUZIONE

L'argomento scelto, per la Relazione finale di Laurea, è nato dall'esperienza di tirocinio che ho svolto nella sezione primavera di una scuola dell'infanzia. Per l'anno scolastico 2021-2022 ero anche educatrice professionale di asilo nido, referente della sezione dei divezzi. A giorni alterni, dunque, osservavo bambini della stessa fascia di età (2-3 anni), in strutture e contesti differenti. Il paragone è stato inevitabile.

Questo percorso formativo mi ha dato la possibilità di analizzare la diversità di alcuni comportamenti tra i bambini della sezione primavera, quasi tutti alla loro prima esperienza sociale con i pari, ed i bambini dei grandi dell'asilo nido in cui lavoro, che hanno già vissuto un anno di relazioni.

La mia riflessione nasce a seguito dell'aver riscontrato una particolare difficoltà manifestata da gran parte degli utenti della sezione primavera nella gestione delle relazioni con i coetanei, nell'affrontare i conflitti e nell'accettazione dei "no" dati dall'Educatrice di riferimento. Si dimostravano tuttora ancorati in una fase egocentrica, pretendendo giochi ed attenzioni dell'adulto quasi in esclusiva. Anche per quanto riguarda l'integrazione della routine della giornata e l'adattamento al contesto con precise regole sociali si è rivelato per loro piuttosto difficoltoso.

Questo mi ha fatto comprendere l'importanza, fin da età molto precoci, dell'opportunità alla socializzazione, di vivere esperienze di relazione con i coetanei e della ricchezza che possono portare tali legami se agiti in presenza di educatori professionali, formati e consapevoli, che operino loro stessi come agenti di socializzazione in grado di educare alla competenza socioemotiva.

Ebbene, tali relazioni sociali danno la possibilità di provare emozioni, di dare loro un nome, di comprenderle, siano esse loro od altrui, di dar vita all'empatia e di saper sottostare a quelle regole sociali e contestuali con la quale, necessariamente, qualche volta bisogna scendere a compromessi.

Le emozioni, per l'appunto, svolgono un compito importantissimo per lo sviluppo dell'individuo, dandogli la possibilità di trovare soluzioni, in termini di comportamenti, pensieri, tendenze all'azione, utili a far fronte all'interazione con l'ambiente fisico e

sociale, sapendosi adattare con successo. Le emozioni risultano essere cruciali per la salute ed il benessere dell'individuo, durante l'intero ciclo di vita.

Mi è subito parso molto interessante l'idea di approfondire tale argomento, avendo, questo, un ruolo estremamente significativo per moltissimi aspetti nella vita del bambino: conoscenza di sé e dell'altro, comprensione sociale, empatia, comportamenti prosociali che garantiscano relazioni sane e positive, ma anche per un benessere psicologico nella vita quotidiana.

Il primo capitolo vuole riportare studi e ricerche che evidenziano la predisposizione naturale alla socialità fin dalla nascita. I bambini, infatti, costruiscono relazioni fin da molto piccoli ed è proprio per questo che risulta essenziale dare loro maggiori opportunità di socializzazione.

Il secondo capitolo vuole definire il ruolo che ha l'ambiente su una crescita emotivamente positiva dei bambini. Una buona alfabetizzazione emotiva, data dall'esperienza che ognuno di loro fa con il contesto e con le diverse relazioni che vivono nei primi anni di vita (con gli adulti, in particolare con la figura di riferimento, e con i pari) porta allo sorgere di competenze che saranno fondamentali per una buona riuscita nella vita sociale del bambino. Tali competenze sono: la competenza emotiva, la regolazione delle emozioni e la competenza empatica.

Il terzo capitolo vuole dare un valore aggiunto al contesto dell'asilo nido, con la sua ricchezza in termini di relazioni, e alla figura dell'educatore, un adulto competente che interviene intenzionalmente come agente di socializzazione emotiva, attraverso la scelta mirata di azioni e parole. Inoltre, ci sarà un'ultima parte che riguarda l'esperienza di tirocinio che mi ha dimostrato con i fatti tutto ciò che è stato appreso nella teoria.

CAPITOLO 1

La predisposizione naturale

La gestione e la regolazione delle emozioni diventa utile per costruire legami soddisfacenti e per sapersi adattare al contesto e alle persone che ci troviamo di fronte. Questo aiuta non solo il bambino di oggi, ma anche l'adulto di domani, avendo, noi esseri umani, un bisogno continuo di relazioni con gli altri. La condivisione sociale di esperienze emotive è essenziale per trovare nell'altro appoggio, ascolto, supporto, conforto; un aiuto nella modulazione dell'intensità e della durata dell'esperienza emotiva stessa.

E' proprio durante l'infanzia che vengono poste le basi per l'acquisizione di un'ampia e flessibile gamma di strategie di regolazione emotiva. Vediamo, innanzi tutto, l'inclinazione innata con cui i bambini nascono.

1.1 Il neonato come soggetto attivo

La psicologia dello sviluppo studia e descrive la natura dei cambiamenti nel corso dello sviluppo dell'individuo, prendendo in considerazione diversi processi tra loro collegati quali: il linguaggio, le abilità cognitive e motorie, lo sviluppo sociale ed emotivo, il comportamento.

Il neonato, un tempo, veniva visto come un soggetto passivo ed inerme, incapace di provare emozioni, di relazionarsi con gli altri e di apprendere dalle diverse situazioni. Un individuo poco reattivo che subiva ciò che avveniva intorno a lui.

Il cambiamento si è verificato circa negli anni Settanta del Novecento, grazie al progressivo sviluppo tecnologico che ha dato la possibilità agli studiosi di poter documentare le reazioni fisiologiche dei neonati a differenti stimoli. I risultati dimostrarono ampie capacità degli infanti, fin dalle primissime settimane, di percepire e rispondere adeguatamente alle sollecitazioni dell'ambiente. Tale successo portò ad una visione sempre più moderna del bambino, che venne finalmente visto per com'è realmente: una persona predisposta ad acquisire complesse abilità.

Sul piano sociale, possiamo fare particolare riferimento ad uno Psicologo evolutivo americano: Edward Tronick. Quest'ultimo, durante un meeting della SRCD (Society for Research in Child Development) nel 1975, presentò i risultati di una ricerca sulle emozioni del neonato nelle interazioni funzionali e disfunzionali. Il video mostrò l'interazione tra madre e bambino di settanta giorni. Essi comunicavano l'uno davanti all'altra attraverso messaggi che utilizzavano le espressioni facciali, lo sguardo ed il tono della voce. A quel punto venne chiesto alla madre di rimanere per tre minuti completamente immobile, con un'espressione facciale neutra. Dopo svariati sforzi di interazione da parte del bambino, questo, diventato diffidente, si ritira, orientando il proprio volto e corpo altrove. Il video dimostra come i neonati sottoposti alla ricerca perdano il controllo della loro postura a causa dello stato di stress che stanno vivendo.¹

Tale esperimento, chiamato appunto "The Still Face Experiment" documenta, dunque, quanto possano essere precoci le abilità percettive del neonato, le sue capacità di comprensione sociale e di regolazione emotiva ed attentiva. Come sostiene lo stesso psicologo a riguardo: "*I bambini così piccoli sono estremamente reattivi alle emozioni, alla reattività e all'interazione sociale che ottengono dal mondo che li circonda.*"²

1.2 Le origini del sistema emozionale

Molti studi hanno dimostrato come, nell'arco dei primi tre anni di vita, il bambino già predisponga di un vasto repertorio di emozioni che ne favorisce l'interazione con l'ambiente circostante.

Una recente ricerca, riportata nel manuale "Psicologia dello sviluppo" di Lucangeli e Vicari (2019), ha rivelato come alcuni aspetti che faranno parte del processo emozionale, come ad esempio le espressioni facciali, siano già mature addirittura nella vita intrauterina. L'esistenza pre-natale risulta essere una parte del processo dello sviluppo emozionale molto importante.

¹ <https://www.youtube.com/watch?v=apzXGEbZht0>

² <https://www.youtube.com/watch?v=apzXGEbZht0>

Ad oggi sappiamo che il feto interagisce attivamente con l'ambiente uterino, vivendo numerose esperienze, e che la madre, attraverso le sue stesse emozioni, lo stimola mediante continue modificazione fisiologiche ed ormonali.

Conseguiti tali esiti, possiamo constatare che la traiettoria evolutiva di un neonato possa già assumere percorsi atipici, quali reattività allo stress, irritabilità, temperamento difficile, capacità di regolazione delle emozioni, ipersensibilità o iposensibilità al dolore, ancora prima del raggiungimento dell'età a termine.

L'osservazione sistematica del feto viene consentita ad oggi dalle moderne tecniche ecografiche che negli anni Settanta hanno visto un perfezionamento nei reparti di Ostetricia e Ginecologia. Tale successo permette di prendere coscienza del fatto che alla nascita il bambino sia già il risultato di una storia evolutiva fondata dall'interazione di processi dinamici e complessi che sono la predisposizione biologica del feto, le caratteristiche della madre e dell'ambiente uterino e le condizioni sociali e culturali in cui avviene la gravidanza (Lucangeli, Vicari, 2019).

Altro grande traguardo dato dallo sviluppo tecnologico è stato poter osservare due pattern espressivi fondamentali nella prima infanzia già all'interno dell'utero materno: il sorriso e l'espressione di *distress*, cioè quella configurazione facciale che solitamente anticipa, accompagna e segue l'emissione dei vocalizzi di pianto del neonato. Queste espressioni del viso si possono notare già dalla sedicesima settimana di gestazione, anche se è dalla ventesima che vengono ritenute molto simili a quelle presentate da neonati e lattanti. E' inopportuno, però, ritenere che tali espressioni abbiano valenza emozionale nella vita prenatale, essendo piuttosto pattern motori dettati da contrazioni muscolari. Ciò nonostante si possono definire precursori di quelle espressioni emozionali che molto presto assumeranno un ruolo comunicativo fondamentale (Lucangeli, Vicari, 2019).

Se consideriamo, invece, il momento della nascita, sono risultati particolarmente interessanti gli studi relativi alla percezione del volto umano, che risulta essere, per il bambino, uno stimolo privilegiato. Molti studiosi, infatti, ritengono che il neonato sia predisposto naturalmente al volto umano, orientando lo sguardo verso di esso, per favorire il legame di attaccamento, fondamentale per la sopravvivenza. Già a pochi

giorni dalla nascita i neonati sono in grado di discriminare il volto della madre rispetto a quello di un'altra donna. Lo stesso vale per la voce materna; si è osservato come prediligano la voce materna che canta o racconta una storia rispetto a che questa venga cantata o raccontata da una qualsiasi altra voce femminile (Gini, Lanfranchi, Vianello, 2015). In un'ottica di relazioni sociali, invece, possiamo sostenere che la precocità d'interesse verso i volti umani, preferendo quelli con gli occhi aperti rispetto a quelli con gli occhi chiusi, e la tendenza a soffermarsi sulle parti interne del viso come occhi e bocca, connoti una notevole predisposizione innata alla socialità.

In sostanza, il neonato alla nascita *“mostra di possedere quel sistema di segnalazione sociale primario che lo porta a inviare e a selezionare segnali a valenza sociale.”* (Grazzani, 2014, p. 108)

I bambini nascono, dunque, con una forte predisposizione al contatto con l'altro. In un primo momento la relazione si instaura attraverso stati emozionali che forniscono al caregiver le informazioni necessarie per riuscire a rispondere adeguatamente ai bisogni del bambino.

Le proposte teoriche nate attorno agli anni Sessanta sono le teorie che si sono sviluppate e che hanno esercitato la maggior influenza nella ricerca dello studio delle emozioni negli ultimi cinquant'anni. Una di queste viene conosciuta in letteratura come *“teoria delle emozioni discrete o di base”* (Lucangeli, Vicari, 2019). Tra le assunzioni principali che tale teoria vuole risaltare troviamo l'esistenza di un certo numero di emozioni innate, definite primarie, fondamentali o di base. Tali emozioni fanno la loro comparsa durante il primo anno di vita e, in quanto innate, possiedono segnali distintivi universali, comuni sia ad esseri umani che a molti animali.

Secondo Izard (1978), Psicologo americano noto per il suo fondamentale contributo nello studio dello sviluppo delle emozioni, il neonato nascerebbe già con dei programmi emozionali disponibili, soprattutto per quelle emozioni che svolgono, sin dai primi momenti dello sviluppo, una funzione adattiva, motivando il bambino ad interagire con l'ambiente fisico e sociale che lo circonda, e segnalando alla madre i bisogni e disagi che sta sperimentando, e sono: il disgusto, l'interesse, la sorpresa e il dolore. Tra il primo ed il terzo mese comparirebbe la gioia, mentre, intorno al quarto

mese la rabbia. La paura farebbe il suo ingresso al repertorio di emozioni del piccolo solo dopo i sei mesi, invece, tristezza e vergogna emergeranno in fasi successive (Lucangeli, Vicari, 2019).

Un momento di svolta nello sviluppo delle emozioni avviene attorno ai 18 mesi, in cui compare la consapevolezza di sé, cioè l'acquisizione da parte del bambino di avere un'identità separata e distinta. Tale capacità include la comprensione che anche gli altri abbiano un'identità propria e indipendente. In questo periodo avviene, dunque, una progressiva differenziazione tra mondo interno e mondo esterno, tra il sé e l'altro da sé, iniziando, così, a far emergere quella che viene comunemente chiamata col termine "*coscienza di sé*", ovvero quell'immagine e rappresentazione che ciascun individuo costruisce di sé stesso (Lucangeli, Vicari, 2019).

La conquista di tale nuova e fondamentale competenza produce numerosi e profondi cambiamenti al sistema emozionale nel suo complesso, riorganizzando le emozioni già disponibili, le cosiddette emozioni primarie, e aprendo all'opportunità della costituzione di un nuovo gruppo di emozioni, dette secondarie o complesse o sociali o autocoscienti. Suddette emozioni si ritengono essere esclusivamente umane, in quanto richiedono profonda consapevolezza e un'elaborazione cognitiva.

Le prime emozioni secondarie ad emergere vengono definite da Lewis (1992, 2008, 2014) "*emozioni esposte*", quali imbarazzo, invidia e gelosia, dove l'attenzione è rivolta al sé e l'esposizione è rivolta ai propri occhi o agli occhi degli altri.

Il secondo gruppo di emozioni secondarie vengono dette "*emozioni valutative*", e sono orgoglio, senso di colpa, superbia, disprezzo e vergogna, cioè quelle emozioni che richiedono un confronto tra il proprio comportamento e i valori personali, sociali e/o culturali. In quest'ultimo caso è il sé che giudica sé stesso o gli altri (Lucangeli, Vicari, 2019).

Troviamo, accanto all'emergenza di questo secondo gruppo di emozioni, l'espansione della capacità di condividere le emozioni. Si tratta di una reale comprensione empatica della condizione emozionale altrui. Il neonato è predisposto, fin dalla nascita, ad un meccanismo automatico e speculare, noto come contagio

emotivo, che evolve in vere e proprie risposte empatiche con il manifestarsi della consapevolezza di sé che vede possibile l'assunzione della prospettiva d'altri.

Sempre in riferimento alla comprensione delle emozioni altrui anche Darwin (1872) sosteneva la teoria che la comprensione delle espressioni emotive fosse innata. Tale teoria è stata confermata da una ricerca condotta da Haviland e Lelwice nel 1987 e documentò come bambini di sole 10 settimane di vita reagissero in modo coerente alle espressioni della madre relative a tre diverse emozioni. Essi si mostravano contenti di fronte ad espressioni di felicità, arrabbiati od immobili di fronte alla rabbia e si comportavano in modo particolare (sbavando, masticando a vuoto o succhiando) di fronte ad espressioni di tristezza (Gini et al, 2015, p. 225).

Dopo l'anno di vita la comprensione delle emozioni altrui è tale da portare il bambino, in caso di emozioni a valenza negativa, a provare ad intervenire per consolare l'altro. Questa tendenza aumenta e si fa sempre più raffinata ed appropriata grazie ai progressi sul piano cognitivo, in modo particolare all'uso del pensiero simbolico che favorisce la sperimentazione dei diversi "ruoli".

1.3 E' solo natura?

Nel paragrafo precedente abbiamo parlato della teoria delle emozioni discrete o di base, che ha a lungo dominato tutto lo studio relativo alle emozioni e prevede l'esistenza di programmi neurali innati capaci di controllare le risposte che accompagnano la manifestazione dell'emozione, come l'espressione facciale, le risposte fisiologiche, l'esperienza soggettiva. Questa teoria è stata messa in discussione dagli studiosi più recenti. Importanti conquiste biologiche hanno, per l'appunto, rivelato come la preparazione biologica innata è solo una tra le variabili che entrano in gioco nel guidare il cambiamento emotivo dell'individuo (Lucangeli, Vicari, 2019).

Lo sviluppo ed il funzionamento sociale infantile nella ricerca contemporanea vengono descritti, infatti, come il prodotto di vari processi dinamici di co-regolazione tra elementi innati propri dell'individuo e dalle interazioni con gli ambienti di vita del bambino. Questi due fattori continuano a influenzarsi vicendevolmente per tutto il

corso della vita. I tratti innati di temperamento del bambino condizionano la modalità di reazione alle diverse esperienze sociali, che a loro volta, “insegnano” e modificano le predisposizioni personali.

Il neonato nasce, certamente, con una inclinazione alla relazione e al contatto con gli altri esseri umani, ma ciò non basta per raggiungere una completa e complessa varietà di meccanismi di sviluppo, riconoscimento e regolazione emotiva. Non esiste, dunque, alcuna contrapposizione tra natura e cultura, quanto più un’interazione. Le emozioni possono, quindi, essere considerate come una sintesi tra programmi specifici genetici già precostituiti alla nascita e le esperienze culturali e soggettive vissute dall’individuo.

CAPITOLO 2

Il ruolo dell'ambiente

2.1 L'importanza dell'esperienza

I neonati nascono già predisposti geneticamente alle interazioni sociali. Ciò non può essere ritenuto sufficiente a creare un individuo emotivamente competente. Infatti, ad oggi è ormai confermato che geni ed ambiente, fin dal concepimento, si influenzano reciprocamente in un rapporto intimamente interconnesso. La sensibilità precoce alle esperienze di vita danno alle relazioni un ruolo importantissimo per una sana e corretta alfabetizzazione emotiva (Lucangeli, Vicari, 2019).

La relazione con gli altri è uno dei compiti più importanti in termini di sviluppo, nonché uno tra i primi a comparire ed è permanente durante tutto il corso di vita. Tutte le funzioni psicologiche si sviluppano nel contesto sociale. In esso il bambino fa le sue prime esperienze di contatto con il mondo, coglie gli aspetti più interessanti e degni di attenzione, e ne acquisisce i diversi significati. Inoltre esplora strumenti di comunicazione e sviluppa l'idea di sé stesso in relazione al mondo.

La base biologica dell'emozione viene, dunque, plasmata profondamente da elementi esterni all'individuo. Gli stili educativi familiari, il linguaggio emotivo appreso in famiglia e a scuola e l'esibizione o il controllo emotivo osservato negli altri sono solo degli esempi di esperienze utili al bambino per comprendere l'ampio universo delle emozioni.

I processi di socializzazione emotiva familiare ed extrafamiliare rivestono un ruolo fondamentale nel complesso insieme di pratiche educative che favoriscono, fin dai primi anni di vita, il vero e proprio apprendimento socioemotivo.

Un corretto e sano sviluppo emotivo porta a due aspetti molto importanti per la vita presente e futura del bambino e sono: la *competenza emotiva*, che si riferisce alla comprensione delle emozioni proprie ed altrui; la *regolazione emotiva*, intesa come la capacità di controllare sia l'esperienza emotiva stessa che la propria manifestazione (Grazzani, 2014).

2.2 Le relazioni verticali

Le relazioni con l'adulto soddisfano sostanzialmente due bisogni: il primo è quello di assicurare al bambino sicurezza e protezione, come nella relazione di attaccamento; il secondo è quello di aiutarlo nell'acquisizione di conoscenze e abilità utili a favorire l'ingresso del bambino al mondo sociale. Tale insegnamento può avvenire sia in maniera diretta, all'interno delle interazioni adulto-bambino, sia attraverso le stesse azioni dell'adulto sull'ambiente circostante, cioè attraverso un insegnamento indiretto.

Come è stato già ampiamente affermato nel primo capitolo, il neonato fin dalla nascita predilige stimoli quali gli occhi, la bocca, la voce ed il volto umano facendo intuire una predisposizione alla relazione con l'altro. Grazie all'aumento della sua capacità percettiva, già dai due mesi di vita, il neonato progredisce notevolmente anche nell'attenzione prestata alle persone. Sul piano interazionale, acquisiscono importanza la regolazione dell'attenzione congiunta e la sensibilità nelle situazioni faccia a faccia con l'adulto di riferimento.

Il ruolo dell'adulto in questa relazione fondamentale è tutt'altro che statico, soprattutto nelle fasi iniziali di vita del bambino. Al contrario, egli ha un ruolo attivo e fondamentale per la nascita ed il mantenimento dell'interazione. È l'adulto che controlla e guida i contatti reciproci con il piccolo e risulta, pertanto, indispensabile che le sue risposte siano armonizzate a quelle del bambino. La relazione è, per questa prima fase, decisamente asimmetrica. L'azione del genitore non vuole essere arbitraria, ma basata sulla consapevolezza di quale sia il focus attentivo del bambino ad ogni momento, rispondendo così in maniera pertinente alle attività del bambino.

È a partire dai 18 mesi circa che le interazioni sociali sono sempre più caratterizzate da una componente verbale. Gli stessi comportamenti del bambino vengono guidati dalle richieste verbali dell'adulto e, successivamente, dal linguaggio interiorizzato del bambino stesso. A tal proposito possiamo fare riferimento al comportamento oppositorio, tanto temuto dai genitori, manifestato spesso dal bambino tra il secondo ed il terzo anno di vita. Capita a volte che l'uso del "no" sia solo un primo modo superficiale di interagire con l'altro, mentre altre volte ci troviamo di

fronte ad un reale atteggiamento oppositorio, che può mettere i genitori in difficoltà (Gini et al., 2015, p. 235). Questa fase viene dimostrata attraverso modalità differenti, soprattutto in termini di intensità e lunghezza del periodo, anche a seconda della risposta comportamentale data dai genitori stessi. La fase oppositoria tende, comunque, ad apparire più o meno intensamente, in tutti i bambini. In questo comportamento si può osservare una modalità particolare di differenziare sé stessi dagli altri e di sperimentare le proprie capacità di indipendenza. Si tratta, quindi, *“di una delle tante tappe che l’individuo deve raggiungere e superare nel suo cammino verso l’autonomia affettiva, emotiva e sociale.”* (Gini et al., 2015, p. 235)

La famiglia è, dunque, il primo luogo di esperienza sociale vissuta dal bambino, qualsiasi sia la forma che essa assume. Tuttavia, con tempi e modalità diverse, precocemente o più tardi, al nido o alla scuola dell’infanzia, il mondo sociale infantile si amplia e diventa un luogo non soltanto abitato da adulti ma anche da altre bambine e bambini. Una scoperta, questa, che con l’andare del tempo porterà a modifiche sostanziali delle competenze relazionali e ad uno spostamento del baricentro interpersonale dalla famiglia a ciò che accade al di fuori di questa.

La famiglia svolge un ruolo fondamentale a riguardo, soprattutto nel primo periodo di vita del bambino, ma se pensiamo ad un contesto dove poter imparare, sperimentare, giocare, sbagliare e riprovare le diverse abilità sociali pensiamo subito all’ambiente nido, in quanto *“palestra”* sociale, che include una grande ricchezza in termini di varietà di possibilità di relazioni. Per poter interagire con successo con i compagni nel gruppo dei pari, i bambini devono possedere quell’insieme di abilità e di conoscenze che viene identificato con il termine di *“competenza sociale”* e di cui parleremo in maniera più approfondita nei paragrafi successivi.

2.3 Le prime relazioni

La famiglia rappresenta il contesto primario in cui avvengono le primissime interazioni sociali che contribuiscono allo sviluppo individuale del bambino e al suo futuro adattamento psicosociale.

I neonati non sono, chiaramente, ancora in grado di parlare e per poter sopravvivere fanno totale affidamento al caregiver e alla sua sensibilità a cogliere determinati segnali. Comprendere come i bambini si differiscano gli uni dagli altri, già dalle primissime espressioni comportamentali, può essere di aiuto per l'adattamento reciproco tra bambini e adulti.

Come scrive Battacchi nel libro "Lo sviluppo sociale" del 2004 "*le espressioni emotive del bambino fanno parte, per definizione, delle relazioni di attaccamento, ma nello stesso tempo contribuiscono a costruire le relazioni stesse.*" (Grazzani, 2014, p. 66).

L'abilità o inabilità della madre a rispondere adeguatamente ai bisogni e alle emozioni del bambino durante il primo anno di vita ha importanti conseguenze sulle caratteristiche del legame di attaccamento che si andrà a creare. Questo chiarisce come mai non sia possibile prendere in esame lo sviluppo emotivo del bambino senza che ne venga congiuntamente preso anche lo sviluppo affettivo nei primi anni di vita.

All'interno della relazione di attaccamento, la madre interpreta le espressioni emotive del figlio e risponde attraverso dei comportamenti che determinano l'utilizzo sempre più intenzionale delle espressioni emotive del bambino, con l'obiettivo di mantenere e rafforzare la relazione di attaccamento con lei.

Nella costruzione del legame di attaccamento subentrano due caratteristiche fondamentali della madre. La prima è la *sensibilità materna*, ovvero il saper cogliere e comprendere accuratamente i segnali inviati dal bambino; la seconda è la *responsività materna*, cioè la capacità di rispondere a tali segnali in maniera appropriata al momento, alla situazione e alla fase evolutiva (Grazzani, 2014, p. 69).

L'esperimento dello "Still Face", ideato e condotto da Edward Tronick e che abbiamo già visto nel capitolo precedente, spiega l'importanza di una relazione sana, nella quale il bambino possa sperimentare il dialogo intenzionale, la reciprocità di uno scambio comunicativo e la condivisione delle emozioni con il caregiver.

Ainsworth (1979) definiva "*l'attaccamento come un legame emotivo profondo.*" (Grazzani, 2014, p. 66).

Le azioni dei caregiver, dunque, contribuiscono in maniera preponderante allo sviluppo e alla qualità della capacità di autoregolazione nell'infanzia. Diverse ricerche, come sostenuto da Grazzani (2014), confermano una correlazione tra le diverse tipologie di attaccamento, dettate da configurazioni diverse di personalità dei genitori, e lo sviluppo di strategie e regolazione delle emozioni. Ad esempio, in presenza di genitori estroversi, amicali ed emotivamente stabili, vengono associate strategie educative improntate sul calore, gestione di problemi comportamentali e supporto all'autonomia del figlio che favoriscono l'adattamento del bambino. Inoltre, i bambini con attaccamento sicuro hanno imparato che la manifestazione delle emozioni, a valenza sia positiva che negativa, è accettata dai genitori e quindi si sentono liberi di palesarla genuinamente. I bambini con attaccamento evitante, invece, hanno fatto esperienza di rifiuti delle loro manifestazioni emotive, soprattutto negative, e quindi hanno sviluppato strategie di nascondimento della loro sofferenza per timore di essere rifiutati o rimproverati. I bambini con attaccamento ansioso-ambivalente hanno sperimentato risposte incoerenti alle loro espressioni emotive e reazioni imprevedibili da parte del caregiver e, di conseguenza, tendono a esprimere le emozioni in modo esagerato ed intenso, per catturarne l'attenzione (Grazzani, 2014, p. 110).

Il ruolo della madre risulta essere di fondamentale importanza anche sul modo di interagire con la novità. Infatti, dagli 8 mesi di età del bambino, età in cui inizia ad avere paura dell'estraneo, è in grado di interpretare alcune espressioni di incoraggiamento o di ansia della madre. In presenza di un oggetto non familiare il bambino guarda la madre per riceverne specifiche indicazioni. Tale fenomeno si chiama "*social referencing*" (Gini et al., 2015, p. 226).

Per la socializzazione emotiva è stato di fondamentale importanza lo studio condotto da Susanne Denham e riportato da Ilaria Grazzani nel suo testo "Psicologia dello sviluppo emotivo", dove vengono individuate tre tipologie di socializzazione emotiva parentale complementari e non autoescludentesi.

La prima fa riferimento al "*Modeling*", cioè una modalità basata sull'osservazione. Fin da molto piccoli, i bambini vengono esposti continuamente

all'osservazione di comportamenti verbali e non verbali altrui, in particolare dei genitori, che risultano essere dei veri e propri modelli di comportamento per i figli.

Il *“Coaching”* si riferisce, invece, ad una modalità di socializzazione emotiva in cui l'apprendimento accade a seguito di un insegnamento esplicito da parte dei genitori.

La modalità del *“Contingency”* riguarda l'apprendimento che avviene attraverso le reazioni dei genitori immediatamente successive all'espressione emotiva del figlio. Ad esempio, se il bambino dovesse provare una determinata emozione, come potrebbe essere la tristezza, e la manifestasse attraverso il pianto, la reazione parentale diventa fonte di apprendimento per il figlio sul significato dell'esperienza emotiva che sta vivendo, sulla comprensione delle possibili cause che l'hanno indotta e sulle strategie per gestirla (Grazzani, 2014).

Abbiamo visto quanto risulta importante la relazione con l'adulto, soprattutto quanto il legame di attaccamento e la relazione con la figura di riferimento possa essere determinante per le modalità con cui il bambino interagirà, in futuro, con gli altri e con l'ambiente circostante. Questo, però, va associato alla possibilità di interazione con i coetanei, dove, come vedremo, sta la più reale e profonda possibilità di crescita. *“Si rimprovera a Bowlby di aver sottovalutato l'importanza dei rapporti fra coetanei nei primi anni di vita.”* (Gini et al., 2015, p. 232).

2.4 Le relazioni orizzontali

Le interazioni con i coetanei, rispetto a quelle che avvengono con l'adulto, sono sicuramente più brevi ed isolate.

Nel primo anno di vita del bambino le relazioni fra pari sono caratterizzate da sorrisi, vocalizzi, l'offerta di giocattoli, l'avvicinamento. Durante il secondo e terzo anno le interazioni fra coetanei si fanno via via sempre più ricche. Camaioni, Gerbino e Stefani (Gini et al., 2015) hanno evidenziato l'esistenza di un passaggio graduale dalle cosiddette interazioni speculari alle interazioni complementari e reciproche. Le prime sono quando i bambini riproducono la stessa azione, sia in maniera contemporanea che successiva, l'uno vicino all'altro, ma senza che tra di loro vi sia una vera e propria interazione. Tali scambi avvengono per lo più nei bambini di età compresa tra 20 e 26

mesi, mentre a partire dai tre anni aumentano le interazioni che prevedono risposte e richieste d'aiuto, chiamate interazioni reciproche.

La frequenza dell'asilo nido amplia, di non poco, l'orizzonte sociale del bambino ed, in particolare, gli permette di entrare nel mondo delle "regole sociali" stabilite per permettere la convivenza di un gruppo di persone ampio. Dunque il bambino capisce non solo come ci si deve comportare nel "ruolo" di figlio, ma anche in quello di maschio o femmina, in quello di nipote, in quello di "bambino che va a scuola", ecc. Ciò giustifica il fatto che un bambino si comporti diversamente in base ai differenti contesti e alle persone con cui è.

Il gioco simbolico può risultare essere molto raffinato e fondamentale per la crescita del bambino, soprattutto se mediato dalla presenza di un educatore. Il bambino, inoltre, rileva buone capacità di gioco sociale se il contesto educativo in cui è inserito appare positivo.

I bambini, senza un adeguato intervento educativo appaiono piuttosto individualistici ed egocentrici. Al contrario, se l'intervento avviene, ed anche in maniera adatta, essi riveleranno notevoli capacità di collaborazione e di gestione dei rapporti sociali anche in situazioni spontanee.

Il ruolo dell'ambiente e delle prime relazioni, siano esse familiari od extrafamiliari, risultano dunque di fondamentale importanza per l'acquisizione di competenze utili al successo sociale dell'individuo, che andiamo a vedere nel dettaglio nei paragrafi successivi.

2.5 La competenza emotiva

Con il termine competenza emotiva intendiamo *"la capacità di mantenere o cambiare le transazioni con l'ambiente in modo efficace e socialmente appropriato, grazie all'abilità di affrontare adeguatamente le proprie e altrui emozioni nelle situazioni di vita quotidiana."* (Grazzani, 2014, p. 76). Questa complessa abilità agisce su livelli multipli ed interconnessi e su diverse dimensioni: le abilità sociali del singolo, l'apprezzamento sociale all'interno del gruppo, l'attitudine a instaurare relazioni

positive con adulti e coetanei, le capacità di lettura delle informazioni sociali, il grado di controllo volontario e le strategie di regolazione emotiva e comportamentale.

Il concetto di “competenza emotiva” si riferisce alla natura adattiva delle emozioni. Come scritto nel testo della Grazzani, Carolyn Saarni (1989) con l’espressione competenza emotiva fa riferimento a quella capacità di comprensione delle emozioni proprie ed altrui, di saperle regolare e controllare e di utilizzarle al meglio nei processi cognitivi e negli scambi sociali. L’autrice ha indicato una serie di competenze che possono rientrare a far parte di tale concetto:

- la consapevolezza dei propri stati emotivi;
- la capacità di riconoscere e comprendere le emozioni altrui;
- la conoscenza di un lessico emotivo ampio e adeguato a descrivere i diversi stati emozionali che possono essere esperiti;
- la comprensione della differenza tra l’emozione internamente esperita e la sua espressione esterna, manifestata attraverso comportamenti osservabili;
- la competenza empatica;
- la capacità di far fronte alle emozioni a valenza negativa (Grazzani, 2014, p. 83).

L’acquisizione di queste competenze, assieme a molte altre, nel corso dello sviluppo permette ai bambini di apprendere come gestire le proprie emozioni in maniera efficace e, più in generale, di sviluppare relazioni positive con gli altri.

In letteratura alcuni autori utilizzano piuttosto la locuzione “competenza socioemotiva” per indicare appunto il concetto sopra descritto, sottolineando la natura sociale dello sviluppo emozionale.

2.6 La regolazione delle emozioni

La regolazione emotiva costituisce un altro importante aspetto del costrutto di competenza emotiva o socioemotiva.

Frijda (1986) è stato tra i primi ad interessarsi alla regolazione emotiva, affermando che le persone riescono a “manipolare” le proprie emozioni nella misura in cui *“assumono una certa posizione verso le conseguenze delle proprie azioni di tipo emotivo; le giudicano positive o negative e si comportano di conseguenza.”* (Grazzani,

2014, p. 101). Egli sostiene che ciò avvenga durante l'esperienza emotiva stessa, o addirittura anticipatamente al verificarsi dell'emozione.

Thompson (1994) ha definito la regolazione delle emozioni come *“l'insieme dei processi estrinseci ed intrinseci coinvolti nel monitoraggio, nella valutazione e nella modifica delle reazioni emotive, in particolare focalizzandosi sui due parametri dell'intensità e della durata.”* (Grazzani, 2014, p. 102). Grazie a questi processi, ogni individuo è in grado di far fronte alle svariate situazioni contestuali nella maniera il più efficace possibile.

Trevarthen (1993) sottolinea la valenza intersoggettiva delle emozioni umane e dunque sostiene che ogni emozione manifesta agisca direttamente sulle emozioni di un'altra persona.

Di seguito proponiamo le fasi del processo evolutivo della regolazione delle emozioni, proposte da Macklem (2008) e che troviamo nel testo di Ilaria Grazzani.

Una prima fase ricopre il primo anno di vita ed è caratterizzata dal ruolo fondamentale dell'adulto per dare significato alle esperienze del bambino. Tuttavia, si osservano condotte autoregulatorie, come la suzione del pollice per calmarsi o il distogliere lo sguardo da uno stimolo ipereccitante.

La seconda fase va dall'anno ai tre anni ed è importante per l'acquisizione di competenze motorie, cognitive, linguistiche ed emotivo-affettive. Il bambino, infatti, comincia ad esplorare l'ambiente, a comunicare verbalmente e a consolidare i propri modelli operativi interni legati alle relazioni di attaccamento intra ed extrafamiliari. In questo periodo si riscontrano, pertanto, condotte di evitamento di situazioni indesiderate, di ricerca attiva di alcune persone, di richiesta di vicinanza e contatto fisico per ricevere conforto, sicurezza e consolazione. Grazie al gioco simbolico e di finzione i bambini iniziano ad utilizzare l'attività ludica per rielaborare e dare senso ad esperienze emotive intense. L'adulto, anche se in minor misura rispetto alla fase precedente, continua a svolgere un compito fondamentale, sostenendo il bambino durante esperienze emotive intense e/o di lunga durata. E' proprio in questa fase che compare il fenomeno del “riferimento sociale”, cioè quando i bambini usano le

espressioni emotive del caregiver per orientare i propri comportamenti e le proprie emozioni.

Un terzo periodo va dai 3 ai 5 anni e troviamo un ulteriore incremento delle capacità linguistiche e cognitive e di sviluppo della “teoria della mente”. *“Il bambino è in grado di gestire le proprie emozioni durante il gioco, di mascherare o minimizzare le proprie esperienze emotive e di alleviare la tristezza dei compagni con atteggiamenti consolatori”* (Grazzani, 2014, p. 112).

Una quarta fase a seguito dell’entrata alla scuola primaria (6 anni), e cioè con l’aumento delle richieste di autocontrollo, anche le abilità di autoregolazione subiscono una crescita. Il bambino usa con continuità ed efficienza varie strategie di regolazione emotiva, non pensando alle fonti di sofferenza, ma riflettendo sulle emozioni provate e mentalizzando le esperienze emotive in corso.

Dalla preadolescenza si sviluppa una quinta fase, in cui le esperienze emotive, anche a causa dello sviluppo ormonale e neurologico, risultano particolarmente intense. Vengono incrementate abilità cognitive utili ad una maggior astrazione e formalizzazione della realtà.

Durante l’adolescenza, gli stili di regolazione emotiva assumono forme molto personali provenienti da molteplici fattori, siano essi di natura biologica e temperamentale, siano di natura interpersonale, cioè legati ai diversi pattern di attaccamento, modalità di socializzazione delle emozioni in famiglia e a scuola o in altri contesti educativi (Grazzani, 2014, p. 113).

I primi anni di vita, dunque, risultano focali per l’acquisizione di competenze che subentreranno in età adolescenziale. Le prime relazioni ed i primi contesti sociali riemergeranno, quindi, in futuro e daranno l’imprinting per comportamenti in avvenire. Risulta essere di facile intuizione comprendere quanto questi siano essenziali.

2.7 La competenza empatica

“Il livello evolutivamente più avanzato di competenza emotiva riguarda la competenza empatica [...], pur rimanendo entrambe determinanti e co-occorrenti al

fine di generare la risposta empatica” (Gini et al., 2015, p. 227). Tale competenza è comprensiva di due componenti: una cognitiva, ossia riuscire a vedere la situazione dalla prospettiva dell’altro, ed una affettiva, cioè dividerne lo stato emotivo.

Lo sviluppo dell’empatia, secondo il modello proposto da Hoffman nel 2001, e che troviamo nel testo “Psicologia, sviluppo, educazione” di Gini, Lanfranchi e Vianello (p. 227), segue cinque tappe manifestative del sentimento empatico, le quali non si sostituiscono le une alle altre, ma, dal momento in cui emergono, continuano ad operare. Esse sono:

- *Distress empatico globale*. I neonati non sono ancora in grado di discernere tra il sé e gli altri. Infatti, quando percepiscono la sofferenza di qualcun altro, ne fanno propria l’emozione. Questa possiamo considerarla una forma molto primitiva di empatia, che prende forma attraverso una reazione emotiva automatica ed involontaria, che viene denominata “contagio emotivo”. Un esempio chiaro è quando un neonato inizia a piangere sentendo un altro neonato affianco piangere.
- *Distress empatico egocentrico*. Circa il compimento del primo anno di vita si ha l’acquisizione di una sufficiente differenziazione tra sé e l’altro. I bambini mimano l’emozione altrui e, a volte, mettono in atto comportamenti che potrebbero sembrare tentativi di aiuto. Tuttavia, tali condotte hanno l’obiettivo di attenuare il proprio stato di angoscia, parliamo dunque di una risposta ad un proprio vissuto emotivo e, proprio per questo, definita “egocentrica”.
- *Distress empatico quasi-egocentrico*. Nel corso del secondo anno di vita del bambino, si fa sempre più chiara la distinzione tra i propri stati emotivi interni e quelli degli altri. Compaiono quei comportamenti tesi al conforto dell’altro, pur rimanendo una parziale forma di egocentrismo per il fatto che il bambino tenda a consolare attraverso oggetti che sono significativi per se stesso.
- *Vera empatia*. Al secondo anno di vita si sviluppa la consapevolezza che gli altri hanno stati interni diversi dai propri. Ciò consente al bambino di empatizzare con le emozioni dell’altro in maniera più profonda, così come i suoi comportamenti consolatori risultano essere più adeguati ed efficaci.

- *Distress empatico oltre la situazione.* Dai 9 anni l'esperienza empatica del bambino comincia ad essere influenzata dalla conoscenza della vita degli altri e dalle esperienze passate. E' da qui che inizia l'evoluzione della forma più matura dell'empatia. (Gini, 2015)

Hoffman affermava che l'empatia fosse lo stato emozionale da cui prende vita l'interesse umano per l'altro e la definiva il "collante" che rende possibile la vita sociale.

Nello sviluppo della competenza empatica possiamo osservare quanto sia fondamentale la relazione tra pari, fin dalla primissima infanzia. Infatti, per quanto la relazione con gli adulti possa in qualche modo aiutare, spesso capita che l'adulto moduli il proprio comportamento sulla base delle risposte del bambino. Ciò non avviene, ovviamente, tra bambini della stessa età ed è proprio in queste relazioni che possiamo osservare una reale e profonda possibilità di sviluppo e cambiamento.

Se la vediamo in questo modo, ci appare subito chiaro come più varietà di relazioni il bambino vive e/od osserva, più ci saranno possibilità per lui di ampliare competenze emotive ed empatiche. Una grande ricchezza, sotto questo punto di vista, è la possibilità di vivere l'esperienza sociale dell'asilo nido.

CAPITOLO 3

L'ambiente Nido

3.1 Il ruolo educativo dell'asilo nido

Come abbiamo detto nel capitolo precedente il ruolo dell'ambiente risulta cruciale per un buon sviluppo emotivo, pur rimanendo le relazioni familiari centrali per il mondo del bambino. Con l'ingresso alla scuola (dell'infanzia o, ancor prima, dell'asilo nido) il suo cosmo diventa policentrico e, accanto alla famiglia, si apre ad un altro luogo di esperienze, altrettanto importante, rappresentato dagli altri bambini. Il nido risulta essere un ambiente ricco, in termini di relazioni e di emozioni, incomparabile. Al nido troviamo una varietà di relazioni: con i pari, con l'educatrice, con gli altri adulti collaboratori. Inoltre se pensiamo al fatto che l'educatore sia formato e consapevole del proprio ruolo e agisca sempre con intenzione tutto acquisisce maggior valore.

Nella relazione con l'adulto, il bambino si rende conto che il Sé e l'Altro sono entità differenziate e che l'agire è motivato da emozioni, desideri e credenze, che vi sono delle regole da rispettare nella relazione con l'altro e che le parole servono a regolare gli scambi interpersonali (Baumgartner, Bombi, 2005). Le relazioni adulto-bambino vengono definite verticali o asimmetriche, da Hartup nel 1983 come riportato nel testo "Bambini insieme" (Baumgartner, Bombi, 2005), in quanto le due condizioni sono estremamente diverse: l'adulto accompagna il bambino nel mondo e lo aiuta nella sua scoperta ed interazione compensando le competenze che il bambino ancora non ha. Ad esempio il monitoraggio continuo esercitato dalla madre la porta ad intercettare la linea di sguardo del bambino e a modulare comportamento e parole in funzione degli interessi mostrati dal piccolo. L'adulto, possiamo quindi dire, abbia una funzione di supporto. Al contrario, nell'incontro tra coetanei, il bambino deve sbrigarsela da solo. Nascono così i primi fallimenti, in quanto i partecipanti non sono in grado di creare delle circostanze favorevoli all'interazione. Queste relazioni vengono definite, sempre da Hartup, orizzontali perché presuppongono competenze simili e condizioni di potere analoghe ed è qui la reale fonte di crescita personale del bambino.

A tal proposito, Baumgartner (2005) riporta la teoria della socializzazione di gruppo di Judith Harris nella quale i processi di socializzazione diventano funzionali se si verificano in determinati contesti. Un bambino, quindi, apprenderà determinati comportamenti in una specifica situazione, ma gli stessi, non sarebbero altrettanto efficaci in una situazione diversa. In accordo con questo principio, i bambini modellano il proprio modo di comportarsi sulla base di come i propri coetanei si comportano. Dunque, i bambini non tenderanno a comportarsi come gli adulti, ma come gli appartenenti alla stessa categoria sociale, ovvero al proprio gruppo di coetanei. Questo accade sulla base della legge di maggioranza, in cui, per entrare a far parte del gruppo dovrà modellarsi e uniformarsi alle caratteristiche principali di tale gruppo. La Harris sostiene che molti bambini si adeguano a tale regola proprio per la motivazione ad essere simili (Baumgartner, Bombi, 2005).

Lo stesso interesse sociale del bambino, secondo alcune ricerche degli anni '90, non è più orientato al mondo adulto, ma, al contrario, rivelano *“che le relazioni tra pari, fratelli o compagni, rappresentano una vera e propria palestra di esercizio delle abilità di lettura della mente altrui.”* (Baumgartner, Bombi, 2005, p. 6).

In riferimento a questo, la Baumgartner riporta nel proprio libro l'osservazione di Judith Harris del 1998 in cui sosteneva la forte *“attrazione”* che gli esseri umani hanno nei confronti dei propri simili. I bambini non sono da meno: sin da molto piccoli, questi mostrano segni di interesse verso bambini della stessa fascia d'età che si notano.

Al giorno d'oggi sono molteplici i bambini che, fin da molto piccoli, si ritrovano a vivere gran parte della loro giornata in contesti educativi extrafamiliari e vengono così esposti all'osservazione di numerosi comportamenti e scambi sociali che diventano fonte di apprendimento emotivo. Inoltre, esiste una vera e propria educazione alla socializzazione emotiva attraverso la messa in atto di azioni mirate dal personale educativo che, sulla base di credenze, concezioni, meta emozioni, è in grado di tradurre il proprio sapere sulle emozioni in vere e proprie pratiche educative.

L'età prescolare può venir, quindi, considerata come un tempo dedicato alla costruzione del Sé e dell'altro, e l'asilo nido visto come contesto originale di conseguimento di conoscenze sociali e di formazione della competenza socio-affettiva.

Nelle esperienze di interazione con gli altri i bambini, già in età precoci, sperimentano le loro capacità di riconoscere le emozioni, imparano strategie per gestirle, siano esse proprie, ad esempio inibendo risposte aggressive, siano altrui, ad esempio confortando, ed acquisiscono le regole culturali dell'esperienza e dell'espressione emotiva.

3.2 La figura dell'Educatore

L'Organizzazione Mondiale della Sanità ha inviato un messaggio di allerta perché preoccupati che i giovani d'oggi avvertano di una "precocizzazione" dei disturbi dell'umore e, peggio ancora, della depressione. Il modo per migliorare ed evitare tale situazione è la stessa "precocizzazione" nell'educazione alle emozioni. Prima iniziamo a lavorarci, più le strutture neurologiche si costruiscono salde.³

I "saperi sociali" sono molteplici e di grande complessità, impossibile pensare che tali capacità siano naturali, ovvero possano, in qualche modo, sorgere spontaneamente. L'educatore è chiamato ad aiutare a diventare consapevoli delle proprie emozioni e a saperle gestire fin dall'infanzia.

A questo proposito è importante sottolineare il ruolo dell'adulto nei contesti sociali, quali l'asilo nido, appunto. Il compito dell'educatore è quello di accompagnare nella scoperta e nella gestione delle emozioni provate dai bambini, attraverso un agire pedagogicamente fondato ed un intervento educativo non improvvisato, ma consapevole e intenzionale che miri alla consapevolezza delle emozioni.

Nel contesto del nido le occasioni di vivere momenti emotivi di forte intensità sono molteplici; pensiamo, ad esempio, alla tristezza nel distacco, soprattutto nel periodo di ambientamento, alla collera nel conflitto col compagno per un gioco, alla gioia nel ricongiungimento con la figura di riferimento, ecc. Durante tutti questi eventi i bambini sollecitano costantemente l'intervento dell'adulto come agente di socializzazione emotiva, in grado di contenere, consolare ed aiutare nella situazione emotivamente carica. L'infante sperimenta così l'intervento su di sé, ma nella pluralità

³ <https://gabriellagiudici.it/daniela-lucangeli-intelligenza-ed-emozioni/>

di relazioni che si creano all'asilo nido, osserva anche quello rivolto ai compagni, individualmente o di gruppo, così da poter apprendere più strategie possibili.

L'aspetto sociale, al contrario di quello cognitivo, risulta essere un prodotto "sfuggevole", come definito da Baumgartner (2005), difficile da materializzare e da far cogliere alle famiglie. E', dunque, per questo motivo che spesso non viene visto come oggetto programmatico, meritevole di una forte attenzione educativa. E' importante, invece, ricordare che è proprio compito dell'adulto regolare e predisporre le condizioni per lo stare bene insieme.

L'asilo nido è, infatti, un luogo privilegiato per parlare, discutere e conversare sulle emozioni provate, sui motivi che le hanno prodotte, nonché sui diversi modi di gestirle, regolarle e modularle nella relazione con gli altri. Risulta essere un contesto di forte valore se si vuole incrementare le competenze socioemotive del bambino, sia in quanto luogo dove poter sperimentare "su campo" le differenti strategie di regolazione emotiva, sia per la presenza di un adulto consapevole che interviene miratamente ad una educazione emotiva.

Secondo le teorie annunciate, *"di recente è stato introdotto il costrutto di apprendimento socioemotivo ("socio-emotional learning" o più semplicemente SEL) per riferirsi ai processi mediante i quali si diventa consapevoli delle proprie emozioni e di quelle altrui, si impara a regolarle, a sviluppare atteggiamenti empatici, a costruire amicizie e a gestirle in modo efficace."* (Grazzani, 2014, p. 138). Degli studiosi interessati a questo speciale apprendimento hanno creato un gruppo di lavoro, denominato CASEL (Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning), presso l'Università di Chicago, con lo scopo di *"diffondere la consapevolezza dell'importanza di interventi scolastici finalizzati alla promozione dell'apprendimento socioemotivo."* (Grazzani, 2014, p. 139).

Un altro importante contributo a riguardo è stato dato dagli studi di Susanne A. Denham che hanno approfondito il tema della socializzazione alle emozioni nei contesti extrafamiliari. La studiosa americana ha evidenziato le qualità di insegnanti ed educatori che fanno di loro degli eccellenti socializzatori in grado di sfruttare una varietà di strategie, ad esempio il conforto fisico, l'insegnamento di meccanismi di

regolazione, l'uso di lessico emotivo, la spiegazione delle cause, l'empatia, la distrazione, ecc. (Grazzani, 2014).

Ad oggi, possiamo dire di possedere numerosi risultati empirici che sottolineano importanti legami tra socializzazione emotiva ed abilità dei bambini. Questi studi sono stati effettuati proprio a partire dai bambini più piccoli nei contesti educativi, coinvolgendo le figure degli educatori e verificando l'efficacia di conversare con i bambini, a partire dalla lettura di alcune storie. Il fatto di evocare a tema l'esperienza emotiva propria ed altrui, soffermandosi sulle cause e sulle modalità di gestione dell'emozione provata ha effetti sulle abilità cognitive e socioemotive del bambino. Tra queste evidenziamo: riduzione dei problemi di comportamento e di distress emotivo, miglioramento della performance scolastica e delle capacità di teoria della mente, di linguaggio psicologico, di comprensione delle cause delle emozioni, nonché l'abilità di mettersi nei panni degli altri.

“Educare alle emozioni significa guidare i bambini a saper fare buon uso delle emozioni, cioè a saper gestire il proprio stato di attivazione emotiva in modo socialmente adeguato, preservando la qualità delle relazioni con gli altri.” (Di Maggio, IZARD, Zappulla, 2014, p.9). Questo avviene, a mio avviso, senza il bisogno di una progettazione precisa e specifica sull'educazione alle emozioni, ma attraverso azioni e parole che avvengono nella quotidianità della vita al nido. Ad esempio, una cosa che mi sono ritrovata a fare spesso durante la mia esperienza di educatrice, è l'incoraggiamento all'uso delle parole nei conflitti tra pari. I bambini dai due ai tre anni, infatti, tendono ad usare ancora il corpo per comunicare con gli altri, soprattutto in quegli scontri abitudinari che avvengono per la condivisioni di oggetti e spazi. In questi casi, incentivare l'uso del linguaggio, seppur ancora poco sviluppato, è una strategia che viene data al bambino per gestire al meglio quell'emozione di rabbia e che sia conforme alle regole del contesto. Un'altra importante azione educativa è il dare un nome all'emozione che il bambino sta provando, cercare di farne comprendere le cause che l'hanno provocata e cercare insieme di trovare una soluzione consona all'ambiente e al bambino. Ad esempio, nel momento del distacco, se il bambino

piange si può dire “Lo capisco che tu sia triste perché la mamma è andata a lavoro, ma vogliamo farle un disegno per quando torna?”.

A supporto degli esempi riportati sopra, riporto il contributo teorico di Di Maggio, Izard e Zappulla sostenuto nel testo “Educare alla conoscenza e alla regolazione delle emozioni” (2014), nella quale vengono esposti tre aspetti della competenza metaemotiva utili a favorire la comprensione delle emozioni del bambino:

- a) La *comprensione della natura* delle emozioni, ovvero la capacità di riconoscere e di etichettare le emozioni;
- b) La *comprensione delle cause* esterne ed interne delle emozioni, cioè la situazione antecedente che la provoca oppure i ricordi, i desideri e le credenze.
- c) La *comprensione della regolazione* delle emozioni, cioè la consapevolezza di poter esercitare un controllo sull’espressione dell’emozione.

A seguito di tali innumerevoli studi, trovati in letteratura e riportati nel corso della relazione, vorrei aggiungere la mia, personalissima, esperienza. Il momento formativo del tirocinio, mi ha dato, infatti, la possibilità di osservare le dinamiche avvenute all’interno della sezione primavera, che si sono differenziate da quelle che normalmente osservo e vivo, ogni giorno, lavorando come educatrice in un asilo nido. Riporto queste considerazioni nel paragrafo successivo.

3.3 Osservazioni di Tirocinio

Nel corso di questo elaborato si è più volte sostenuto come lo stare con gli altri bambini risulti utile in quanto contesto privilegiato per l’acquisizione di capacità socio-affettive e cognitive che non è possibile acquisire dagli adulti. Tale concezione è in linea con il senso comune che i bambini desiderino stare con gli altri bambini e si divertano di più con essi che con gli adulti. Far vivere ai bambini un contesto sociale, come può essere l’asilo nido, sin da molto piccoli, “fa bene” al loro sviluppo.

Lavoro come educatrice di asilo nido oramai da quattro anni e, per lo scorso anno scolastico 2021/2022, sono stata referente del gruppo divezzi (2-3 anni d’età), la stessa che mi sono ritrovata ad osservare durante la mia esperienza di tirocinio alla sezione primavera della scuola dell’infanzia Maria Immacolata di Fontane di Villorba

(TV). Le motivazioni delle diverse dinamiche che si creavano tra i due gruppi, pur avendo la stessa età, non mi sono apparse subito chiare, ma solo verso la fine ho potuto riflettere che, la sostanziale differenza che poteva avere una tale influenza sul presente di questi bambini, era la loro esperienza pregressa. Infatti, affrontare il tema dello sviluppo sociale e della personalità richiede di considerare sia il ruolo delle disposizioni di natura temperamentale e/o di personalità che quello delle esperienze interpersonali.

I bambini della sezione primavera erano, per la maggior parte, alla loro prima esperienza sociale, avendo vissuto i primi due anni di vita in contesto familiare con le figure di riferimento. Al contrario, il gruppo dei grandi dell'asilo nido presso cui lavoro era già al secondo anno di relazioni tra coetanei.

Ad evidenza del fatto che il rapportarsi con i pari porta a dei benefici nelle relazioni e nell'acquisizione di regole sociali diverse per ogni contesto, ho riscontrato, nei bambini della sezione primavera una difficoltà maggiore ad assimilare la routine dell'asilo e le regole di condivisione dei giochi, delle attenzioni dell'adulto, ecc. Gli utenti, in quest'ultimo caso, si presentavano ancora in una fase autocentrata, e presentavano criticità nel saper gestire i conflitti con i coetanei, nello stare agli orari dettati dalla quotidianità della scuola dell'infanzia e a tutte quelle regole sociali utili ad ottenere un clima sereno e pacifico di condivisione di spazi, tempi e materiali.

Non possiamo negare che tutto ciò non avvenisse completamente all'asilo nido, ma la routine era ben interiorizzata e i conflitti erano più diradati, dando spazio, invece, a quei legami, più intimi e profondi che nascono con l'ultimo anno di nido, che potremmo, forse precocemente, chiamare "prime amicizie".

Queste osservazioni, nell'ultimo periodo formativo di tirocinio, mi hanno portata a riflettere sull'importanza del far vivere, fin da età molto precoci, relazioni con i pari ai bambini per ottenere speciali competenze che portano ad una buona riuscita nella vita sociale fondamentale per un benessere presente e futuro del bambino.

CONCLUSIONE

Offrire la possibilità di relazioni ai bambini fin da piccolissimi risulta essere una scelta educativamente avvincente per uno sviluppo del bambino emotivamente competente. Essi, infatti, nascono già predisposti alla relazione. Fin dalla vita intrauterina il feto si procura numerose esperienze utili allo sviluppo emozionale. Alla nascita, il neonato è già il risultato di un vissuto evolutivo che vede l'interazione di dinamiche complesse, quali la predisposizione biologica del feto, le caratteristiche materne e dell'ambiente uterino e le condizioni sociali e culturali in cui viene svolta la gravidanza.

Molti studi hanno dimostrato come il neonato nasca già predisposto alla relazione. È stato provato, per l'appunto, come i neonati prediligano il volto e la voce umana ed abbiano la tendenza a indirizzare lo sguardo verso di questi. Tale inclinazione ha una valenza adattiva orientata a favorire il legame di attaccamento, che possiamo considerare come la prima vera e profonda forma di relazione del bambino.

Possiamo, dunque, sostenere che il neonato nasce, certo, con una predisposizione alla relazione e al contatto con gli altri essere umani, ma ciò non basta per arrivare ad una completa e complessa varietà di meccanismi di sviluppo, riconoscimento e regolazione emotiva, processi fondamentali per il benessere dell'individuo e il successo nella propria vita sociale. Per arrivare a tale risultato è necessario predisporre il bambino a esperienze sociali e di relazione che lo possano aiutare a sperimentare, sbagliare e migliorare. Possiamo sostenere, quindi, come ci debba essere un'interazione tra natura e cultura, più che una loro contrapposizione.

È fondamentale la relazione che si viene a creare con la figura di attaccamento. È proprio a partire da queste esperienze neonatali di co-regolazione emozionale con il caregiver che parte l'alfabetizzazione emotiva. Ad esempio, si è osservato come i bambini che godono della possibilità di discutere con i propri genitori, o educatori, delle emozioni provate siano emotivamente più esperti. Avere buone relazioni durante l'infanzia, possiamo dire sia un prerequisito importante per essere emotivamente competenti.

Ho, quindi, voluto focalizzare parte della relazione sulla ricchezza che può portare la socialità vissuta all'asilo nido nello sviluppo della competenza emotiva, che include abilità fondamentali, come: la comprensione delle proprie ed altrui emozioni, la regolarizzazione e il controllo delle stesse, utilizzandole nei processi cognitivi e negli scambi sociali che durano tutta la vita. L'asilo nido, infatti, rappresenta una "mini-società" nella quale i bambini possono osservare, fare pratica, testare, mettersi alla prova, il tutto con l'ausilio della figura professionale dell'educatore che, avendo peculiari competenze e conoscenze, può fungere da vero e proprio agente di socializzazione emotiva.

Le occasioni di provare emozioni intense all'asilo nido sono, infatti, tante: dalla tristezza al momento della separazione dal genitore al mattino, alla rabbia generata dal conflitto col compagno, alla felicità di rivedere il caregiver a fine giornata. In molte di queste è necessario l'intervento dell'educatore, che dev'essere caratterizzato da ascolto ed accoglienza verso gli stati d'animo dei bambini. Dev'essere in grado di dare loro un nome e provare a trovare strategie, insieme al bambino, per superarle. In questo modo si auspica il bambino possa imparare a conoscere l'emozione che sta provando e a trovare una soluzione per gestirla in maniera coerente al contesto.

Possiamo concludere sostenendo che le emozioni, siano esse esperite personalmente o con gli altri, colorano la vita quotidiana di ognuno di noi e aiutano a comprendere, nonché a costruire insieme i significati delle azioni proprie, altrui o compiute insieme.

BIBLIOGRAFIA

- Baumgartner, E., Bombi, A.S. (2005). *Bambini insieme. Intrecci e nodi delle relazioni tra pari in età prescolare*. Bari: Gius. Laterza & Figli S.p.A.
- Di Maggio, R., Izard, C.E., Zappulla, C. (2014). *Educare alla conoscenza e alla regolazione delle emozioni*. Parma: Spaggiari S.p.A.
- Gini, G., Lanfranchi, S., Vianello, R. (2015). *Psicologia, sviluppo, educazione*. Novara: De agostini Scuola S.p.A.
- Grazzani, I. (2014). *Psicologia dello sviluppo emotivo*. Bologna: Il Mulino.
- Lucangeli, D., Vicari, S. (2019). *Psicologia dello sviluppo*. Milano: Mondadori Education S.p.A.

SITOGRAFIA

- Gabriella Giudici, Daniela Lucangeli, *Il ruolo delle emozioni nella vita quotidiana*, <https://gabriellagiudici.it/daniela-lucangeli-intelligenza-ed-emozioni/> (2022)
(ultima consultazione Settembre 2022)
- Daniela Lucangeli, *E di Emozioni*, https://www.youtube.com/watch?v=n_RWobFU6NI (2018)
(ultima consultazione luglio 2022)
- Edward Tronick, *Still Face Experiment*, <https://www.youtube.com/watch?v=apzXGEbZht0> (2007)
(ultima consultazione maggio 2022)

RINGRAZIAMENTI

Grazie al mio Relatore, la Professoressa *Elisabetta Miotti*, per avermi supportata ed aiutata in questa importante fase di stesura della tesi.

Grazie ai *Professori*, per avermi formato professionalmente ma anche per avermi fatto crescere personalmente.

Grazie ad *Arianna*, per aver condiviso, fin dall'inizio, con me tutto questo lungo e tortuoso percorso, fatto di gioie e di dolori, di ansie e di traguardi, ma soprattutto per esserci sempre stata ogni qualvolta ne avessi avuto bisogno.

Grazie a *Pasquale*, compagno di vita e padre di mio figlio, per il supporto e l'aiuto in casa affinché io potessi dedicarmi allo studio.

Grazie a *Chiara*, collega ed amica, per avermi sostenuta in ogni momento difficile e per avermi fatto amare questo lavoro come non mai.

Grazie a mio *figlio* e a tutti i *bambini* per avermi donato gioia e spensieratezza, sorrisi e carezze che mi hanno aiutata a trovare la forza per finire questo lungo percorso.

Grazie a *me stessa*, per non aver mai mollato, per aver sempre trovato la forza e la volontà di farcela e di andare avanti.