



UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI PADOVA

Dipartimento di Psicologia dello Sviluppo e della Socializzazione

Corso di laurea in Scienze e Tecniche Psicologiche

Elaborato finale

IL LINGUAGGIO DEL CUORE

Nascita e sviluppo delle emozioni nei contesti educativi della prima infanzia

The language of the heart

Birth and development of emotions in early childhood contexts

Relatrice

Prof.ssa Silvia Lanfranchi

Laureanda: Giuseppina Francolini

Matricola: 1151161

Anno Accademico 2021/2022

*Ad Elisa e Giulia,
le persone più importanti della mia vita*

Indice

Introduzione

1. Quadro teorico	9
2. Aspetti neurali (anatomia delle emozioni)	13
3. Prendersi cura – le dimensioni della cura ed il suo significato	17
4. Le emozioni al nido	22
4.1. Le emozioni dei bambini	22
4.1.1 <i>Il linguaggio del corpo</i>	24
4.1.2 <i>Le emozioni tra autonomia e consapevolezza di sé</i>	28
4.1.3 <i>Le emozioni, messaggi per e su di noi, per e sugli altri</i>	31
4.2. Le emozioni degli adulti	34
4.2.1 <i>I genitori – comunicazione emozionale tra attaccamento e ricostruzioni</i>	35
4.2.2 <i>Le figure professionali – dar voce a emozioni e sentimenti per realizzare competenze professionali.</i>	37
5. Conclusioni	42
6. Bibliografia	45
7. Ringraziamenti	47

Introduzione

Emozioni. Come recita LeDoux (2003) «è difficile immaginare una vita senza emozioni: viviamo per loro, strutturiamo le circostanze perché ci diano piacere e gioia, evitiamo le situazioni che portano delusioni, tristezza o dolore».

Di emozioni si parla, si scrive, si rivendica l'esigenza. Estremamente utilizzate dal mondo della comunicazione e da quello pubblicitario, il loro uso risuona talvolta inflazionato quanto superficiale. Decidere di parlare di emozioni vuol dire fare i conti con tutto questo e correre il rischio di esaltare e nello stesso tempo minimizzare un argomento degno invece di ogni interesse e cautela.

Perché allora fare una tesi sulle emozioni? E quale può essere il rapporto emozioni-cura? Cosa si intende poi per *cura*?

L'obiettivo che mi propongo, con il percorso che mi accingo a fare, è proprio quello di dare una risposta a queste e molte altre domande e vorrei cominciare con lo specificare perché il *focus* della mia analisi sia proprio la fascia d'età compresa tra gli 0 e i 3 anni.

In primis perché il caso, o meglio la fortuna, ha voluto che fosse la fascia d'età con la quale ho costruito la mia professionalità, lavorando per più di vent'anni in un Asilo Nido.

Ma c'è un altro motivo. Ce lo spiega Umberto Galimberti, filosofo, psicoanalista e docente universitario: «I sentimenti si apprendono, non sono dati geneticamente, e si apprendono attraverso la *cura* che si ha dei bambini nei primi tre anni di vita, quando si formano le “mappe emotive”, cioè la modalità di sentire. Non di capire ma di sentire il mondo e reagire agli eventi in modo proporzionato. [...] Se le mappe emotive non si formano abbiamo un rapporto squilibrato in ordine alla risonanza emotiva che abbiamo degli eventi, L'educazione prevede una *cura* dell'apparato sentimentale, perché i sentimenti non sono una dote naturale ma un prodotto culturale.» (intervista a U. Galimberti, “Wise Society” – *People for the future*)

L'importanza delle condizioni, in cui avviene il processo di sviluppo nei primi anni di vita del bambino e delle sue ricadute sulle fasi successive, è ormai universalmente riconosciuta.

L'ambiente educativo dell'asilo nido risulta per eccellenza un ambiente in cui il rigore scientifico da destinare ai bambini, non è viziato pregiudizialmente attraverso la ricerca di manifestazioni di competenze "misurabili oggettivamente", non si interviene con una forzatura degli apprendimenti precoci, né è concepito per un insegnamento in senso formale e tradizionale.

È essenzialmente un luogo di cultura in cui l'attenzione viene posta all'implicito, ai processi di costruzione della conoscenza, in cui c'è la capacità di fare spazio al non detto e di cogliere l'intenzionalità di un gesto. Ma è anche luogo di esperienze, nelle relazioni come nella ricerca delle possibilità, ed è ormai assodato che l'esperienza plasma il cervello e influenza la vita emotiva. L'impatto emozionale, che hanno infatti sui bambini le prime esperienze, ricopre un ruolo fondamentale nell'organizzazione dello sviluppo cognitivo ed emotivo, nello stesso tempo l'incremento di relazioni significative, tra tutti i componenti del "sistema", si pone come essenza dell'intero vissuto.

Riservare un'attenzione particolare alle emozioni però non vuol dire cadere nel sentimentalismo o nella retorica dei buoni sentimenti, ma esige competenza e piena consapevolezza. Significa aver un'idea chiara di bambino, custodirlo nel cuore e nello sguardo, garantendogli un posto anche nei pensieri degli altri. Significa riuscire a declinare «*l'essere-con* in diverse tonalità emotive, interpretando la sua *con-sonanza* con il mondo e lasciando che il suo vissuto abbia una *ri-sonanza* in noi». (Musi, 2011)

La quantità e soprattutto la qualità delle relazioni che gli adulti stabiliscono con i bambini dalla nascita sono alla base dello sviluppo emotivo della persona che sarà e la *cura* (che in questo specifico contesto non ha certamente la sola valenza dell'accudimento fisico), rappresenta il canale privilegiato attraverso cui si attribuiscono valori e pienezza al proprio "sentire".

L'Asilo Nido è dunque il luogo in cui la *cura* può diventare insieme scienza e cuore.

L'elaborato ripercorre brevemente la storia sullo studio degli aspetti emotivi della nostra specie, da Darwin alle maggiori teorie sullo sviluppo emozionale nei bambini.

Seguirà un rapido sguardo dei principali meccanismi neurologici che caratterizzano la nascita delle emozioni e la relazione tra queste e la neocorteccia.

Un breve panorama sarà poi dedicato al significato di *cura*. Educare attraverso la cura, vuol dire ragionare sulla centralità della vita materiale, emotiva, cognitiva e spirituale di qualcun altro e ritenerla presupposto nella relazione. Per riflettere meglio sul suo significato, cercherò di smontare la sua essenza per afferrare gli elementi di cui è composta, come funziona, “cosa c’è dentro” insomma.

La sezione di lavoro maggiormente sviluppata, sarà quella dedicata alle emozioni che si vivono all’interno di un sistema educativo come quello del nido e del modo in cui i vari attori coinvolti riescono a declinarle.

Nei bambini analizzeremo il linguaggio del *corpo* che diviene “luogo” insieme di ascolto ed orizzonte progettuale e le *emozioni* quale presupposto per l’autonomia, la conoscenza e consapevolezza di sé e preludio per riconoscere l’altro.

Nei genitori indagheremo i vissuti che emergono dalla nuova dimensione relazionale in cui il bilanciamento tra attaccamento e separazione significa anche “far spazio ad altri”, e le emozioni che le colorano, diventano crescita ed arricchimento.

Nelle figure professionali, infine, cercheremo di capire il loro ruolo tra emozioni e ricostruzioni intersoggettive perché l’abilità di sviluppare competenze psicologiche su base emotive, è indispensabile affinché i bambini possano crescere in contesti empatici.

Credo fortemente nell’ascolto, nell’attenzione, nel sentire gli altri, con gli altri, in un tempo flessibile e – come sostiene Crepet in un suo libro parlando della dimensione emotiva e relazionale – «...adattabile alle esigenze di ognuno [...] come una latenza che si riempie di una dimensione emotiva nuova e inconsueta: il lento fluire delle loro emozioni». (2001)

Credo anche fortemente che prendersi cura degli altri sia il primo passo per insegnare a prendersi cura di sé, a non avere paura delle emozioni e della legge del cuore.

Tutto ciò richiede una preparazione professionale sostenuta da una opportuna sensibilità, intuizione e competenza emotiva.

La qualità dell'attenzione all'infanzia la ritengo infatti uno fra gli indici di civiltà di una cultura.

«[...] Ecco il mio segreto. È molto semplice: non si vede bene che col cuore.

L'essenziale è invisibile agli occhi»

(de Saint-Exupéry, 1943/2015)

Capitolo 1: Quadro teorico

Bastò l'intuito geniale di Charles Darwin a invertire la rotta e proporre un radicale mutamento di prospettiva sul tema delle emozioni, quando nel 1872 scrisse *L'espressione delle emozioni nell'uomo e negli altri animali*; l'idea che gli stati emotivi fossero capaci di influenzare l'agire umano come intrusi e disturbatori verso la razionalità e l'analisi delle situazioni, andava vacillando. Non più quindi emozioni come fastidiose appendici delle manifestazioni umane, ma promosse, come l'intelligenza, a elementi funzionali per la sopravvivenza dell'individuo, quindi adattive per la specie. Meglio ancora, esse sembrano essere state, secondo la teoria di Darwin, il motore dell'evoluzione, quelle che, caratterizzando la nostra specie, gli hanno permesso di raggiungere traguardi evolutivi altrimenti non ipotizzabili in un ambiente in cui il tratto dominante e vincente era la forza fisica.

Oggi il forte legame tra sviluppo emotivo e cognitivo è ormai universalmente condiviso, riconoscendo anzi il primo come supporto dell'apprendimento del secondo. Sarebbe difficile pensare di affrontare qualsiasi evento e/o apprendimento cognitivo senza considerare l'impatto emotivo che può suscitare. Tutti noi possiamo concordare infatti che nel ragionamento, come nelle scelte, le emozioni giocano un ruolo non trascurabile, contribuendo, oggi come ieri, a processi decisionali, di orientamento, di selezione sulla base delle pregresse esperienze depositate anche nella nostra memoria emotiva.

Interessante appare il punto di vista di Siegel che identifica le emozioni come:

*«fenomeni dinamici creati all'interno di interazioni con l'ambiente e di processi cerebrali di valutazione del valore, che risentono direttamente di influenze sociali. Le emozioni riflettono le modalità essenziali con cui la mente emerge all'interfaccia tra processi neuro-fisiologici e relazioni: funzionano come un insieme di processi integrativi che collegano vari sistemi in un flusso dinamico fra domini e nel corso del tempo. Le emozioni ci preparano all'azione, al movimento (*e-motion*) di natura interna o esterna. A livello cerebrale, un'emozione collega una serie di sistemi per formare uno stato della mente; all'interno delle relazioni interpersonali, le emozioni funzionano come un insieme di processi che mettono in connessione le menti dei singoli individui» (Siegel, 2021).*

Possiamo dedurre, da tale definizione, che ogni episodio emotivo è costituito da più componenti: una componente fisiologica, una esperienziale soggettiva, una cognitiva, l'impulso all'azione e infine

il comportamento manifesto. Sostanzialmente possiamo attribuire alle emozioni tre funzioni: comunicativa, adattiva e di azione. Il compito della funzione comunicativa è quello di segnalare desideri, bisogni e aspettative dell'individuo ma anche comunicare agli altri il proprio stato. Dagli studi sulle emozioni emerge che i comportamenti non verbali, come direzione dello sguardo, tono di voce, movimenti del corpo, sono il principale mezzo di comunicazione delle emozioni. Ad esempio nel processo di riferimento sociale (*social referencing*) il bambino osserva l'espressione del volto e altri segnali non verbali trasmessi dai genitori, per interpretare situazioni per lui ambigue. Tra le funzioni comunicative delle emozioni non va dimenticata la capacità di essere in continuo ascolto di sé, in contatto con le proprie emozioni. Sapersi ascoltare è essenziale anche per poter essere in grado di ascoltare gli altri.

Diventa importante ora rivisitare alcuni degli autori e delle idee che hanno portato rilevanti contributi allo studio dello sviluppo emotivo nella prima infanzia. Sostanzialmente possiamo delineare due diverse prospettive teoriche: la teoria della *differenziazione* e la teoria *differenziale*.

Nella prima, almeno nella proposta iniziale della Bridges del 1930, il bambino presenta alla nascita, uno stato indifferenziato e generalizzato di eccitamento che può trasformarsi in sconforto o piacere. Successive rielaborazioni della teoria, come quelle apportate da Sroufe nel 1979 misero in evidenza come solo dopo i tre mesi, con lo sviluppo cognitivo ed i cambiamenti a livello cerebrale e sociale, avvenga una evoluzione verso emozioni sempre più differenziate. Per l'autore infatti le emozioni e il processo cognitivo sono interdipendenti, l'incremento di nuovi stati emotivi richiede comprensione della causalità, capacità di anticipare e padroneggiare la realtà, intenzionalità. Al momento della nascita nel bambino si distinguono quindi solo tre principali percorsi emozionali che non sarebbero delle vere e proprie emozioni ma dei precursori: quello del *piacere-gioia* con il sorriso endogeno, quello della *circospezione-paura* con il trasalimento ed infine quello della *frustrazione-rabbia* con lo sconforto. Solo a partire dai 3-4 mesi comparirebbero le emozioni vere e proprie. La maturazione cerebrale ed una maggiore partecipazione sociale del bambino come agente attivo e promotore, favorirebbe una sempre maggiore differenziazione delle emozioni. È durante la fase

dell'attaccamento che il bambino perfeziona l'espressività emotiva con sempre maggiori sfumature che esprime intenzionalmente nella comunicazione soprattutto con le persone che si prendono cura di lui. Ed è proprio in questa fase che le tensioni legate all'attaccamento ed alla separazione favoriscono il processo di individuazione e lo sviluppo di un'autocoscienza, ponendo le basi per stati interni emozionali quali l'affetto per sé stessi, la vergogna, l'aggressione volontaria, l'opposizione che in seguito renderanno possibile la formazione delle emozioni più complesse.

Di contenuto sostanzialmente diverso è la teoria differenziale di Izard del 1978. I suoi punti cardine sono la componente innata delle emozioni, derivante dalle posizioni originarie di Darwin e di conseguenza l'idea che ogni stato emotivo abbia caratteristiche peculiari proprie e non riconducibili ad una differenziazione da altre. La comparsa infatti di espressioni facciali riconoscibili, secondo l'autore, dimostra l'esistenza dell'emozione corrispondente. Le emozioni primarie (ritenute tali quelle con una base espressiva universale come la paura, la rabbia, la gioia, la sorpresa, la tristezza ed il disgusto) sono predeterminate geneticamente e programmate per comparire al momento opportuno secondo un progetto maturativo innato. Quindi lo sviluppo cognitivo e sociale determinerebbero le *situazioni* che provocano il manifestarsi di tali emozioni, non il tempo di comparsa e la loro diversificazione, il contesto culturale poi ne disciplina la modalità espressiva, il lessico, il diverso valore da assegnare e la regolazione.

Un'interessante analisi, che riesamina e tenta di accordare le due teorie appena citate e apparentemente contrastanti, è quella elaborata da Siegel nel suo testo *La mente relazionale – Neurobiologia dell'esperienza interpersonale*. Secondo l'autore l'uomo sarebbe dotato di *pattern sottocorticali* di elaborazione neurale per le emozioni, acquisiti nel corso dell'evoluzione, i quali raggiungono i livelli corticali superiori, maggiormente influenzati in modo diretto dall'esperienza:

«Lo stato emotivo primario di origine somatica e sottocorticale poi emerge in una costruzione corticale come insieme di categorie, concetti e talvolta simboli linguistici. In tal modo, il divenire delle emozioni di ogni persona, con modalità che le sono peculiari, risente sia di antiche influenze sottocorticali derivanti dall'evoluzione sia di elaborazioni neurali costruite a livello corticale e

maggiormente orientate al qui-e-ora che si uniscono a formare l'attuale stato emotivo. Il riconoscimento del contributo della genetica e dell'esperienza [...] può contribuire a individuare un *trait d'union* fra queste due prospettive in apparenza inconciliabili sulla natura dell'esperienza e dell'espressione degli stati emotivi».

Capitolo 2: Aspetti neurali (anatomia delle emozioni)

Per avere maggiore consapevolezza dell'impatto che le emozioni hanno sullo sviluppo di un bambino, come si legano ai processi cognitivi e motivazionali e come sostengono il sistema comunicativo, è utile conoscere e comprendere come funziona il nostro cervello.

Queste informazioni ci aiutano a capire le reazioni emotive dei bambini, ad aumentare la nostra empatia e trovare strategie efficaci per l'intervento educativo.

Lo studio delle emozioni è uno studio complesso che abbraccia più campi: i processi mentali, le funzioni cerebrali, i sistemi culturali e gli aspetti percettivi personali.

Quando nasciamo il nostro cervello, relativamente piccolo e del peso di appena 400 grammi, è scarsamente “cablato”, cioè ha un numero relativamente limitato di connessioni.

Ad un anno il suo volume è più che raddoppiato e le connessioni, in termini di sinapsi, sono cresciute alla velocità di oltre 1.000.000 al secondo. Questi numeri da soli bastano a dare un'idea delle potenzialità che hanno i bambini alla nascita. Ma non solo. Oltre ad organizzarsi creando nuove connessioni, operano il cosiddetto *pruning* una sorta di “potatura” per cui selezionano le connessioni maggiormente utilizzate e “tagliano i rami secchi”. Questa plasticità spiega come l'uomo riesca ad adattarsi a innumerevoli e svariati contesti, integrarsi perfettamente con ogni cultura e società e apprendere ogni tipo di linguaggio.

Le emozioni non sono una prerogativa dell'uomo, situazioni di pericolo inducono molti animali a comportamenti che presentano caratteristiche tipiche delle emozioni, tuttavia i mammiferi sembrano essere gli unici in grado di comunicare stati interni ai propri simili. L'apprendimento di questi caratteristici comportamenti sembra avanzi parallelamente con l'evoluzione del sistema limbico.

Ma procediamo con ordine cercando di illustrare la configurazione del nostro cervello.

Strutturalmente e prendendo in prestito il termine coniato da Paul MacLean nel suo testo *MacLeans' Triune Brain and The Origin of the “Immense Power Being” Idea*, il nostro è un “cervello trino”, formato cioè da tre piani sovrapposti, separati tra loro, con funzioni specifiche ma

interconnessi: una parte profonda, arcaica che è il tronco cerebrale, una parte intermedia costituita dal sistema limbico, ed una parte relativamente “recente” rappresentata dalle aree neocorticali.

Il tronco cerebrale, considerato la parte più “primitiva”, e identificato anche come cervello rettile, è deputato alle funzioni corporee vitali come respirazione, circolazione, regolazione della temperatura, fame e molte altre.

Nello stadio intermedio troviamo i circuiti limbici, tra cui l’amigdala, il talamo, l’ippocampo, l’ipotalamo. Le attività del sistema limbico hanno un impatto sia sulle strutture del tronco cerebrale, che sulle aree neocorticali. Tra le innumerevoli funzioni del sistema limbico qui ci preme ricordare quelle che mettono in relazione le attività viscerali con le interazioni ambientali in particolare quelle di natura sociale. Questo spiegherebbe l’interesse dei mammiferi per il mondo sociale, i rapporti interpersonali infatti aiutano la regolazione dell’organismo. All’aumentare dei livelli di integrazione aumenta il benessere per l’individuo e si può quindi affermare che è “emotivamente sano”. Al contrario, le esperienze emotivamente negative, abbassano il grado di integrazione, aumentando la sofferenza. Per questo l’«*Emozione e i suoi derivati si riferiscono [...] alla variazione degli stati di integrazione*» (Siegel, 2021).

Questa capacità di coordinare, entrando in sintonia, il proprio mondo interno con quello degli altri, è una caratteristica dei mammiferi che li rende animali estremamente sociali. L’attenzione che rivolgiamo agli stati interni dei nostri simili è alla base di un altro aspetto pressoché unico nei mammiferi: la cura e l’impegno nell’ambito delle relazioni genitori e figli ed è attraverso questa attenzione che gli adulti riescono a regolare in maniera equilibrata, gli stati interni emozionali dei propri figli.

Tornando alla struttura del cervello, questo è cambiato ulteriormente con l’evoluzione dei primati e lo sviluppo delle aree neocorticali che rappresenta la parte più recente e sede del ragionamento astratto. Ma sarebbe un errore considerarla la porzione cerebrale predominante. Molti studi dimostrano che le aree neocorticali non funzionano da sole ma sono condizionate da processi mediati dal sistema limbico e dal tronco cerebrale, quindi emozioni e stati fisiologici influenzano il pensiero.

Ricerche sulle strutture neurologiche delle emozioni, basate sulle neuroimmagini, indicano come queste non possono essere circoscritte ad aree specifiche, come si pensava una volta, ma vaste zone sarebbero coinvolte in processi di base per diversi tipi di emozione. Lo stesso sistema limbico presenta sovrapposizioni delle funzioni: dalla valutazione dello stimolo, alla comunicazione sociale, all'attivazione di stati emotivi quali l'ansia da separazione o all'opposto il desiderio verso l'esplorazione. A livello cerebrale quindi possiamo dire che un'emozione è paragonabile a un'"onda" che collega una serie di strutture neurologiche dando origine ad uno stato della mente o percezione emozionale. Sulla base di quest'ottica le emozioni sarebbero implicate in tutti i processi mentali, funzionando come l'energia che alimenta, organizza, regola e pianifica l'attività cognitiva, dando origine, a sua volta, all'esperienza emozionale di tale attività.

Sul versante delle relazioni, le emozioni mettono in collegamento le menti dei singoli individui, attivando una serie di processi dinamici e *feedback* che danno vita a flussi e cambiamenti nello stato di integrazione.

Nei bambini, alla nascita e per i primi anni, prevale il "cervello inferiore" composto da rettiliano e limbico; la neocorteccia, pur essendo presente, è sviluppata limitatamente.

La maturazione infatti procede dai piani inferiori a quelli superiori, ed il cervello "più antico" è quello che alla nascita e, per diversi mesi a venire, risulterà subito disponibile.

Queste aree, che rappresentano appunto il "cervello inferiore", sono molto attive e spiegherebbero ad esempio i comportamenti possessivi da parte dei bambini, le risposte aggressive alle minacce e la difficoltà a fare deduzioni sia sulle cause che sulle conseguenze di talune situazioni che suscitano emozioni.

Sostanzialmente quando un bambino, nei primi anni, sperimenta un'emozione, puntualmente ad essa corrisponde un'azione senza la mediazione del pensiero. È a causa di questa immaturità, del tutto fisiologica, che la funzione regolatrice debba essere svolta dall'adulto. Una delle modalità principali con cui avviene, infatti, lo sviluppo della regolazione emotiva, è proprio il passaggio dall'uso di stimoli o mediatori esterni, come appunto è il caso degli adulti, a quello di spinte interne.

Inoltre, sempre considerando la maturazione cerebrale, questa procede dalle aree posteriori che presiedono sensi e movimento, attraverso le aree intermedie, sede delle emozioni, per finire alle aree anteriori che guidano la regolazione emotiva e la pianificazione del comportamento.

La maturazione del nostro cervello ha tempi molto lunghi dovuti proprio alla sua plasticità e capacità di adattamento. Per questa caratteristica, esclusivamente umana, occorre un adulto competente che sostenga il bambino nell'ascolto della vita emotiva, tenendo bene a mente che le esperienze vissute nei primi anni, rivestono un ruolo fondamentale nella regolazione dei comportamenti e nello sviluppo cognitivo ed emotivo.

Capitolo 3: Prendersi cura – le dimensioni della cura ed il suo significato

Per capire fino in fondo cosa si intende per “cura”, bisogna partire dal significato del termine, in esso troviamo la sua essenza. Perché certe parole che usiamo nella più semplice quotidianità, nascondono, all’interno delle pieghe, impressionanti grandezze.

Cura è innanzitutto riguardo, premura e devozione, è “occuparsi e preoccuparsi di”. Un processo che si sviluppa nel tempo, tra passato, presente e futuro e che necessita di due soggetti in relazione in una dimensione trasversale che è propria dell’assistenza, l’allevamento, l’educazione. La troviamo nelle dimensioni terapeutiche, come in quelle sociali ed educative ed il suo valore ricopre una dimensione temporale: l’attenzione può essere istantanea e fugace,² la *cura* no.

Non si rivela tanto in un’azione, quanto nel modo di *esserci* come soggetti attivi impegnati nella costruzione di una relazione che riempia di senso la propria e la vita altrui.

Il filosofo Heidegger (1953) legò il concetto di cura al concetto di “esserci” come disposizione necessaria oltretutto fondamentale e utilizzò una favola per spiegarne il rapporto.

La Cura, avendo scorto del fango cretoso, pensosa ne raccolse un po' e cominciò a dargli forma. Mentre è intenta a stabilire cosa abbia fatto, interviene Giove. La Cura gli chiede di infondere lo spirito a ciò che essa aveva fatto. Giove acconsente volentieri. Ma quando la Cura pretese di imporre il suo nome a ciò che aveva fatto, Giove glielo proibì e volle fosse imposto il proprio. Mentre la Cura e Giove disputavano sul nome, intervenne anche la Terra, reclamando che a ciò che era stato fatto fosse imposto il suo nome perché aveva dato ad essa parte del proprio corpo. I disputanti elessero Saturno a giudice. Il quale comunicò ai contendenti la seguente giusta decisione: «Tu, Giove, che hai dato lo spirito, al momento della morte riceverai lo spirito: tu, Terra, che hai dato il corpo, riceverai il corpo. Ma poiché fu la Cura che per prima diede forma a questo essere, fin che esso vive, lo possiede...».

Il valore di una relazione, all’interno di un processo educativo, si manifesta e si determina fin dai primi mesi proprio attraverso la *cura*, intesa appunto come *esserci*. Il lavoro di cura richiede quindi costante interrelazione, essere lì insieme con la mente e con il cuore e non altrove.

Come sostiene Colwyn Trevarthen, (1998) biologo e psicologo neozelandese, «il neonato (ed anche il bambino) “percepisce” di essere percepito»; *sentirsi sentito* è un modo apparentemente

semplice, ma in realtà estremamente profondo, di esprimere l'esperienza soggettiva di sintonizzazione fra stati.

Nel suo libro *Empatia e Biologia* Trevarthen afferma come i bambini appena nati, riescano a discriminare sottili segnali di tenerezza e di affetto o al contrario difendersi o ritrarsi nei confronti di manipolazioni brusche, indifferenti o insensibili. Il neonato vigile è in grado di cercare contatti vocali o visivi con un adulto teneramente responsivo e mantenere una comunicazione intima per diversi minuti. Il periodo di vigilanza e attività dei bambini alla nascita, chiamata "birth arousal", è la migliore opportunità per osservare le capacità innate che hanno questi ultimi di rispondere ed essere catturati da un "dialogo" affettuoso con l'adulto che si prende cura di lui.

La sensazione di piacere, associata alla risonanza con le menti di altre persone, sviluppa nei bambini modelli mentali e aspettative che si fondano sull'idea che i suoi bisogni siano importanti e gli obiettivi raggiungibili.

Comunicazioni interpersonali intime e contrassegnate dalla reciprocità, possono così mettere in azione i circuiti cerebrali coinvolti nell'attribuzione di significati e modellare le esperienze soggettive associate ad una vita emotivamente intensa e feconda. L'ipotesi affascinante che ci suggerisce Siegel nel suo testo *La mente relazionale*, è che una comunicazione integrativa porta alla crescita di fibre integrative nel cervello.

Le esperienze del bambino sono, quindi, fortemente influenzate dal modo in cui viene guardato, ascoltato, pensato e sentito, sia che questo avvenga all'interno delle mura domestiche, sia che avvenga in una dimensione professionale come il nido.

Prendersi cura, all'interno del nido, è infatti un vero e proprio compito che richiede grande professionalità così da rendere espliciti i passaggi operativi, che sono sì elaborati nelle sfumature della dimensione affettiva, ma non interpretati con superficialità, piuttosto sviluppati criticamente alla luce della peculiarità di ogni bambino. «Un insieme inestricabile di atteggiamenti, intuizioni, capacità di capire e di fare che si concretizza nella capacità di leggere i bisogni dell'interlocutore e di fornirgli l'aiuto di cui ha veramente bisogno, senza andare oltre» (Colombo, Bianchi, Cocever, 2014). Così

definiscono *il lavoro di cura* le autrici, riconoscendone la forza come una capacità ed un'energia che ha effetto tanto su chi la esprime quanto su chi ne beneficia.

Costituita da almeno tre aspetti, in stretta relazione non gerarchica tra loro, la *cura* si riempie di una dimensione fisica in cui il corpo, primo dei tre aspetti, rappresenta lo strumento attraverso il quale il senso ed il peso di ciò che si sta facendo *risuona* nell'altro.

I movimenti che iniziano attraverso le vie del corpo riecheggiano nella mente, negli stati d'animo, nelle emozioni. I segnali somatosensoriali che percepiamo attraverso le sensazioni corporee, infatti, vengono registrati dal cervello esercitando effetti diretti sull'elaborazione delle informazioni e sulla loro valutazione, ed anche se «gli stimoli che giungono dall'ambiente esterno ed alcuni meccanismi di *feedback* fisico avvengono al di fuori della consapevolezza, le rapide reazioni del corpo diventano i “dati” che ci dicono che cosa queste percezioni significano per noi» (Siegel, 2021).

Il secondo aspetto è rappresentato dalla dimensione organizzativa che coinvolge più persone all'interno di un progetto. Seppure consapevoli che l'aspetto caratteristico del lavoro di *cura* è quello di non produrre beni di consumo misurabili, risulta apprezzabile la sua variabile misura di qualità. Quindi per rendere un lavoro rilevante da un punto di vista qualitativo, gli interventi non devono essere né casuali, né approssimativi, ma piuttosto inseriti in un progetto in cui il “gesto” ha senso per quell'obiettivo e per renderlo possibile bisogna passare attraverso determinate azioni e una puntuale pianificazione organizzativa.

La terza dimensione è quella emotiva. Chi affronta a livelli professionali i lavori con alti contenuti di cura, deve far fronte inevitabilmente a carichi emotivi che necessitano spesso di rassicurazioni e sostegno psicologico recuperabili attraverso la condivisione con il proprio gruppo di lavoro. È inoltre necessario mettere a punto continue ricostruzioni dei percorsi operativi, in una costante riflessione e ricerca su di sé, per non rischiare di “inciampare” nel gesto logoro dell'abitudine e nell'automatismo.

Le moderne teorie dell'attaccamento hanno messo in evidenza come il bambino costruisca i propri legami affettivi e rappresentazioni mentali, attraverso le esperienze vissute nelle situazioni di cura con l'adulto *caregiver*. Il contatto del proprio corpo con quello di qualcun altro, attraverso

l'abbraccio, l'essere toccato con tenerezza, cullato, consolato, accudito, coccolato, rende possibile la costruzione di modelli operativi interni. Il bambino che *sente di essere tenuto a mente* attraverso il lavoro di cura e grazie alle emozioni che da esso scaturiscono, acquisisce una prima conoscenza del confine tra il suo sé corporeo e un *altro da sé* significativo e "sufficientemente buono" (Winnicott, 1987), capace di comprendere e rispondere ai suoi segnali. Le emozioni infatti, sono flussi di energia, o stati di *arousal* e attivazione, che coinvolgono il cervello ed il corpo nella sua interezza, rappresentando nei primi anni di vita, l'essenza della comunicazione intersoggettiva, ed il "detonatore" che attiva la mente del bambino ed i processi neuro evolutivi. Allo stesso modo questi stessi vissuti emozionali, impressi nella memoria emotiva, possono determinare il tono e le caratteristiche di tali comunicazioni nel corso di tutta la nostra esistenza; come afferma Siegel, infatti, «uno sviluppo emotivo sano non ci porta dalla dipendenza all'indipendenza; ci muoviamo invece da una condizione di dipendenza in cui riceviamo cure verso uno stato di interdipendenza associato alla capacità sia di ricevere, sia di fornire cure. *Ecco, quindi la nostra ipotesi di fondo: le emozioni sono cruciali per il nostro benessere, a livello interno e interpersonale, perché l'integrazione è l'essenza della salute*» (Siegel, 2021).

La portata del significato che il *lavoro di cura* riveste sulle esperienze emotive e formative del bambino, ancora fatica ad essere compresa pienamente. L'idea che rappresenti una "pratica" che esuli dal processo educativo rimanda a pregiudizi antichi e purtroppo ancora largamente diffusi, «è evidente che [...] alle pratiche di accudimento vengono attribuite solo valenze e garanzie di benessere fisico del bambino e non è chiaro che la relazione di cura promuove la capacità comunicativa del bambino, la sua competenza sociale e la nascita del pensiero. Acquisire questa consapevolezza produce cambiamenti significativi sia nel rapporto col bambino, sia rispetto alla percezione del proprio ruolo e dell'identità professionale» (Boni, 2021).

La dimensione domestico-familiare è la cornice entro la quale si sono definiti i valori e i comportamenti del prendersi cura delle persone, ed è da questa cornice che ne è uscita per organizzarsi in una nuova dimensione professionale. È proprio questo passaggio, da una dimensione all'altra, il

discriminante e lo snodo critico per comprendere la complessità, le finalità necessariamente differenti e le nuove competenze. Il passaggio da una dimensione domestica a quella professionale richiede impegno, riflessione e attenzione per arrivare a comprendere il significato, le criticità ed i meccanismi compensatori che stanno all'interno del lavoro di *cura*.

Capitolo 4: Le emozioni al nido

4.1. Le emozioni dei bambini

Le emozioni sono processi mentali, flussi di energia o stati di *arousal* presenti in ogni funzione del cervello umano che, attraverso la valutazione dei significati e la ricerca di informazioni, elaborano percorsi di integrazione. Siegel ipotizza che il ruolo delle emozioni sia proprio quello di operare sui sistemi neuromodulatori che hanno effetti diretti sulla plasticità, sulla formazione di connessioni ed infine sulla cooperazione dei processi cerebrali. Il cervello in definitiva è alla ricerca di una forma di equilibrio. Il raggiungimento infatti di una efficace integrazione è alla base del benessere dell'individuo. (Siegel, 2021)

Supponiamo però che invece di elaborare una definizione scientifica, volessimo semplicemente descrivere le emozioni raccontando quello che rappresentano per ognuno di noi nella vita quotidiana, allora potremmo senz'altro dire che le emozioni sono l'essenza dell'arte, della poesia, ci permettono di amare e di sentirci legati agli altri, danno un significato alla nostra vita, e la rendono degna di essere vissuta.

La loro funzione è essenzialmente comunicativa, “intra” e “inter”; ci inducono ad assumere comportamenti all'interno dell'ambiente e sono regolatrici delle attività psicologiche, sono quindi alla base dei processi interni e interpersonali che creano la nostra esperienza soggettiva. Un aspetto infatti sicuramente rilevante e distintivo è la loro funzione sociale; le emozioni si sono evolute operando *tra soggetti*, nella consapevolezza l'uno dell'altro.

I primi anni rappresentano i contenuti ed i processi della comunicazione interpersonale e influenzeranno lo stile e la qualità delle relazioni per il resto della vita. Il neonato esibisce dalla nascita stati di benessere come sazietà, contatto, calore e stati di malessere: fame, freddo, mancanza di contatto. È nella risposta dell'adulto ai suoi stati, nel suo prendersi *cura*, nelle modalità della sua risposta che il bambino trova un senso alle sue percezioni, ed è attraverso la relazione con l'altro e

soprattutto attraverso gli stati emozionali della relazione, che si struttura l'attività mentale, l'immagine di sé e dell'altro.

La relazione che si forma con l'adulto, che è essenzialmente *emozionale*, è quindi alla base della struttura della personalità del bambino. È importante che il *caregiver* sia consapevole del valore comunicativo che hanno le tonalità emozionali, perché sono proprio queste che determinano l'attribuzione di significato agli eventi, alle persone ed alle cose.

Goleman, (1996) nel suo libro *L'intelligenza emotiva*, parla della necessità per un adulto di intercettare i bisogni del bambino, percepire il suo disagio e sintonizzarsi empaticamente con il suo stato emozionale: comprenderlo, accettarlo e accoglierlo nel suo significato relazionale. I bambini capiscono ciò che traspare dal tono di voce, dalla modalità di *cura*, da come viene abbracciato, accolto, tenuto e compreso, da tutto ciò che passa, in definitiva, per la comunicazione non verbale, perché è quella che riflette in modo chiaro ed univoco lo stato emozionale. La sicurezza emotiva permette e sostiene il piccolo verso l'esplorazione e l'autonomia. Inversamente, la fretta, l'indisponibilità, l'indifferenza o l'assenza di contenimento sottopongono il bambino ad un senso di insicurezza, una immagine di sé negativa e la percezione di non poter contare sull'altro.

Ancora una volta possiamo affermare che è la relazione a sostenere la motivazione del bambino, una risposta emotiva positiva all'interno della relazione incoraggia ad avere fiducia per ciò che si fa e per ciò che si è. Il "cervello sociale" infatti, si forma a partire dalla interazione che a sua volta scaturisce dal bisogno innato di attaccamento tipico dei mammiferi.

Le esperienze ed i vissuti nell'asilo nido si fondano sulle emozioni, giocando un ruolo determinante sulla crescita dei bambini e sugli stessi processi di apprendimento. L'evento emotivo diventa l'unità centrale e sostanziale dell'intervento educativo; è attraverso di esso che avviene la *conoscenza* e sempre tramite la mediazione dall'adulto. I contenuti emozionali sono sempre presenti e travolgenti sia per i bambini che per gli stessi adulti e caratterizzati da una particolare complessità psicologica soprattutto per il tipo di relazione del tutto "speciale" come quella che si realizza tra bambini molto piccoli e persone *diverse* dai genitori. Pensiamo ad esempio alla separazione, al

distacco, ai sensi di colpa, a l'ansia di sostituzione, ai bisogni di riconoscimento, al conflitto latente che potrebbe nascere tra chi si occupa del bambino con una *funziona materna*, ma *non è* la madre, e la madre che potrebbe vedersi *spogliata* del suo ruolo. Se non gestite con cautela e attenzione, tutte le emozioni che ne scaturiscono possono ricadere pesantemente sul bambino allontanando la possibilità di beneficiare di interventi caratterizzati dalla *cura delle relazioni* e da *contesti emozionali significativi*.

4.1.1 Il linguaggio del corpo.

Era il 1976 quando Frédéric Leboyer, rinomato ginecologo francese, incontrò, per le vie di Calcutta, *Shantala* una giovane donna indiana che, seduta ai bordi della strada, massaggiava il suo piccolo, trasportata da un insieme di movimenti e gestualità, che prima di lei aveva fatto sua madre e prima ancora la madre di sua madre.

Fu un'illuminazione.

«... trovai Shantala seduta per terra, che massaggiava il suo piccolo.

Chi dirà mai la gloria della luce e i miracoli dell'amore!

Ecco che, all'improvviso, in mezzo all'orrore, mi era dato di contemplare uno spettacolo di purissima bellezza!

Ero muto.

Assorbivo, in silenzio, ciò che vedevo.

Era come un balletto, tanta era l'armonia e giusto il ritmo, maestoso sebbene immensamente lento.

E come l'amore, tanto era l'abbandono e la tenerezza.

Stavo lì, abbagliato, confuso» (Leboyer, 1988).

Il massaggio prenderà in seguito il nome della donna, *Shantala*, e verrà utilizzato per indicare il trattamento ayurvedico dedicato ai bambini.

La tecnica, con cui si esegue il massaggio, è relativamente semplice ma costituita da una serie di regole e precisi passaggi che, ad un attento osservatore, svelano molto della filosofia orientale. È un incontro intimo con "Madre Natura" che genera, accoglie e sostiene, magnifica e affascinante anche nelle espressioni più semplici. La posizione seduta in terra della donna ne è un esempio: il contatto

con il suolo ci riporta a *sentire la terra* ed a “ricucire” un legame ancestrale con “Madre Natura”. Fare lo *Shantala* su un tavolo, come avviene in occidente, mentre la donna è in piedi o seduta su una sedia, equivale a non capire il significato profondo. È un passaggio di energia da “Madre Natura”, alla mamma e infine al bimbo. La mamma è uno strumento.

La donna è seduta in terra, gambe allungate, schiena diritta e spalle rilassate, il bambino, nudo, è adagiato sulle sue gambe, con il viso rivolto verso di lei. *Lo sguardo di entrambi è continuo e intenso*. Questo contatto con gli occhi è estremamente importante. Le mani della mamma, leggermente inumidite con olii naturali fatti intiepidire, si muovono su ogni parte del corpo del bimbo, ora parallelamente, ora in direzioni opposte, ora alternativamente. Ogni parte verrà raggiunta, toccata, massaggiata: petto, braccia, mano, ventre, gambe, dorso, viso, radice del naso. La mamma poi incrocerà le braccia e le gambe del bimbo in varie posizioni di apertura e chiusura come ad esempio il *padmasana* (ovvero posizione del loto con le gambe incrociate): serviranno sia per liberare la gabbia toracica e la respirazione alta che per scaricare la colonna da ogni tensione. Inizialmente lentamente e con leggerezza, poi la pressione della mano si accentua ma mantenendo sempre una certa lentezza, in un continuo va-e-vieni, verso destra e verso sinistra, sali e scendi avanti e indietro, sempre come fossero onde. I sapienti e dosati movimenti delle mani racchiudono una saggezza istintiva, antica, primordiale. «[...] Ci vuole molta destrezza. Sensibilità e sapere. Bisogna unire leggerezza e vigore. *E capirne bene lo scopo, il senso*» (Leboyer, 1988).

Ancora oggi è conosciuto e viene praticato da molte giovani madri, anche grazie al libro dal titolo *Shantala*, a lei dedicato, in cui il dottor Leboyer, ripercorre con dovizia di particolari i movimenti eseguiti dalla madre sul corpo del piccolo. Il *cuore* di questa particolare e antica pratica risiede nell'idea che il bimbo, nel ventre della madre, sia costantemente in movimento cullato da *onde e sensazioni preziose*. Il massaggio riporta, quindi, il bambino nel ventre materno. Rappresenta un continuum energetico ed emotivo tra la vita uterina e quella esterna, permette ad entrambi, madre e bimbo, di continuare a *sentirsi*, prolungando l'intimo contatto che avevano prima della nascita, in un'integrazione naturale e consapevole. Secondo il pensiero indiano il massaggio è lo strumento

principale per comunicare con il proprio bimbo e dare così avvio ad una relazione armoniosa. L'uso delle mani sul corpo dei piccoli infonde sensazioni di benessere e rilassamento.

Ma la filosofia dello *Shantala* non si basa solo sulla manipolazione fisica del bambino, è un percorso di ricerca sullo sviluppo della relazione, un percorso emotivamente intenso che accompagna genitori e figli, stimolando la comunicazione affettiva madre-figlio attraverso il contatto corporeo. È proprio questo che lo rende interessante e, per certi versi, unico: la ricerca di una comunicazione affettiva-emozionale attraverso il linguaggio più semplice ed accessibile per i bambini, quello del *corpo*.

Lo spiega egregiamente Leboyer in questo passaggio del suo libro «Vi guarderete l'un l'altro. Questo contatto degli occhi è di estrema importanza. Per tutto il tempo del massaggio bisogna parlare al bambino. Non necessariamente con parole. Ed è ancora meglio restare in silenzio. Il silenzio aiuta la concentrazione. E allora imparerete a comunicare in altro modo. Siate attente. Pensate a quello che fate. Siate "li"! Parlate al piccolo con gli occhi, con le mani. Con tutto il vostro essere» (Leboyer, 1988).

Ecco spiegato il valore della dimensione fisica, corporea, anche nell'incontro educativo e non esclusivamente in quello familiare. Il corpo come depositario di un linguaggio arcaico e prima fonte di comunicazione di cui abbiamo esperienza, che trova la sua origine nella più antica forma di accudimento.

Se consideriamo dunque il corpo come entità psicologica, oltre che fisica, possiamo immaginare il peso che assumono i messaggi che, attraverso di esso, vengono veicolati dall'adulto. Lo chiarisce bene Bettelheim (2012) nel suo libro *Un genitore quasi perfetto*: «Poiché [...] tutte le successive fasi di sviluppo della personalità individuale hanno le loro radici nel sé corporeo, il contributo più importante che i genitori possono dare al proprio figlio consiste nell'aiutarlo a sviluppare un atteggiamento sano e positivo nei confronti del proprio corpo [...]. Se il corpo (ma non solo quello naturalmente) è stato trattato con amore e tenerezza, il bambino, via via che cresce, che scopre e

quindi afferma la sua individualità, interiorizzerà l'amore e la tenerezza che il suo corpo ha ricevuto, trasformandoli in rispetto, per il proprio corpo e per sé stesso come persona».

Come più esteso e precoce organo di senso, la pelle è, infatti, in comunicazione diretta con il sistema nervoso, ricordiamo infatti che si formano dallo stesso foglietto embrionale: l'ectoderma. Possiamo quindi affermare che la pelle costituisce il sistema nervoso esterno, il mezzo attraverso il quale un individuo, all'inizio del suo sviluppo, porta i segnali ed i messaggi del mondo esterno, all'"attenzione" della mente. Nel bambino piccolo, più che in ogni altro mammifero o primate, il contatto fisico è vitale; senza di esso nessun neonato sopravviverebbe. È un bisogno primario più forte della fame, come ci hanno dimostrato diverse ricerche a cominciare da quelle compiute negli anni cinquanta dallo psicologo Harry Harlow.

Dal momento della nascita, infatti, l'abbraccio con la madre permette al bambino di conquistare lentamente l'identità corporea. Il contatto amorevole lascia sulla sua pelle piacevoli sensazioni che sosterranno, in maniera adeguata, la strutturazione dell'immagine di sé, ed è proprio attraverso la pelle che il bambino assorbe una infinita varietà di sensazioni ed emozioni che si trasformeranno progressivamente in pensieri.

È infatti, nei primi tre anni che si attua il processo di "separazione" dal *caregiver* e si struttura una prima forma di identità che inizia con la percezione del proprio mondo emozionale interno e la complessità di mettere in relazione questo con il mondo esterno. In questa interdipendenza tra dentro e fuori, la pelle rappresenta proprio il collegamento psichico con il reale. Ciò che risulta a volte difficile, infatti, è difendere la pelle dalle aggressioni interne, espressioni di una cattiva relazione con la realtà. Stati d'ansia, inquietudini, forme di malessere possono prendere forma con il linguaggio del corpo attraverso svariati disturbi psicosomatici.

Le emozioni, a loro volta, sono anch'esse direttamente influenzate dai segnali che provengono dal corpo ed il cervello è sollecitato così a creare mappe somatiche quali rappresentazioni dei cambiamenti corporei e degli stati emotivi a loro associate. Queste memorie implicite

somatosensoriali dunque possono influenzare i pensieri e le risposte su esperienze successive indipendentemente dalla volontà del soggetto.

La capacità quindi di stabilire un *buon rapporto di pelle* con il bambino è fondamentale sia per la qualità del legame che si struttura con l'adulto, sia per il sano sviluppo psichico e mentale del bambino stesso. Il modo in cui l'adulto intraprende la relazione corporea con il bambino è dunque determinante per il suo sviluppo (Ripamonti, Tosi, 2014).

4.1.2 Le emozioni tra autonomia e consapevolezza di sé.

Per autonomia si intende la capacità di autodeterminazione e autoregolazione.

Il bisogno di autonomia trova fin da subito nel bambino un suo spazio psichico. Già a pochi mesi si muove nel mondo iniziando quel processo di separazione ed individuazione di sé, distinto dalla figura del *caregiver*.

Per poter parlare di autonomia e di rappresentazioni mentali circa sé stessi e gli altri, bisogna però partire dal concetto di "attaccamento": è proprio dalla qualità delle relazioni precoci di attaccamento che nasce il senso di sicurezza che porta alla possibilità esplorativa ed alla differenziazione tra sé e gli altri.

Elaborata da Bowlby nel 1969, la "teoria dell'attaccamento" è il frutto di una brillante intuizione dell'autore, che rifiutando la tradizione psicoanalitica, secondo la quale lo sviluppo del soggetto si stabilisce sul soddisfacimento sessuale, si affacciò con entusiasmo e curiosità ai lavori degli etologi Konrad Lorenz e Nikolaas Tinbergen. Questi fornirono a Bowlby il fondamento necessario per evolvere dall'impronta psicoanalitica. Il legame madre-bambino non si basa sulla soddisfazione di necessità fisiologiche come il nutrimento, ma sul bisogno di instaurare legami di affetto, quindi sul riconoscimento delle emozioni. Egli dimostrò inoltre che un equilibrato sviluppo della personalità, dipende da un adeguato attaccamento alla figura materna. Intuì, infine, come il legame di attaccamento rivesta un ruolo centrale nelle relazioni tra gli individui, dalla nascita fino alla morte.

Bowlby definisce il comportamento di attaccamento «come ogni forma di comportamento che appare in una persona che riesce a ottenere o a mantenere la vicinanza a un individuo preferito».

Quando il *caregiver* è emotivamente disponibile e sensibile ai bisogni del bambino, dando risposte tempestive ed efficaci, si instaura quello che l'autore chiama "attaccamento sicuro". Tali *pattern* di comunicazione interpersonale plasmano le strutture cerebrali del bambino, formalizzandosi e depositandosi in varie forme di memoria. Le interazioni faccia-a-faccia madre/bambino quindi, sostenute e regolate dall'espressività emotiva, accelerano la maturazione neurologica del cervello sociale del bambino e lo predispongono verso acquisizioni, sempre più complesse, di competenze sociali.

Questo tipo di legame, caratterizzato da una relazione affettiva profonda, calda e costante, garantisce al bambino senso di protezione e sicurezza e il *caregiver* in questo caso si configura, sempre secondo l'autore, come "base sicura". È proprio questa che facilita la libertà di esplorazione del bambino, rappresentando "un rifugio protetto" dove poter ritornare per "ri-sintonizzarsi" attraverso le emozioni l'uno dell'altro e superare così le piccole frustrazioni.

Nell'*attaccamento sicuro* quindi, gli scambi sono caratterizzati dall'abilità dell'adulto di rispondere con sensibilità emotiva ai segnali del bambino, favorendo lo sviluppo di stati emotivi positivi e il controllo di quelli negativi. Tale capacità di *riflettere* sulla vita mentale del bambino e di *leggere* oltre i comportamenti manifesti, chiamata anche "teoria della mente" o mind-mindedness, è stata identificata come la principale fonte alla base dello sviluppo dell'attaccamento sicuro, ed è il presupposto per una comunicazione "contingente" in cui ai segnali inviati da una persona corrisponde una risposta corretta, contestuale ed adeguata.

Si realizzano, in questo modo, i così detti "modelli operativi interni" che, sempre secondo la teoria di Bowlby, rappresentano modelli relazionali di "sé con l'altro". Un modello operativo interno di attaccamento è quindi uno schema, o modello mentale, che consente al bambino di richiamare alla mente, attraverso una forma di memoria definita "evocativa", quelle percezioni, sotto forma di visi,

odori, voci, sapori, che rimandano alla figura di attaccamento e alla sua relazione: una sorta di “madre virtuale”.

Se queste condizioni si verificano, il bambino sarà in grado di esplorare l’ambiente circostante iniziando così quella fase che dà avvio ad una prima separazione dalla figura genitoriale e ad una individuazione, seppure ancora in forma approssimativa, del proprio sé. Il processo quindi, permetterà la maturazione e la separazione dal genitore in maniera “sana”. Diversamente, come può succedere in una relazione di attaccamento denominato “insicuro”, il modello di riferimento interno non garantirà la necessaria protezione psicologica come “base sicura” e bloccherà i tentativi di esplorazione e di costruzione del proprio sé.

Da quanto fin qui illustrato, le emozioni, come processi complessi intra e interindividuali, sono alla base della creazione di *pattern* di comunicazione adulto-bambino e della stessa capacità di regolazione delle emozioni. È infatti importante sottolineare come a determinare le differenze individuali nella regolazione delle emozioni siano il temperamento e le esperienze personali ma anche e soprattutto le relazioni di attaccamento avute nei primi anni di vita. Fattori epigenetici ed esperienze relazionali, soprattutto quelle che acquisiamo nel corso delle relazioni di attaccamento, influenzano lo sviluppo delle vie neurali implicate nella modulazione delle emozioni. (Siegel, 2021)

In egual misura per comprendere come la costruzione del sé emerga dal confronto tra la mente di un individuo e le relazioni interpersonali, dobbiamo capire come le emozioni vengono vissute e regolate.

Il concetto di sé è fondamentale per lo sviluppo sociale del bambino in quanto, differenziandolo dagli altri, contribuisce al concetto di identità soggettiva e di possibilità di agire. La costruzione del sé è un lungo percorso evolutivo, collegato ad altri sé in evoluzione, in cui aspetti cognitivi, affettivi, emozionali, e sociali vengono assimilati sulla base delle esperienze che fa il bambino ma soprattutto delle risposte che fornisce l’ambiente alle sue azioni.

Le relazioni di attaccamento, in particolare, hanno un ruolo fondamentale nell'esperienza del sé. È infatti sulla base delle risposte del *caregiver* ai bisogni del bambino di attaccamento e autonomia, che quest'ultimo inizia a riconoscersi come essere agente *nel* mondo e *sul* mondo.

Non a caso a *pattern* specifici di attaccamento corrispondono *pattern* specifici della costruzione del sé.

Le interazioni caratterizzate da una elevata sintonizzazione, permettono una rimodulazione della mente del bambino verso una auto-organizzazione e dunque verso una regolazione emotiva che è poi alla base del sé. Il bambino che può contare su esperienze di comunicazione significative, riuscirà a regolare i suoi stati interni. Grazie infatti a l'equilibrio tra l'utilizzo di legami esterni, come appunto la relazione di attaccamento, e interni, come la rappresentazione di questa relazione, si realizza l'auto-organizzazione.

L'integrazione di tutti questi processi è guidata e condizionata dalle emozioni.

4.1.3 Le emozioni, messaggi per e su noi, per e su gli altri.

Un aspetto rilevante e di notevole interesse è la funzione sociale delle emozioni.

Partiamo dal concetto di *sé sociale* che viene definito come «quella parte del concetto di sé di un individuo che deriva dalla sua conoscenza della propria appartenenza a un gruppo sociale (o a gruppi) insieme al valore e al significato emotivo associati a tale appartenenza» (Tajfel, 1981).

L'elemento chiave che caratterizza la definizione è la costruzione del sé sociale *in relazione* ad altre persone e gruppi.

La capacità di *sentire* e sperimentare la conoscenza della mente dell'*altro* è di fondamentale importanza e genera un potente senso di unione. Viene definita come empatia, partecipazione, rispecchiamento, sintonizzazione. Il termine scientifico per definirla è "Teoria della mente" e viene indicata come la capacità di riflettere sulle emozioni, le credenze degli altri e sui loro comportamenti non solo in relazione a ciò che sentiamo ma in relazione, soprattutto, a ciò che possiamo immaginare

(appunto *sentire*) che l'altro desideri, senta o conosca. È una capacità che si acquisisce anche attraverso relazioni che hanno dato risposte partecipate al nostro *sentire*.

Nel corso di questo lavoro è stato già sottolineato come, per ogni essere umano, e in particolare per i bambini, sia importante “sentirsi sentito”, ma per far sì che questo avvenga, le persone coinvolte devono essere in grado di entrare in sintonia con le emozioni dell'altro. Solo così si crea una *risonanza emotiva* che dà vita al senso di unione. È così potente, che si può continuare a sentire l'efficacia della *risonanza emotiva* anche quando la persona amata è lontana, ed è quello che succede ai bambini che, in assenza della mamma, la “sentono” parte di loro; i processi di risonanza rimangono sotto forma di ricordi, sensazioni, immagini e pensieri, solo in questo modo i piccoli riescono a tollerare la mancanza della mamma.

La sensazione di piacere collegata alla *risonanza* con altre menti, potrebbe essere una preziosa eredità genetica della nostra storia evolutiva e spiegherebbe anche perché percepiamo i grandi gruppi in modo profondamente diverso rispetto ai piccoli gruppi in cui possiamo stabilire con facilità un contatto visivo e condividere altre forme di comunicazione non verbale.

Tornando alla funzione sociale delle emozioni, nelle interazioni con un altro individuo, se i bambini hanno risposte contingenti e collaborative, queste si iscrivono nelle mappe mentali sotto forma di rappresentazioni neurali “del sé visto dall'altro” scatenando risposte emozionali che creano benessere, acquisiscono conoscenze e capacità sociali. Bisogna tuttavia ricordare che anche quando si verificano distanziamenti emotivi, questi possono essere *sanati*, ed è così che i bambini imparano che la sintonia può essere ripristinata. Comunicazioni contingenti e momenti di riparazione interattiva suscitano e arricchiscono le esperienze positive sviluppando la competenza emotiva.

«Nel nostro mondo, le emozioni forniscono al bambino che cresce una mappa del mondo. Esse forniscono informazioni sulla collocazione di cose importanti, buone o cattive, e sull'essere “esterne” di queste, e di conseguenza anche sui limiti del proprio controllo affettivo. La paura e la gioia, l'amore e persino la rabbia, demarcano il mondo e al contempo vi collocano il sé [...]. Questa mappa emotiva ha una sua finalità evolutiva, perché insegna al bambino l'importanza dei suoi confini e lo salva da un senso di impotente passività di fronte al mondo» (Nussbaum, 2009).

L'autrice in questo stralcio ci mostra il grande potere delle emozioni nel rendere accessibile il mondo ad un bambino. La conoscenza emotiva, che in seguito diverrà competenza, è un importante strumento per la strutturazione del sé e per l'adattamento al contesto. In particolare la competenza emotiva permette adeguate modalità per valutare e fronteggiare transazioni sociali connotate emotivamente. Nei contesti educativi i bambini si trovano alle prese quotidianamente con la necessità di esibire nuove abilità sociali di vario tipo, relazioni con i coetanei e adulti diversi dai genitori, conflitti per il possesso di giochi, esclusività di un rapporto, modulazione di turni. Il *gruppo* dei pari, quindi, rappresenta scoperta, accettazione, sostegno, consolazione e riconoscimento, diventando uno spazio di incontri e scambi emotivi in un momento, come quello attuale di contrazione sempre più accentuata dei nuclei familiari, in cui la relazione dei bambini molte volte si limita a quella che si stabilisce con gli adulti. Imparare a condividere l'attenzione e l'affetto di altre persone adulte senza sentirsi *trascurati* o *meno amati* è una fondamentale esperienza emotiva per la crescita. La capacità di "stare in" e risolvere "*problem-solving* sociali" è un'abilità che si acquisisce proprio nel confronto e per *mezzo* dell'altro e la regolazione delle emozioni assume un ruolo strategico nell'adattamento sociale dei bambini. Esperienze precoci caratterizzate da una ricca varietà di interazioni sociali "allenano" la competenza emotiva che non è innata, ma si acquisisce grazie anche ai contesti educativi che si presentano come *sistemi aperti*. Come ipotizzato da Vygotskij (1934) le esperienze che si condividono grazie ai rapporti interpersonali, plasmano le nostre vite mentali dando origine a processi di pensiero nuovi e a nuovi stati emozionali.

Educare alla vita emotiva significa guidare il bambino verso un sentire responsabile che non è mai chiuso in sé stesso ma aperto sugli altri attraverso il nostro agire, i nostri gesti, la nostra comunicazione. Ricordiamo che l'apprendimento delle emozioni nel bambino è responsabilità dell'adulto. Se si insegna fin da piccoli a scoprire e rimanere in contatto con la propria vita interiore ed emozionale, i bambini impareranno anche a riconoscere e comprendere l'esperienza vissuta dall'altro per agire di conseguenza. È la relazione con gli altri che stabilisce chi siamo.

All'adulto, che ha il compito di porsi in ascolto delle emozioni dei bambini garantendo la loro unicità e capacità espressiva ma spingendoli, tuttavia, verso la scoperta dell'altro, viene in "aiuto" il *gioco*.

Il gioco restituisce al bambino il senso del proprio agire, la possibilità di poter intervenire sulla realtà, di scoprire il proprio corpo e i suoi limiti, permette di esplorare stati interni di vissuto emozionale sia propri che degli altri e di liberare contenuti emotivi. Il gioco rappresenta una grande opportunità per apprendere adeguate competenze sociali, relazionali, affettive, cognitive e linguistiche.

Giocare significa emozionarsi, arrabbiarsi, legarsi, condividere e dividersi senza distruggere, significa acquisire la capacità di negoziare e quindi *riconoscere* l'altro come distinto da sé ma con le stesse possibilità. Significa insomma superare l'egocentrismo infantile.

Il gioco è per eccellenza un'esperienza emotiva perché intriso di qualità affettive; angosce, paure, desideri e vissuti, attraverso il gioco vengono espressi, elaborati e risolti. Il gioco restituisce al bambino la possibilità di contenere e gestire, secondo i suoi tempi e i suoi modi, vissuti dolorosi e non esserne così sopraffatto.

Per l'adulto ha la funzione di una grande "finestra" attraverso la quale scrutare con sguardo pulito le emozioni dei bambini e rappresenta, allo stesso modo, la possibilità di cogliere ed accogliere tutti i mondi possibili.

4.2 Le emozioni degli adulti

Se consideriamo il nido come un *sistema*, secondo la più nota teoria ecologica proposta dallo psicologo statunitense Bronfenbrenner (1979) alla fine degli anni settanta, ogni individuo viene condizionato, e a sua volta condiziona, l'ambiente sociale con cui entra in contatto.

Nel nido questa teoria non potrebbe trovare, tra le sfaccettature delle dinamiche psicologiche che si delineano, una maggiore e più inconfutabile conferma.

Proprio per la fascia d'età dei bambini che frequentano i servizi educativi della prima infanzia, i rapporti relazionali si tingono di note emotive così forti da interessare tutte le parti coinvolte, protraendosi per l'intera durata della permanenza dei bambini e lasciando spesso una traccia emotiva anche oltre.

Bambini, genitori, educatori, personale tecnico, tutti hanno *spazi* e *ruoli* specifici, diversi ma necessariamente complementari. Non sono ruoli facili proprio per le emozioni che i diversi vissuti, e i loro significati, portano in gioco: la maternità, il distacco, i sensi di colpa, l'ansia sullo scambio dei ruoli, la competizione, il bisogno di riconoscimento, le preoccupazioni. Accordare ruoli ed emozioni è un lungo percorso che va sostenuto con progressione e sensibilità e lo si può fare solo riconoscendo le *emozioni* parti integranti del processo e importanti strumenti di lavoro.

4.2.1 I genitori – comunicazione emozionale tra attaccamento e ricostruzioni intersoggettive.

Prima di parlare di genitori all'interno dell'asilo nido, è necessario fare una riflessione sul significato e l'impatto, soprattutto emozionale, che il nuovo ruolo di genitori implica.

La vita di un nucleo familiare è caratterizzata da eventi che potremmo definire *passaggi*: l'inizio della vita insieme, la nascita di un figlio, il suo ingresso nella scuola, l'adolescenza, l'allontanamento dai genitori, la vecchiaia. Ognuno di questi *passaggi* apre orizzonti e scenari inediti e richiede, in ogni particolare situazione, una ristrutturazione sia della propria identità, che dei nuovi registri relazionali che si vengono a creare.

La nascita di un figlio rappresenta una *transizione* particolarmente forte sul piano emozionale. Si assume un nuovo ruolo: non si è più solo figli e non si è più solo coppia, si diventa *genitori*. Oltre ai cambiamenti sullo *status* esterno ci sono poi profonde trasformazioni sul piano psicologico. La prima e più rilevante è quella che investe la donna: alla nascita del bambino, corrisponde la nascita psicologica di una nuova identità, l'essere madre.

Vanno inoltre considerate le profonde trasformazioni sul piano sociale e culturale che hanno rimodulato e rivisitato il ruolo genitoriale, sempre più coinvolto sul piano sentimentale ed emozionale

rispetto al passato. «I genitori oggi esprimono un forte investimento affettivo sul bambino, la sua crescita e realizzazione rappresentano per il genitore la propria “riuscita” personale ed esistenziale. Questo cambiamento pone il bambino in una posizione di rischio perché, se da un lato è certamente un bambino molto amato, molto curato, molto seguito, dall’altro, più di ieri, è soggetto alle proiezioni genitoriali delle proprie aspirazioni o di eventuali conflitti» (Bosi, 2021).

I servizi per la prima infanzia possono diventare un’opportunità per i genitori che attraversano questa delicata fase, un luogo dove poter ricevere ascolto e comprensione e dove gestire le proprie ansie. L’asilo nido svolge, in questo senso, un’azione di “cuscinetto” che, attraverso la professionalità del personale educativo, restituisce al genitore la giusta considerazione del momento psicologico che sta vivendo e l’adeguata attenzione emotiva che questo richiede. Accogliere un bambino significa principalmente aprirsi alla sua famiglia: l’esperienza del piccolo è parallela a quella della madre e del padre e il primo passo, verso questa direzione, è quello di favorire l’ambientamento relazionale dei genitori. Le forti implicazioni emotive, infatti, se non riconosciute possono ostacolare il processo di comprensione e condivisione. Viceversa, se il genitore si sentirà accolto e capito avrà modo di esprimere i propri vissuti emozionali, condividerli ed elaborarli, predisponendosi ad una relazione di fiducia e di partecipazione congiunta alla crescita del bambino.

La scelta del nido tocca il genitore nelle sue più profonde corde emotive e nei suoi contenuti complessi. Si pensi al paradosso di dover scegliere figure professionali competenti e sensibili che rispondano ai bisogni dei bambini e divenire per lui punti di riferimento. Tali scelte potrebbero innescare sentimenti di gelosia e paura di perdere il privilegio di essere, come genitore, l’unico o il più importante punto di riferimento. I figli sono sicuramente il bene più prezioso di ogni famiglia: condividerne l’educazione, *fidandosi* ed *affidandosi*, è una scelta che comporta attenzione e riguardo per le emozioni di ogni soggetto della relazione.

Uno tra gli aspetti più “graffianti” e dolorosi, è il distacco del genitore dal bambino; è la prima separazione significativa e rappresenta la costruzione di un confine preciso tra la propria vita e quella del figlio. I sentimenti dell’adulto oscillano tra la paura che il piccolo possa soffrire per la separazione

e il timore che i suoi bisogni non vengano compresi. Il *confine* rischia di essere vissuto come uno strappo se si pensa che potrebbe essere un'altra persona a cogliere le prime conquiste del piccolo: la prima parola, il primo passo, il primo disegno, la prima autonomia raggiunta.

Per il genitore è un percorso difficile, caratterizzato da ansie, paure e perdite. Bisogna favorire nelle famiglie la consapevolezza di essere un patrimonio di risorse educative per i bambini. Scoprirlo insieme ai professionisti del settore evita la contrapposizione e la delega e favorisce la consapevolezza che il nido rappresenta una risorsa importante e complementare per la vita del figlio.

I servizi per la prima infanzia, proprio in virtù dell'età dei bambini, rappresentano un luogo unico e assolutamente speciale, in essi nascono e si sviluppano i primi vissuti insieme alle emozioni che li accompagnano, per chi li osserva è come scorgere un *mondo in costruzione*. In essi si può contare su un investimento emotivo ed un coinvolgimento dei genitori che non sempre sarà poi possibile trovare, con questa modalità, nei successivi ordini di scuola. Basti pensare che i primi tre anni rappresentano il periodo in cui si verificano i maggiori sviluppi, legati alla strutturazione dell'identità, del pensiero e della gestione delle emozioni; si raggiungono e conquistano le prime autonomie, tra tutte ricordiamo la separazione dalla propria figura di riferimento affettivo e la necessità di predisporre verso nuovi attaccamenti. La specificità del nido sta proprio nella sua pedagogia "di soglia": tra quello che ancora non è in essere, ma solo in potenziale, e quello che sarà (Musi, 2011).

La responsabilità dei servizi per la prima infanzia è legata proprio a questa forma di iniziazione, una sorta di *imprinting* alla vita collettiva.

4.2.2 Le figure professionali – dar voce a emozioni e sentimenti per realizzare competenze professionali.

«Quando un bambino va a scuola, è come se fosse portato nel bosco, lontano da casa. Ci sono bambini che si riempiono le tasche di sassolini bianchi e li buttano per terra, in modo da saper ritrovare la strada di casa anche di notte, alla luce della luna. Ma ci sono bambini che non riescono a far provvista di sassolini, e lasciano delle briciole di pane secco come traccia per tornare a casa. È una traccia molto fragile e bastano le formiche a cancellarla: i bambini si perdono nel bosco e non sanno più tornare a casa. La scuola è come un bosco in cui alcuni sanno ritrovare la propria strada, sanno leggerla e sanno orientarsi: passano la giornata nel bosco, si divertono a scoprirlo, a conoscerlo nelle sue bestiole e nei suoi alberi, e riescono a

collegare tutto questo alla traccia e alla memoria che li riporta a casa. Sono padroni di un territorio perché sono padroni dei segni per riconoscerlo e per collegarlo; e la loro casa non è un posto remoto e divenuto inaccessibile, ma è una possibilità e quindi una presenza da cui ci si può allontanare sicuri di ritornare.

Altri bambini passano la giornata nel bosco e anche loro imparano tante cose: conoscono alberi e piante, animali e insetti, ma alla fine della giornata conoscono anche la paura di non sapersi orientare, di non sapere la strada di casa. Hanno imparato tanto, forse, e lo dimenticano perché non riescono a collegarlo alla traccia e alla memoria della strada di casa; il bosco diventa il posto pauroso in cui si perdono, senza riconoscere le proprie tracce, sempre estranei e sempre respinti. I bambini che sanno tornare a casa sono capaci anche di andare avanti nel bosco e oltre il bosco. I bambini che sono persi non sanno tornare a casa e non sanno neppure andare avanti, perché ogni passo che fanno è sempre per perdersi un po' di più, per non saper riconoscere niente di sé e delle cose che stanno loro attorno: se si incontrano tra loro, non si riconoscono e non sanno neppure diventare compagni di strada. Non hanno strada, perché non sanno leggere i segni che possono costruire una strada o un sentiero: sono condannati a vagabondare senza spazio e senza tempo, e possono preferire di venir rinchiusi in gabbia.

Nella scuola, ciascuno si trova in tasca sassolini e briciole di pane non per caso, ma per un disegno preciso» (Canevaro, 1999).

Questa splendida metafora, illustrata da Canevaro, rappresenta magnificamente il ruolo e la responsabilità dei contesti educativi e di quanti dovrebbero riempire di sassolini bianchi le tasche dei bambini. Sono ancora troppi quelli di cui non sappiamo o non vogliamo prenderci *cura*.

Al nido si parla di “pedagogia della relazione”, ma forse ancor meglio potremmo parlare di “pedagogia delle emozioni”. Come più volte sottolineato, nel corso di questo lavoro, l'intervento educativo non solo si articola sulle dinamiche di relazione e sul “lavoro di cura”, ma sull'intensità emotiva che le anima.

Il presupposto però per una “pedagogia delle emozioni” è la consapevolezza dei propri stati emotivi: da cosa vengono determinati, come e quando si sviluppano, cosa viene messo in atto al loro insorgere. Parte integrante della professionalità sta proprio nella conoscenza delle proprie dinamiche emotive e nella consapevolezza che i propri vissuti, le proprie esperienze, la storia personale, l'intensità delle risposte emotive e le stesse aspettative influenzano il modo di leggere la realtà e l'azione educativa. È stato già messo in evidenza come venga filtrato dal bambino, non tanto il contenuto veicolato dall'adulto, ma la *relazione* che lui percepisce con l'adulto; una relazione spogliata e messa a nudo dalle emozioni che quel particolare bambino suscita.

Proprio per le caratteristiche sistemiche del contesto però, anche il modo di essere dell'adulto è influenzato dall'altro le cui modalità comportamentali e i contenuti possono suscitare risonanze con il suo mondo interno potenziando alcuni aspetti e tacitandone altri. Un bambino piccolo può avere richieste e ostentazioni massicce, immediate e totali, per educarlo a riconoscere le emozioni che lo animano e quelle dell'altro, occorre avere consapevolezza delle proprie. La consapevolezza emotiva però rappresenta l'esito di un lungo percorso di crescita, difficile e a volte complesso perché porta alla luce vissuti spesso nascosti e dolorosi dell'esistenza di una persona. È un processo che richiede la capacità di mettersi in discussione, di esporsi in prima persona e di misurarsi con il gruppo di lavoro, ma soprattutto la disponibilità al cambiamento. Queste competenze non dipendono solo dalla buona volontà dell'individuo, ma esigono determinazione, impegno personale e allenamento; sono proprio queste prospettive che rappresentano, in ogni caso, un aspetto avanzato della professionalità educante.

Il lavoro sulle proprie emozioni consente di leggere e contenere i propri bisogni, senza che questi si trasformino, "servendosi" dell'altro, in consolazione, riparazione e compensazione. Quando infatti gli echi interni rimandano a vissuti dolorosi o nodi irrisolti, il bambino potrebbe non essere visto più in modo "neutro" ma investito di emozioni negative, o compensatorie, che non gli appartengono. I suoi comportamenti a volte insofferenti e scomodi, potrebbero minacciare intimamente l'adulto solo perché toccano risonanze interne difficili da riconoscere; dunque diventa talvolta più facile negarle o reprimerle piuttosto che riflettere sulla propria dimensione emotiva. Per questi motivi la consapevolezza emotiva non è mai un obiettivo definitivo e immutabile, nuovi incontri possono far vibrare nuove corde emotive con la necessità di rimodulare e attenzionare gli stati interni.

A questo punto della riflessione sulle figure professionali e sul percorso da intraprendere per una consapevolezza emotiva, non ci si può esimere dal parlare della dimensione collettiva del gruppo educativo. Rappresenta questa un'esperienza particolarmente complessa: «il gruppo è qualcosa di più, o per meglio dire, qualcosa di diverso dalla somma dei suoi membri: ha una struttura propria, fini peculiari e relazioni particolari con altri gruppi» (Lewin, 1939).

Il gruppo è una unità globale e complessa con pensieri ed emozioni al di là dei singoli membri, in grado di esprimere, attraverso articolate dinamiche, comportamenti e valori propri. L'appartenenza ad uno stesso gruppo di lavoro, intesa come più persone che *vivono* la medesima esperienza, non garantisce, da sola, la capacità di collaborare, di condividere e realizzare gli stessi scopi.

L'esperienza del gruppo, all'interno del nido, è un'esperienza concreta e quotidiana, connota fortemente il lavoro educativo perché, a differenza di altri ordini di scuola, l'educatore non opera da "solo" ed è all'interno di questa esperienza concreta che si incrociano pensieri, emozioni e azioni che vanno dal singolo al gruppo e dal gruppo al singolo.

Il *team* di lavoro che caratterizza i servizi della prima infanzia è contraddistinto da peculiarità; le stesse pratiche quotidiane che accompagnano i suoi componenti, articolate sulle relazioni e sulla cura delle relazioni, lo espongono a dinamiche emotive forti in cui ognuno porta il proprio vissuto, il proprio modo di sentire e di esprimere. La qualità delle relazioni al suo interno assume una valenza significativa sia per il benessere o malessere individuale sia per le conseguenze che hanno sul clima, gli aspetti emotivi ed organizzativi.

La *competenza grupppale* diventa quindi una competenza che necessita di una specifica acquisizione, come la stessa capacità di mettersi in discussione, la costruzione di relazioni positive e la condivisione delle idee, non sono processi scontati. L'*accordo*, da ricercare e raggiungere, è insieme un processo cognitivo ed emotivo, in cui prevale l'impegno e l'interesse verso il pensiero e le emozioni dell'altro, ma è anche un processo psicologico e sociale legato alla responsabilità individuale di mettersi in dubbio dal punto di vista intellettuale ed emotivo.

Risulta quindi fondamentale ed imprescindibile disporre di uno spazio per *accogliere* le emozioni delle colleghe e *farsi accogliere*, per contenere e rielaborare i vissuti emozionali e prendere le opportune "distanze" dall'esperienza diretta con il bambino e le famiglie. Uno spazio che permetta di attutire gli urti che inevitabilmente ci potrebbero essere nei "lavori di relazione" e che faciliti il fluire di un'intelligenza condivisa. Così straordinariamente illustra il rapporto tra comunità ed intelligenza condivisa, Bruner (2015) nel suo libro *La cultura dell'educazione*:

«L'idea, essenzialmente è che sia un grave errore situare l'intelligenza in un'unica testa e che l'intelligenza esista inoltre non solo nel particolare ambiente fatto di libri, dizionari e note che appartiene ad una persona, ma anche nella testa e nelle abitudini degli amici con cui si interagisce e in tutti quegli aspetti sociali che si è finito per dare per scontati [...] ha a che fare anche con il fatto di essere entrati a far parte di una comunità di cui si condivide l'intelligenza estesa. È questa sottile "condivisione" che costituisce l'intelligenza distribuita. Entrando a far parte di questa comunità ci si è introdotti non solo in un complesso di convenzioni relative alla prassi, ma anche in un modo di esercitare l'intelligenza.»

Conclusioni

Il lavoro appena concluso ripercorre i vissuti dei bambini, nei primissimi anni, all'interno di contesti educativi. Vissuti letti ed interpretati attraverso la lente delle *emozioni*.

Non ha la pretesa di essere esaustivo. Moltissimi aspetti non sono stati affrontati per motivi di spazio, ma è ormai ampiamente confermato che ogni esperienza umana precoce è significativa solo se ascritta all'interno di aspetti emotivi ed affettivi. In tal senso il nido viene riconosciuto come luogo privilegiato dove poter fare ricerca sullo sviluppo delle competenze psicologiche e sociali dei bambini.

Ed ecco allora il perché dell'analisi, del riconoscimento e della presa in carico di tutte le coloriture emotive che si vivono nei contesti della primissima infanzia.

Ma il nido non è solo un luogo privilegiato di osservazione sull'universo infantile ancora poco conosciuto, incarna l'*idea* stessa che una società ha di rappresentare l'infanzia e il bambino in generale. Come sostiene il teologo tedesco Dietrich Bonhoeffer «Il senso morale di una società si misura su ciò che fa per i suoi bambini». Appare allora chiaro che quello che un nido è in una società, come viene pensato e come viene utilizzato, rispecchia fortemente le rappresentazioni sociali che si sono costruite intorno ad esso e intorno all'idea di bambino.

È un fatto culturale e quindi sociale e politico.

A cavallo tra una pedagogia familiare ritenuta naturale e legata alla “specificazione vocazione materna” e i saperi della scuola materna, che da sempre hanno strizzato l'occhio al nido e sono stati visti come una realtà allettante e lusinghiera, il mondo educativo della primissima infanzia per lungo tempo è apparso disorientato e nella difficoltà di trovare una propria connotazione culturale e una propria identità professionale solida.

Tutto questo incide ancora oggi pesantemente sull'attuazione di una concreta “pedagogia delle emozioni”.

Per poter concludere l'analisi dell'elaborato non ci si può quindi esimere dal fare alcune considerazioni storiche che hanno accompagnato la nascita del nido e che per certi versi ancora oggi gravano su di esso, ostacolando di fatto, inevitabilmente, il processo di cambiamento e la trasformazione qualitativa che le nuove ricerche invece auspicano. La sua storia, in questo senso, rappresenta e incarna quindi la cornice dentro la quale nasce la sua immagine sociale e, inevitabilmente, l'espressione degli aspetti psicologici che si sviluppano al suo interno. Se il nido è solo un luogo che accoglie i bambini piccoli perché i genitori lavorano, allora il bambino sarà solo custodito e risarcito per la lontananza dall'ambiente familiare e l'assenza dei genitori. Se viceversa viene considerato *luogo di vita*, come si evince dalla tesi sostenuta nell'elaborato, allora lì il bambino metterà le basi per la sua futura personalità e identità e avrà modo di conoscere e di essere.

Solo allora l'analisi può ritenersi esaustiva e portare ad una maggiore consapevolezza.

Alla nascita della società industriale e l'inserimento della donna nel mondo del lavoro, si faceva urgente l'esigenza della custodia dei bambini. L'Opera Nazionale per la protezione della Maternità e dell'Infanzia (l'ONMI), nata nel 1925, annoverava al suo interno alcune figure professionali quali il medico, l'assistente sanitaria e la vigilatrice d'infanzia con i compiti di sorveglianza e cura dell'igiene. Nel 1960 l'UDI (Unione donne italiane) chiede il trasferimento agli enti locali delle funzioni dell'ONMI e l'istituzione di 2.500 asili nido. Nel 1971 viene varata la legge che stabilisce la realizzazione di asili nido su tutto il territorio nazionale. Per la prima volta così lo Stato si assume un impegno in fatto di educazione per la prima infanzia, ma la legge è ancora molto sbilanciata sugli aspetti sociali, permanendo i concetti di *assistenza* e *custodia*. Lento, difficile e complesso è il passaggio da una concezione assistenziale a quella di ambiente educativo per i bambini.

Interessanti da sottolineare e significative sono le resistenze (non ancora risolte) che ha trovato la trasformazione del nido lungo il suo percorso sia in ordine intellettuale che politico. Dalle preoccupazioni legate ad aspetti economici, a opposizioni ideologiche considerando la cura e la crescita del bambino non un fatto sociale ma intimo la cui responsabilità è compito esclusivo della famiglia. Il vuoto di un disegno politico/normativo ampio, organico e coraggioso, che renda ragione

di quanto le ricerche sulle neuroscienze e la psicologia evolutiva ci dicono, associato ad un vuoto teorico e modelli di riferimenti, pesa ancora oggi enormemente lasciando agli enti locali, e allo loro discrezionalità, la possibilità e la modalità di *investire* sulla prima infanzia.

Troppo poco.

Troppo poco soprattutto alla luce della estrema eterogeneità che caratterizza il nostro Paese dal punto di vista culturale, politico, sociale ed economico. È una realtà che “toglie”, di fatto, proprio là dove ci sarebbe maggior bisogno di promuovere, tutelare e sostenere la prima infanzia.

La tesi, fin qui sostenuta, è che conoscere, cognitivamente ed emotivamente, non è un apprendimento “scolastico” ma un lento processo emotivo, di *cura* e ludico. Il *sapere* sull’infanzia è un sapere diverso da quello medico e scolastico e se, come sostenuto sopra, la modalità di *cura* dei bambini è fortemente connessa all’evoluzione di una società e ne rappresenta l’essenza, allora alle ricerche sugli sviluppi della prima infanzia, dovrebbe accompagnarsi un’adeguata consapevolezza sulle tappe normative che permettano il raggiungimento di un bene-essere possibile per *quei bambini* che vivono in *quel contesto educativo* e dove, finalmente, le pratiche ed i modelli educativi possano farsi espliciti.

È una rivoluzione culturale quella a cui aspiriamo, che aiuti a vedere nell’infanzia le sorti del futuro dell’intera umanità.

Bibliografia

- Bettelheim, B., *Un genitore quasi perfetto*, Corriere della Sera, 2012
- Bowlby, J., *Attaccamento e perdita 1: L'attaccamento alla madre*, Bollati Boringheri, 1972
- Bosi, R., *Pedagogia al nido – Sentimenti e relazioni*, Carocci Faber, 2021
- Bronfenbrenner, U., *Ecologia dello sviluppo umano*, Il mulino, 1979
- Bruner, J., *La cultura dell'educazione*, Feltrinelli, 2015
- Canevaro, A., *I bambini che si perdono nel bosco – Identità e Linguaggi*, La nuova Italia, 1999
- Crepet, P., *Non siamo capaci di ascoltarli*, Einaudi, 2001
- Colombo, G., Bianchi, L., Cocever, E., *Il lavoro di cura – come si impara, come si insegna*, Carocci Faber, 2014
- de Saint-Exupéry, A., *Il piccolo Principe*, Newton Compton Editori, 1943/2015
- Goleman, D., *Intelligenza emotiva*, Rizzoli, 1996
- Heidegger, M., *“Essere e tempo”*, 1953
- Leboyer, F., *Shantala*, Bompiani Milano, 1988
- LeDoux, J., *Il cervello emotivo. Alle origini delle emozioni*, Baldini Castoldi Dalai Editore Milano, 2003
- Lewin, K., *Principi di psicologia topologica*, Giunti e Barbera, Firenze, 1939
- MacLean, P., *MacLeans' Triune Brain and The Origin of the “Immense Power Being” Idea*, 1998
- Musi, E., *Invisibili sapienze*, Junior 2011
- Nussbaum, M.C., *L'intelligenza delle emozioni*, Il Mulino Bologna, 2009
- Ripamonti, D., Tosi, P., *I momenti di cura*, Edizioni Junior, 2014
- Siegel, D.J., *La mente relazionale – Neurobiologia dell'esperienza interpersonale*, Cortina, 2021
- Sroufe, L.A., *Lo sviluppo delle emozioni – I primi anni di vita*, Raffaello Cortina Editore, 2000
- Tajfel, H., *Human group and social categories*, Cambridge University Press, 1981
- Trevarthen, C., *Empatia e Biologia – Psicologia culturale e neuroscienze*, Raffaello Cortina, Milano, 1998

Vygotskij, L.S., *Pensiero e linguaggio*, Laterza Roma, 1934

Winnicott, D.W., *I bambini e le loro madri*, Raffaello Cortina Editore, 1987

Sitografia

Galimberti, U., intervista “Wise Society” – *People for the future*

Ringraziamenti

Sono molte le persone che in questo viaggio mi hanno accompagnato e sostenuto a vario titolo e che vorrei ringraziare.

Principalmente Elisa e Giulia, le mie figlie, senza le quali sicuramente non sarei riuscita a raggiungere questo ambizioso traguardo sognato per lungo tempo. Lo sguardo di vanto e fierezza che intravedevo nei loro occhi e la presenza rassicurante nei momenti più difficili, è stato lo stimolo a non mollare mai.

Fondamentale la partecipazione ed il sostegno di Elisa che fin dall'inizio ha accolto la scelta di questa mia avventura con entusiasmo ed ammirazione. Con il rigore letterario, che la contraddistingue, mi ha sempre incitato a non accontentarmi ed a scavare oltre le parole e dentro me stessa. Giulia, con la sua insostituibile presenza, mi è rimasta accanto anche in quei momenti in cui mollare tutto sembrava l'unica strada. Di circostanze difficili ce ne sono state, ma la voglia di provarci mi ha sempre accompagnato. Alla mia età, tuttavia, è molto più di una semplice voglia, è un desiderio profondo di scelte libere, oltre i confini. Come disse George Eliot: «Non è mai troppo tardi per essere ciò che avresti voluto essere».

Ringrazio la professoressa Lanfranchi, sempre puntualissima ad ogni richiesta o dubbio e che, con il garbo che la contraddistingue, mi ha esortato a rintracciare, tra le pieghe della mia professionalità il senso vero ed autentico di ciò che mi accingevo a scrivere.

Mia nipote Eleonora, sempre pronta al confronto e ad accogliere e condividere insieme riflessioni e scritti. La sua disponibilità e gentilezza sono state per me preziosi incoraggiamenti.

Sara, fonte inesauribile di opportunità per parlare del “nostro” nido, quello che Amiamo, Sogniamo e che speriamo, prima o poi, si possa realizzare. La ringrazio anche per la sua ricchissima (nonché preziosissima!) bibliografia.

Le mie amiche, Cristina, Lucia ed Anna Rita, che in silenziosa e profonda approvazione, hanno saputo aspettarmi rispettando i miei tempi e nei confronti delle quali sono in debito di incontri e vicinanza.

Ringrazio anche me stessa, per averci creduto con tutto il cuore e per aver dimostrato alle mie figlie che non ci sono limiti, né confini o barriere per i propri sogni e che la vita va vissuta fino in fondo.

Infine, ma certamente non per importanza, ringrazio l'Università di Padova che mi ha dato la possibilità di raggiungere e realizzare un Sogno!