

La competenza emotiva dei bambini

Proposte psicoeducative per le scuole dell'infanzia e primaria

Ilaria Grazzani Gavazzi,
Veronica Ornaghi e Carla Antoniotti

GUIDE
EDUCAZIONE



Erickson

IL LIBRO

LA COMPETENZA EMOTIVA DEI BAMBINI

Il volume presenta una serie di percorsi di educazione alle emozioni da attuare nelle scuole dell'infanzia e primaria, basati sul costrutto di competenza emotiva elaborato nell'ambito della psicologia dello sviluppo e dell'educazione.

Un ricco ventaglio di percorsi educativi articolati, strutturati e flessibili

La prima parte è dedicata all'approfondimento teorico sulle emozioni, con particolare attenzione allo sviluppo delle abilità che concorrono a definire la competenza emotiva e ai risultati di diverse ricerche ed esperienze svolte con bambini di età prescolare e scolare nelle province lombarde. La seconda parte è operativa e presenta un modello di intervento psicoeducativo che si concentra su alcune emozioni particolari (paura, felicità, rabbia e tristezza) e sull'incremento di specifiche abilità, dall'espressione delle emozioni alla loro comprensione e regolazione in sé e negli altri. Per la sua rilevanza applicativa e per il rigore scientifico che lo caratterizza, il testo rappresenta un utile strumento di lavoro sia per chi desidera aggiornarsi in un settore di studi molto fecondo sia per chi necessita di una guida pratica nell'attività educativa con soggetti in età evolutiva.

«Le emozioni
possono essere
eventi caotici e
potenti.
Ma non possiamo
e non dobbiamo
evitarle, perché ci
rendono umani,
nel bene e nel male»

LE AUTRICI

ILARIA GRAZZANI GAVAZZI

Docente di Psicologia dello Sviluppo e dell'Educazione presso l'Università degli Studi di Milano-Bicocca.

VERONICA ORNAGHI

Dottore di ricerca in Scienze Umane e professore a contratto di Psicologia dell'Educazione presso la Facoltà di Scienze della Formazione dell'Università degli Studi di Milano-Bicocca.

CARLA ANTONIOTTI

Psicologa e psicoterapeuta, è docente presso la Scuola Italiana di Terapia Cognitivo-comportamentale e collabora con la Facoltà di Scienze della Formazione dell'Università degli Studi di Milano Bicocca.

€ 19,00



www.erickson.it

Indice

9	Presentazione (<i>Prof. Jens Brockmeier</i>)
11	Premessa
15	CAP.1 Sfondo teorico: emozioni e competenza emotiva (<i>Ilaria Grazzani Gavazzi</i>) Introduzione Lo sviluppo emotivo La competenza emotiva L'espressione delle emozioni e il suo sviluppo La comprensione delle emozioni e il suo sviluppo La regolazione delle emozioni e il suo sviluppo Riflessioni conclusive
59	CAP.2 Le esperienze di ricerca e intervento con i bambini della scuola dell'infanzia e primaria (<i>Ilaria Grazzani Gavazzi e Veronica Ornaghi</i>) Introduzione Le esperienze nelle scuole
69	CAP.3 Proposte psicoeducative per un'educazione alle emozioni (<i>Veronica Ornaghi e Carla Antoniotti</i>) Introduzione LA PAURA LA FELICITÀ LA RABBIA LA TRISTEZZA
155	Conclusioni
157	Bibliografia

Presentazione

Oggi può sembrare incomprensibile il fatto che per molto tempo la psicologia si sia disinteressata delle emozioni degli esseri umani. Fino a non molto tempo fa, infatti, il mondo dei sentimenti, degli affetti e delle passioni è stato un continente nero appena esplorato, se si tralascia quanto abbiamo imparato dalla psicoanalisi, dalla letteratura e dalle arti. Con questo non si vuole affermare che gli psicologi abbiano esplicitamente negato l'importante ruolo che i sentimenti e le emozioni giocano nella nostra vita; e neanche che essi siano stati del tutto inconsapevoli del fatto che gli esseri umani sono tali perché provano emozioni. Semplicemente, sentimenti e stati affettivi erano considerati qualcosa di caotico e incontrollabile, alla meglio un oggetto di studio della biologia, della letteratura o della psicopatologia. La ricerca scientifica seria, invece, prometteva di ottenere successo studiando l'attività della ragione e dell'intelletto o, nel linguaggio della psicologia, della cognizione. E ciò valeva anche per lo studio dello sviluppo umano. Lo psicologo evolutivo più importante del ventesimo secolo, Jean Piaget, nella sua lunga e produttiva carriera accademica, scrisse dozzine di libri sullo sviluppo cognitivo, ma neanche un libro su quello emotivo.

Negli ultimi trent'anni questo punto di vista è cambiato radicalmente. Il bel libro che tenete fra le mani offre una sintesi concisa, ma completa di questo cambiamento. La vita emotiva delle persone è ora riconosciuta come aspetto centrale rispetto alla loro sfera psicologica e sociale. Le emozioni possono essere eventi caotici, ma potenti. Qualsiasi cosa noi facciamo, non riusciamo a evitarle. E perché mai dovremmo farlo? Esse sono ciò che ci rende umani, nel bene e nel male.

Il libro sottolinea, inoltre, come questo fatto sia una constatazione inevitabile. E rivolge l'attenzione a ciò che in ultima analisi ci spinge a fare ciò che facciamo, sia che ne siamo consapevoli sia che non lo siamo. In tutte le questioni poco importanti, prendiamo decisioni con la ragione, ma in quelle per noi importanti le prendiamo con le emozioni, come già Freud aveva affermato.

Ilaria Grazzani Gavazzi, Veronica Ornaghi e Carla Antoniotti, da molto tempo esperte in questo campo, affrontano tali argomenti da una prospettiva socio-costruzionista. E avanzano forti motivazioni: nonostante la natura, gli scopi e il terreno biologico delle emozioni siano riconosciuti, non possiamo separarle dalle caratteristiche del tutto personali della soggettività individuale, ad esempio dal temperamento; esse sono parte di ciò che Jerome Bruner ha chiamato il «paesaggio della coscienza e delle intenzioni». Allo stesso tempo, non possiamo isolarle dal mondo dell'intersoggettività e dell'interazione sociale, ovvero dalle esperienze di vita con gli altri. Ciò include anche il linguaggio con cui cerchiamo di comprendere l'emozionalità e negoziare i suoi significati. In questo senso i sentimenti umani sono *fellow feelings*.

Tutti questi aspetti sono parte del contesto sociale e culturale in cui le emozioni si sviluppano, sono definite, descritte e agite. Le emozioni, come si legge nel libro, non sono qualità dell'Io, ma orchestrano tutte le nostre interazioni quotidiane e permeano i nostri incontri con l'altro. Sono le nostre emozioni che dimostrano che siamo esseri sia biologici sia socio-culturali. Sviluppiamo la nostra natura emotiva, la nostra abilità di coltivare affetti e passioni, crescendo in una particolare cultura emozionale. Lo sviluppo della competenza emotiva, pertanto, è un argomento chiave in questo libro che pone molta enfasi sulla funzione centrale dell'infanzia e della fanciullezza, importanti periodi per entrare nella cultura delle emozioni in cui viviamo.

Nell'offrire un raffinato ventaglio di proposte psicologiche e educative, il libro propone una visione dell'educazione in cui le esperienze emotive dei bambini assumono un ruolo centrale. E non di meno, sottolinea l'importanza del prendersi cura dei bambini, con i loro problemi, le loro ansie, arrabbiatezze, tristezze e felicità, da parte degli educatori, dei genitori e di tutti coloro che si occupano di bambini e che li amano. Questo è forse uno degli aspetti più attraenti del libro: il fatto che le tre autrici uniscano una conoscenza scientifica avanzata con l'interesse appassionato di chi svolge attività pratiche, delle persone che si occupano dei bambini e giocano e vivono con loro, curiose di capire ciò che essi provano e pensano. Questa rara combinazione è ciò che rende il volume così stimolante e piacevole.

Prof. Jens Brockmeier
University of Manitoba, Canada

Premessa

Da alcuni anni, nelle scuole di diverso ordine, si sono sviluppati una particolare sensibilità e un forte interesse da parte dell'adulto per l'educazione alle emozioni che, tuttavia, non sono stati sempre sostenuti da un'adeguata conoscenza e formazione al riguardo. Spesso gli insegnanti e gli educatori con cui abbiamo lavorato hanno espresso il desiderio e il bisogno di saperne di più riguardo al significato e alla funzione delle emozioni; in altri termini, hanno dichiarato la necessità di dare un senso più organico e coerente alle loro attività sulle emozioni e sull'affettività svolte con bambini e ragazzi nei contesti educativi e scolastici.

In questo volume desideriamo presentare una serie di proposte di educazione alle emozioni che nascono dalla nostra riflessione teorica e dalla nostra pratica come ricercatrici, formatrici e psicologhe in età evolutiva. L'impostazione operativa che le sorregge è di tipo socio-costruzionista (Saarni, 1999; 2008; Sroufe, 2000), in quanto riflette una concezione di sviluppo psicologico e di pratica educativa in cui sono valorizzati la conversazione e la discussione tra i bambini e tra bambini e adulto, la costruzione condivisa delle conoscenze e il ruolo dell'adulto come mediatore culturale.

I percorsi educativi, ideati e costruiti per bambini di scuola dell'infanzia e del biennio della scuola primaria, si rivolgono preferenzialmente alla fascia d'età 3-7 anni, ma possono essere utilizzati, con qualche accorgimento, anche con bambini più grandi, oltre che con bambini che presentano difficoltà in una o più abilità della competenza emotiva.

Pur trattandosi di proposte alquanto articolate e strutturate, l'adulto potrà liberamente inserire cambiamenti, sceglierne alcune piuttosto che altre, utilizzarle come spunto per proporre attività dedicate a emozioni diverse da quelle che compaiono nel presente volume, ecc.

Il primo capitolo costituisce un inquadramento teorico di psicologia delle emozioni e si sofferma, in particolare, sul costrutto di *competenza emotiva* che sta a fondamento della proposta psicoeducativa del presente volume; il secondo riassume, in breve, alcune esperienze di ricerca che, a partire dalla teoria e tornando ad essa, hanno permesso di sostenere la validità scientifica del percorso psicoeducativo descritto nel terzo e ultimo capitolo. Le emozioni intorno a cui si articolano le attività in esso proposte sono paura, felicità, rabbia e tristezza. Esse sono state scelte perché fanno parte del set di emozioni di base condiviso da diverse culture (Oatley, 1994), sono conosciute dai bambini già in età prescolare sia a livello di esperienza emotiva sia a livello lessicale e semantico e sono, inoltre, quelle provate più di frequente nella vita quotidiana di adulti e bambini (Grazzani Gavazzi, 2009).

Il lettore potrebbe mettere in pratica il percorso educativo suggerito nel terzo capitolo anche senza avere letto quelli che lo precedono. Tuttavia, soprattutto per coloro che non sono esperti di psicologia delle emozioni, la lettura del capitolo teorico è altamente consigliata: esso consente di passare da una conoscenza implicita o di senso comune intorno alle emozioni, a una conoscenza scientifica e aggiornata, che motiva la proposta educativa e la ancora alle indicazioni che provengono dalla teoria e dalla vasta ricerca empirica prodotta negli ultimi anni.

Questo volume non avrebbe potuto essere realizzato senza il prezioso lavoro svolto dai laureandi e dai loro supervisori scolastici che, in questi anni, hanno partecipato alle attività di ricerca condotte presso il Dipartimento di Scienze Umane per la Formazione R. Massa. Tali attività sono state promosse in collegamento con gli insegnamenti di Psicologia dello Sviluppo e dell'Educazione, da noi tenuti nelle Facoltà di Scienze della Formazione e di Psicologia dell'Università degli Studi di Milano Bicocca. Desideriamo ringraziare, in particolare, gli insegnanti Antonella Rivolta, Ornella Mandelli, Antonella Vanzati e Guido Aliprandi, che hanno lavorato con noi in qualità di supervisori scolastici. Inoltre, ringraziamo le dottoresse Giuseppina Acanfora, Simona Argirò, Simona Bruni, Silvia Castelli, Cinzia Cavaliere, Elisa Croce, Laura Ferrari, Marta Granata, Giulia Guggiari, Noemi Libro, Marta Magni, Debora Mastrandrea, Gloria Mauri, Cristina Mologni, Maria Grazia Oldani, Daniela Oliva, Francesca Piralli, Francesca Redaelli, Silvia Stagnaro, Denise Suter ed Emanuela Valente per la raccolta di materiale empirico.

Infine, siamo grate ai bambini, alle famiglie, agli insegnanti e ai dirigenti scolastici che ci hanno permesso di svolgere ricerche ed esperienze i cui risultati sono confluiti nel modello di lavoro presentato nel volume, che ruota intorno al costrutto teorico di competenza emotiva.

Sfondo teorico: emozioni e competenza emotiva

Ilaria Grazzani Gavazzi

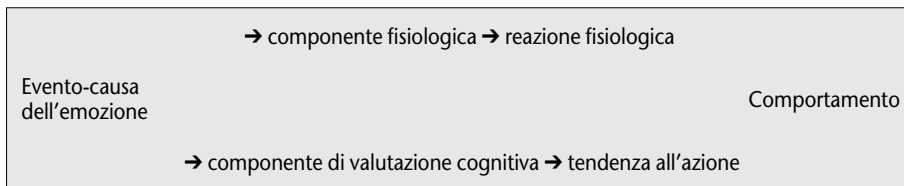
Introduzione

È esperienza comune provare emozioni più o meno intense, che colorano variamente la nostra vita quotidiana. È un'esperienza altrettanto comune dividerle con altri — sapendo di essere prontamente compresi quando si racconta di avere provato paura, rabbia, odio o gioia — al punto che definire che cosa sia un'emozione sembrerebbe un'operazione superflua e pedante.

Tuttavia, quando in psicologia si parla di *emozione* ci si riferisce a un fenomeno o processo complesso ma ben definito, che ha una durata nel tempo, si produce in relazione alla valutazione di eventi esterni o interni all'individuo, detti «eventi emotigeni», ed è sovente caratterizzato da modificazioni fisiologiche di intensità variabile, da particolari quadri espressivi e mimico-motori e da precise tendenze a compiere determinate azioni (Lewis, Haviland-Jones e Barrett, 2008). La maggior parte degli studiosi è concorde nel considerare le emozioni come risposte caratterizzate da una certa intensità e durata, parametri che consentono di distinguere le emozioni dalle risposte riflesse o dagli stati dell'umore di più lunga durata (Grossi e Trojano, 2009).

Gli studiosi appartenenti alla tradizione cognitivista hanno introdotto una dimensione propriamente psicologica nello studio sperimentale delle emozioni, a lungo oggetto d'indagine quasi esclusivo della fisiologia umana, soffermandosi sulle diverse componenti del processo emotivo, da quelle co-

gnitive a quelle espressive e motorie. Uno schema del processo emotivo, che si colloca nella tradizione della psicologia cognitiva, è il seguente:



In quanto schema, esso rappresenta in modo molto semplificato la complessa realtà del processo emotivo, tralasciando le numerose questioni che sono oggetto di dibattito in psicologia generale. Tuttavia, ne enuclea le dimensioni principali che caratterizzano l'esperienza emotiva soggettiva e le sue manifestazioni, come vedremo più avanti. Non volendo, in questo contesto, entrare nel merito del dibattito teorico, potremmo invece più semplicemente chiederci a che cosa servono le emozioni.

Numerosi studi hanno dimostrato la funzione fondamentale delle emozioni per l'adattamento all'ambiente fisico e sociale e per la realizzazione di sé nel rapporto con gli altri. Le emozioni, infatti, si sarebbero evolute per consentire agli individui di far fronte a particolari situazioni vitali: per esempio, la paura è collegata alla presenza di eventi pericolosi e minacciosi per l'incolumità fisica o psicologica, la collera alla frustrazione di un obiettivo importante per l'individuo, la tristezza alla mancanza di qualcosa o qualcuno e alla separazione da persone care, la felicità a eventi in cui vi è la realizzazione di obiettivi e piani, ecc. Queste esperienze emotive farebbero emergere, come figura sullo sfondo, ciò che è rilevante o problematico in un dato momento, predisponendo l'individuo a trovare soluzioni attraverso particolari piani d'azione, come la fuga nel caso di un pericolo che provoca paura, o la negoziazione della relazione in corso nel caso della collera per un conflitto dovuto al possesso di un giocattolo tra bambini (Oatley, Keltner e Jenkins, 2006).

Se dunque è vero che l'emozione è un processo multicomponentiale (tabella 1.1), tuttavia il rapporto fra le diverse componenti (valutazione cognitiva di un evento, attivazione fisiologica, espressività, comportamento o tendenza a compiere certe azioni, ecc.) rimane un problema aperto. Infatti esse, pur presentando complessi rapporti di interdipendenza, sono tra loro distinte e non tutte necessariamente presenti in ogni esperienza emotiva e in ogni individuo. Per esempio, in alcuni bambini, per motivi temperamentali,

l'attivazione fisiologica potrebbe essere l'aspetto preponderante del processo emotivo in corso; in altri, con ridotta attivazione, l'aspetto centrale potrebbe essere l'espressività, attraverso la mimica facciale o l'atteggiamento posturale. Inoltre, il legame che intercorre fra le varie componenti del processo e il peso di ciascuna di esse può variare con l'età, con l'appartenenza culturale e con le diverse tipologie d'emozione considerate.

In relazione a questi motivi, la psicologia delle emozioni è un ambito di ricerca da vari anni particolarmente vivace e produttivo, per la ricchezza di riflessioni teoriche e di dati empirici che continua a produrre e su cui andremo soffermandoci in questo capitolo.

TABELLA 1.1

Emozioni provate più di frequente nella vita quotidiana e loro principali caratteristiche

Emozione	Principali categorie di eventi che causano emozioni	Principali cambiamenti neurofisiologici	Principali tendenze all'azione
Gioia	Riuscita, realizzazione; piacevole sorpresa; raggiungimento di un obiettivo	Accelerazione della frequenza cardiaca; aumento del tono muscolare e della conduttanza della pelle	Avvicinarsi, esultare, sorridere, ridere, saltare
Felicità	Riuscita; appagamento; raggiungimento di un obiettivo	Accelerazione della frequenza cardiaca e aumento del tono muscolare	Avvicinarsi, esultare
Tristezza	Perdita; mancanza; abbandono; separazione; esclusione	Aumento della pressione arteriosa e della conduttanza cutanea; diminuzione della frequenza cardiaca, diminuzione del tono muscolare	Ritirarsi, ripiegarsi su se stessi
Paura	Minaccia, pericolo; attacco	Sudorazione; accelerazione della frequenza cardiaca; tensione muscolare; tremore	Fuggire, evitare, allontanarsi
Collera o rabbia	Ostacolo; frustrazione; impedimento; attacco	Accelerazione della frequenza cardiaca; aumento della tensione muscolare; irrorazione dei vasi sanguigni periferici	Aggredire, difendersi, gridare, verbalizzare
Vergogna	Svalutazione dell'immagine di sé di fronte ad altri; «perdita della faccia»	Aumento dell'attività cardiocircolatoria e della vasodilatazione sanguigna (rossore)	Ritirarsi, evitare, ripiegarsi su se stessi
Colpa	Danno arrecato ad altri; trasgressione di norme e regole	Presenti, ma non facilmente osservabili (stretta allo stomaco, nodo alla gola)	Riparare, scusarsi, consolare

Lo sviluppo emotivo

I contributi teorici, per quanto riguarda in particolare la psicologia dello *sviluppo emotivo*, hanno a lungo riguardato il dibattito, tuttora in corso, circa l'origine delle emozioni e la loro evoluzione.

Nonostante ci sia accordo scientifico per quanto riguarda la razionalità delle emozioni e la funzione adattativa da esse svolta, sono ravvisabili due principali e distinte posizioni teoriche: *differenziale* e *della differenziazione*.

Gli studiosi che appartengono al cosiddetto *approccio differenziale* concepiscono l'origine e lo sviluppo delle emozioni nel bambino in una prospettiva discreta o categoriale. Essi sostengono, infatti, l'esistenza di un certo numero di emozioni innate e universali, detto set di emozioni primarie o di base, quali la paura, la collera, la gioia, la tristezza e, secondo alcuni, il disgusto, che emergerebbero già strutturate come totalità, sulla base di un programma maturativo innato e universale. In tale prospettiva, fin dalla nascita le espressioni facciali costituiscono dirette e attendibili manifestazioni delle esperienze emotive in corso; esisterebbe, cioè, una concordanza biunivoca e innata tra espressione facciale ed esperienza emotiva (Izard, 1991).

Al contrario, gli studiosi che a proposito dell'origine delle emozioni sostengono l'*approccio della differenziazione* ritengono che le emozioni siano il risultato di un processo di differenziazione da uno stato iniziale di eccitazione indifferenziata. Il superamento della condizione iniziale avviene soprattutto in relazione a fattori sociali e culturali, e lo sviluppo cognitivo permette che gli eventi assumano per il bambino particolari significati, producendo specifiche emozioni. Secondo tale prospettiva, lo sviluppo cognitivo consente, nel corso del primo anno di vita, di passare dallo stato di eccitazione al precursore emotivo per arrivare all'emozione vera e propria, il cui *significato* soggettivo è fortemente collegato a processi di socializzazione emotiva in cui il bambino è coinvolto molto precocemente e che risentono anche della personalità dei genitori (Hughes e Gullone, 2010).

Sroufe (2000), il principale sostenitore di questo approccio teorico, ritiene che nel processo di differenziazione che dal precursore porta alle emozioni sarebbero individuabili fin dalla nascita tre percorsi principali tra loro distinti: il sistema del *piacere-gioia*, il sistema della *circospezione-paura* e il sistema della *frustrazione-rabbia*. Per esempio, per quanto riguarda il *sistema piacere-gioia*, nei primi due mesi di vita il piccolo produce un sorriso, detto endogeno, che è funzione essenzialmente di eventi interni, indica una fluttuazione degli stati fisiologici e segnala una condizione di generale benessere psicofisico. Solo a partire dai tre mesi, si può parlare di emozione di piacere in relazione alla

comparsa del sorriso sociale; l'una e l'altro evolvono, infine, nella vera e propria emozione differenziata di *gioia* a partire dal quarto mese. Con lo sviluppo cognitivo, in modo evidente a partire dagli otto mesi, il sorriso, il riso e la gioia sono determinati non tanto da un evento in sé (ad esempio, il volto della madre) quanto dal *significato* che l'evento assume per il bambino (ad esempio, la madre che ritorna dopo la separazione all'ingresso nella scuola dell'infanzia).

Negli ultimi anni, la ricerca psicologica non si è limitata al dibattito tra i due diversi contributi teorici poco sopra menzionati che, per altro, come illustra la tabella 1.2, presentano alcuni punti di contatto rispetto all'età di comparsa di numerose emozioni, fra cui, ad esempio la gioia, la rabbia e la paura.

TABELLA 1.2

Età di comparsa, in mesi, di precursori emotivi e di emozioni,
secondo gli autori più significativi della teoria differenziale e della differenziazione

Precursori emotivi ed emozioni	Carroll Izard (teoria differenziale)	Alan Sroufe (teoria della differenziazione)
Sorriso endogeno	alla nascita	alla nascita
Sorriso sociale	1½-3	3
Riso (piacere)/Gioia	4-5	4-7
Interesse/Attenzione precoce coatta	alla nascita	1
Trasalimento	alla nascita	alla nascita
Sorpresa	2-3	9
Sconforto	alla nascita	alla nascita
Disgusto	alla nascita	/
Rabbia/Disappunto/Collera	3-5	3-7
Vergogna	4-9	18
Timidezza	12-18	/
Circospezione/Paura	5-9	4-9
Senso di colpa	12-15	36
Disprezzo	15-18	/

Sotto l'influenza dell'approccio della differenziazione, in base al quale l'emozione si colloca al crocevia dei processi sociali e cognitivi, tale ricerca si

è infatti maggiormente dedicata a indagare le *funzioni sociali* delle emozioni, evidenziando come esse assumano il loro significato nelle transazioni quotidiane, negli scambi interpersonali dai quali gli individui hanno bisogno di emergere sentendosi adeguati ed efficaci (Saarni, 2008). In sostanza, la psicologia dello sviluppo a impostazione socio-costruzionista ha approfondito la funzione di *modulazione o regolazione* delle emozioni che non sarebbero importanti solo per la sopravvivenza e salvaguardia del sé, ma soprattutto in rapporto ai «sistemi motivazionali interpersonali» (SMI). Con questa espressione, Liotti (2001) allude a cinque sistemi a base innata che entrano in gioco nell'interazione sociale e riguardano l'attaccamento (si veda riquadro 1 più avanti in questo capitolo), la competizione agonistica, l'accudimento, la cooperazione e l'attività sessuale. Ognuno dei cinque sistemi motivazionali interpersonali sarebbe attivato e disattivato da precise condizioni: ad esempio, il sistema di attaccamento può essere attivato dal senso di solitudine e disattivato dal conseguimento della vicinanza protettiva di una persona disponibile; il sistema di accudimento può venire attivato dalla richiesta di protezione da parte di un membro del gruppo sociale e disattivato dal segnale di sollievo proveniente da questi.

Liotti (2001) sottolinea la natura interpersonale e relazionale di tali sistemi e del loro funzionamento. In questo contesto, le emozioni sono diversamente presenti in funzione delle differenti situazioni di attivazione motivazionale. Ad esempio, quando le aspettative del sistema di attaccamento vengono soddisfatte, ossia quando si ottiene vicinanza e protezione, si sperimentano emozioni come il conforto e la gioia; se invece si frappongono ostacoli al raggiungimento dell'obiettivo, si possono provare emozioni a valenza negativa come paura o collera.

L'aspetto interessante di questa prospettiva teorica (Liotti, 2005) è la sottolineatura della funzione sociale delle emozioni che caratterizza anche la ricerca sulla competenza emotiva: le emozioni modulano e orchestrano le nostre interazioni quotidiane e permeano i nostri incontri con l'altro. La prospettiva dei SMI si sviluppa a partire da un'attenzione agli aspetti biologici della persona (l'idea dell'esistenza di sistemi a base innata), ma assume anche una dimensione genuinamente socio-costruzionista nella misura in cui attribuisce un ruolo importante all'esperienza e al ruolo dell'altro.

La competenza emotiva

Nell'alveo teorico del socio-costruzionismo, su cui poco sopra ci siamo brevemente soffermate, si è sviluppato il costrutto di *competenza emotiva*, da

alcuni autori chiamata anche competenza socio-emotiva o emotivo-affettiva (Bonichini, 2002). Queste diverse espressioni rimandano alla natura sociale e relazionale del costrutto in questione. Qui di seguito presenteremo i contributi teorici più rilevanti attraverso gli autori più significativi.

Steven Gordon (1989), cogliendone tra i primi la portata innovativa, ha definito tale competenza come un insieme di conoscenze e di abilità di comportamento. Più specificamente, per l'autore la competenza emotiva implica cinque principali abilità, ovvero sapere esprimere emozioni, sapere interpretare comportamenti emotivi, sapere controllare l'espressione emozionale in base alla sua adeguatezza al contesto, conoscere il vocabolario emotivo e, infine, far fronte alle emozioni dolorose.

Carolyn Saarni (1999; 2007), una delle principali studiose di questo tema, ha dedicato molti anni alla ricerca sullo sviluppo tipico e atipico della competenza emotiva che definisce come l'insieme di abilità necessarie per essere efficaci in modo particolare nelle transazioni sociali. L'autrice considera analiticamente otto particolari abilità che includono: la consapevolezza dei propri stati emotivi, il riconoscimento delle emozioni degli altri, l'uso del linguaggio emotivo, l'empatia, il riconoscimento della distinzione tra emozione provata ed emozione espressa esteriormente, le strategie di coping o fronteggiamento dell'emozione, la consapevolezza del ruolo della comunicazione emotiva nelle relazioni e l'auto-efficacia emotiva.

Susan Denham ha il merito di avere sistematizzato le idee e i contenuti proposti dagli autori precedenti (Denham, 1998; Halberstadt, Denham e Dunsmore, 2001), riconducendo la competenza emotiva a tre principali categorie di abilità: espressione, comprensione e regolazione delle emozioni. Ciascuna di esse comprende alcune delle abilità riportate da Saarni. Ad esempio, per quanto riguarda l'espressione delle emozioni, Denham fa riferimento all'uso dei gesti per esprimere messaggi emotivi non verbali, o alla capacità di manifestare supporto empatico a chi soffre; circa la comprensione emotiva, sono importanti il riconoscimento delle proprie e altrui emozioni e l'uso del vocabolario emotivo; riguardo la regolazione emotiva, risulta rilevante l'uso di strategie per modificare esperienze emozionali troppo intense, sia di valenza negativa sia positiva.

Un quadro sintetico dei contributi più rilevanti prodotti dai ricercatori che provengono dalla psicologia dello sviluppo emotivo e che si sono occupati, nei loro programmi di ricerca, di uno o più aspetti della competenza emotiva è presentato in tabella 1.3 (un approfondimento sui diversi contributi è reperibile in Grazzani Gavazzi, 2009).

In questo panorama teorico l'enfasi posta da Denham sulle tre componenti della competenza emotiva — *espressione, comprensione e regolazione*

TABELLA 1.3
Competenza emotiva: contributi teorici di rilievo
(fonte Grazzani Gavazzi, 2009, con modifiche)

AUTORI	(Gordon, 1989)	(Saarni e Harris, 1989; Saarni, 1999; 2007)	(Denham, 1998; Halberstadt, Denham e Dunsmore, 2001)
Costrutto teorico	Competenza emotiva: l'insieme di conoscenze e abilità di comportamento che si sviluppano in rapporto con la «cultura emotiva» di appartenenza	Competenza emotiva: l'insieme di abilità necessarie per essere efficaci in modo particolare nelle transazioni sociali che producono emozioni	Competenza emotiva: l'insieme di capacità che riguardano l'espressione, la comprensione e la regolazione delle emozioni in sé e negli altri Competenza socio-affettiva o emotivo-sociale: comunicazione efficace delle proprie emozioni, interpretazione corretta delle emozioni altrui e risposta coerente, guidate da consapevolezza, accettazione e gestione dei propri affetti
Componenti e/o abilità del costrutto	5 componenti: – esprimere emozioni; – interpretare comportamenti emotivi; – controllare l'espressione emotiva in base al contesto; – conoscere il vocabolario emotivo; – far fronte alle emozioni dolorose.	8 abilità: – consapevolezza dei propri stati emotivi; – riconoscimento delle emozioni degli altri; – uso del linguaggio emotivo; – capacità empatica; – riconoscimento della distinzione emozione provata/emozione espressa; – strategie di coping; – consapevolezza del ruolo della comunicazione emotiva nelle relazioni; – auto-efficacia emotiva.	3 componenti di base: – mandare messaggi affettivi (comunicazione); – ricevere messaggi affettivi (ricezione); – fare esperienze affettive; 4 abilità per ogni componente: – consapevolezza; – identificazione; – adattamento alle situazioni contestuali; – gestione e regolazione emotiva.

delle emozioni — appare particolarmente interessante. Gli studi condotti su ciascuna di esse all'interno della psicologia generale e dello sviluppo sono assai numerosi e spesso indipendenti gli uni dagli altri. Tuttavia, in virtù di tale costrutto unitario viene posta enfasi sul contributo di ciascuna componente per la riuscita nelle transazioni sociali, e viene inoltre sottolineato l'intreccio tra le componenti stesse. L'espressione delle emozioni, infatti, intrattiene legami con la comprensione e la consapevolezza delle emozioni, ma anche con la capacità di regolazione emotiva in base alle richieste del contesto. Se infatti il bambino, a quattro o cinque anni, modifica la qualità delle sue espressioni

emotive lo fa anche in virtù del fatto che le regole di esibizione che sta acquisendo lo inducono a regolare le emozioni sul piano della loro manifestazione esternamente visibile.

Per meglio comprendere questi aspetti, li affronteremo qui di seguito, soffermandoci in particolare, anche se non esclusivamente, sull'infanzia (0-6 anni), cioè sul periodo evolutivo che dalla nascita arriva agli anni in cui il bambino fa il suo debutto nella scuola primaria. Sono anni di grande importanza sotto il profilo dello sviluppo psicomotorio, emotivo-affettivo e cognitivo, durante i quali le modalità di funzionamento costituiscono l'avvio di un percorso che si protrarrà per tutta la vita (Aureli, 2009). In questo periodo il bambino, a partire dal dialogo emotivo pre-verbale con le figure di riferimento, costruisce i legami di attaccamento che ne orienteranno le modalità di esplorazione del mondo; egli sviluppa, inoltre, una «teoria della mente» cognitiva ed emotiva (si veda riquadro 3), che gli consentirà di fare previsioni sui comportamenti degli altri in quanto dotati di un mondo interno fatto di sentimenti, intenzioni, desideri, credenze e affetti.

L'espressione delle emozioni e il suo sviluppo

La psicologia della comunicazione ha messo in luce come gli esseri umani comunichino tra di loro attraverso l'uso simultaneo e interdipendente di diversi sistemi comunicativi (Ricci Bitti e Zani, 1983; Bara, 1999; Anolli, 2002) di tipo verbale-linguistico e di tipo non verbale.

La comunicazione non verbale (CNV) comprende un'ampia gamma di segnali che integrano l'aspetto propriamente verbale dell'atto comunicativo. Essa assolve diverse funzioni come, ad esempio, comunicare atteggiamenti interpersonali, partecipare alla presentazione di sé, sostenere un discorso. Fra le varie funzioni vi è quella di *esprimere emozioni*. Gli esseri umani, infatti, producono costantemente segnali non verbali che manifestano in modo più o meno efficace i loro *stati emotivi*.¹ Per esempio, lo stato di *gioia* di un bambino che rivede il papà dopo una separazione temporanea trapela dall'espressione sorridente del volto e dalla gestualità; parimenti, l'*ansia* di una bambina du-

¹ Darwin (1999, ed. or. 1872) fu il primo a occuparsene scientificamente con l'obiettivo di sostenere l'universalità delle cosiddette «espressioni delle emozioni» su una base non creazionista, bensì evolucionista. Gli studi psicologici di Paul Ekman furono ispirati agli scritti di Darwin. Le assunzioni teoriche di Ekman e Friesen (1971) sono note come *ipotesi universalista* o *programma delle espressioni facciali*: secondo tale ipotesi, le configurazioni espressive del volto per manifestare i diversi stati emotivi sono strutture unitarie e chiuse, universalmente condivise, sostanzialmente fisse, di natura discreta, specifiche per ogni emozione e controllate da definiti e distinti programmi neuromotori.

rante la recita scolastica davanti a un vasto pubblico si può manifestare con l'incertezza della voce e l'eccessiva sudorazione.

L'espressione delle emozioni, dunque, avviene attraverso diversi *canali* comunicativi e si avvale di precisi segnali non verbali, che consentono la traduzione di uno stato interno in un quadro espressivo ben visibile e riconoscibile dall'osservatore esterno. Il volto, i gesti, la voce, l'uso dello spazio o prossemica, la postura e il contatto corporeo sono alcuni dei principali canali della CNV coinvolti nell'espressione delle emozioni (Argyle, 1988; Zani, Selleri e David, 1994; Anolli, 2009).

Il *volto* costituisce il canale privilegiato nella comunicazione delle emozioni già a partire dal periodo neonatale, come la tradizione di studi dell'Infant Research (Tronick, 2008) ha ampiamente e dettagliatamente documentato. Il volto è infatti il canale maggiormente coinvolto nello scambio tra madre e bambino, la cui acuità visiva è alla nascita ridotta, ma tale da consentirgli di mettere a fuoco il volto materno durante l'allattamento e, nel corso dei primi mesi di vita, d'iniziare a strutturare quei dialoghi pre-verbali, fortemente connotati dal punto di vista emotivo, che costituiscono la premessa alla comunicazione intenzionale e verbale successiva, come appare nei volti raffigurati in figura 1.1. Il lattante, nel contesto di un'interazione affettuosa, è in grado di rispondere in modo differenziato alle diverse espressioni del volto, mostrando segni di monitoraggio e sensibilità ai cambiamenti d'espressione materna: dai due mesi infatti, sa rispondere in modo affettivamente e temporalmente contingente alle vocalizzazioni e alle espressioni facciali della madre (Lavelli, 2007).

Data l'importanza del volto nell'espressione delle emozioni, non è un caso che molte delle ricerche in questo ambito si siano avvalse di fotografie con primi piani di volti raffiguranti espressioni facciali di emozioni di base, come felicità, paura, tristezza, collera, sorpresa e disgusto.

L'interesse per l'espressione delle emozioni attraverso il volto ha portato alcuni ricercatori a studiare in modo analitico le aree facciali deputate a segnalare informazioni emotive, individuando due zone principali: l'area superiore che comprende gli occhi, le sopracciglia e la fronte e l'area inferiore che include le guance, il naso, la bocca e il mento. Il più noto strumento che consente di individuare con precisione i singoli muscoli facciali coinvolti nell'espressione delle emozioni è quello di Ekman e Friesen (1978), denominato *Facial Action Coding System* (FACS). Il FACS consente di rilevare micro-espressioni del volto riconducibili a impercettibili movimenti muscolari di cui la persona può non essere consapevole. Permette di codificare quarantaquattro unità di azione muscolare che combinandosi tra loro danno origine a più di settemila movimenti visibili del volto. Il *Baby FACS* di Oster (1992; 2003) possiede le



Fig. 1.1 Espressioni facciali di emozioni a valenza positiva e negativa nei bambini.

stesse caratteristiche del FACS per adulti, ma trova applicazione nella ricerca con bambini piccoli e con soggetti nati pre-termine.

Negli ultimi anni, alcuni autori (Fridlund, 1994; Russell e Fernandez-Dols, 1997) hanno smussato il legame biunivoco tra stato interno emotivo ed espressione del volto, sottolineando che fin dai primi mesi di vita le espressioni facciali svolgono soprattutto una funzione sociale, regolando i rapporti interpersonali (Fridlund, 1997). Essi hanno introdotto una *prospettiva situazionista* che mette in rilievo, ad esempio, come il medesimo sorriso possa assumere significati diversi (dalla complicità alla soddisfazione) a seconda della situazione in cui è prodotto, e la stessa emozione possa generare diverse espressioni facciali in base a vari parametri quali, ad esempio, l'intensità o la durata. Questi autori ritengono che il *contesto* abbia un ruolo fondamentale per identificare le emozioni collegate a specifiche espressioni facciali. La stessa Oster (2005), occupandosi dell'analisi dei movimenti facciali, condivide la necessità di trovare ipotesi alternative alla corrispondenza biunivoca tra configurazione del volto ed espressione emotiva.

Collegato al canale del volto, vi è lo *sguardo* che è costituito sia da elementi involontari, come la dilatazione e il restringimento della pupilla o il battito delle palpebre, sia da movimenti volontari degli occhi, utilizzati nelle interazioni sociali. Lo sguardo gioca un ruolo importante nello scambio emotivo tra la madre o il padre e il piccolo: la gratificazione reciproca dell'essere guardati dall'uno e dall'altra è infatti alla base della costruzione del legame affettivo. Inoltre, l'uso dello sguardo rivela particolari emozioni: per esempio un bambino può evitare di guardare l'adulto perché prova vergogna o imbarazzo o, viceversa, può ricercare lo sguardo dell'altro perché prova emozioni positive nei suoi confronti o perché ha bisogno di conferme.

Nello studio della comunicazione non verbale e del linguaggio del corpo ampio spazio è stato assegnato ai *gesti* e ai *movimenti corporei*. In generale, si definiscono gesti quelle azioni che vengono prodotte sia intenzionalmente sia in modo spontaneo e involontario, rappresentando comunque una fonte importante comunicativa e informativa per chi osserva. In psicologia dello sviluppo, lo studio dei gesti pre-verbali di tipo *richiestivo* (quando intendono influenzare la condotta dell'adulto) e *dichiarativo* (quando esprimono il desiderio del bambino di condividere con l'adulto il focus dell'attenzione) ha gettato luce sulla continuità tra linguaggio pre-verbale e verbale (Camaioni, 2001). Tali gesti, detti deittici o d'indicazione, compaiono alla fine del primo anno di vita, favorendo e intensificando lo scambio affettivo, comunicativo e linguistico tra bambino e adulto, nella prospettiva che è stata definita di intersoggettività secondaria (Schaffer, 2005; si veda nota 2). In chiave culturale, molti studi hanno individuato i particolari gesti simbolici e convenzionali che veicolano precisi significati e sono oggetto di apprendimento fin dai primi anni di vita (Anolli, 2004).

I gesti rivelano gli stati emotivi delle persone in maniera più o meno esplicita: ad esempio, uno stato di collera può essere espresso agitando un pugno, uno stato d'ansia può produrre l'intensificarsi della gesticolazione delle mani, la vergogna può trapelare dal gesto di coprirsi il volto e gli stati d'ansia o di sconforto comportano un aumento dei gesti auto-consolatori, come il toccarsi i capelli o il viso con insistenza. Inoltre, è soprattutto in relazione al crescere d'intensità di uno stato emotivo che l'uso dei gesti diventa più evidente.

Anche la *voce* rappresenta un importante canale comunicativo che ha la funzione di convogliare informazioni sugli aspetti non verbali dell'eloquio. Argyle (1988) ha proposto una distinzione dei segnali vocali in verbali e non verbali, includendo nei primi gli aspetti *legati all'eloquio* e nei secondi gli aspetti *indipendenti dal parlare*; egli ha poi proposto un'ulteriore articolazione che comprende elementi prosodici e di disturbo, come propri degli aspetti intrecciati al parlare, ed elementi di tipo paralinguistico o specifici della voce

del parlante che sarebbero al contrario indipendenti dal parlare. Negli aspetti paralinguistici rientrano i segnali emotivi e, poiché la voce è il canale su cui si esercita un minore controllo, questa è considerata la fonte più attendibile per conoscere i reali e genuini stati emotivi del parlante. Così, una persona che si trova in uno stato d'ansia è probabile che aumenti il tono della voce e parli rapidamente, mentre una persona triste tenderà a presentare un tono di voce basso e un eloquio lento. Anolli e Ciceri (1992) hanno approfondito le componenti della comunicazione vocale e la voce delle emozioni. Essi hanno distinto, nei loro studi, le fasi di *encoding* e di *decoding*, ovvero rispettivamente di espressione vocale delle emozioni e di riconoscimento da parte del destinatario dello stato emotivo-affettivo del parlante. Gli autori hanno studiato l'espressione vocale di collera, gioia, paura, tristezza, disprezzo e tenerezza, individuando un codice paralinguistico autonomo rispetto a quello linguistico.

Il *contatto corporeo*, detto anche sistema aptico, è un canale comunicativo non verbale collegato al senso del tatto; è il primo a svilupparsi a livello di embrione umano e coinvolge l'organo della pelle. È caratterizzato da rilevanti differenze culturali, tanto che si parla di vere e proprie culture del contatto, come quelle latine, per contrapporre a quelle del non-contatto, come quelle nordiche o d'origine tedesca. Si suole distinguere un tatto attivo, in cui prevale la dimensione esplorativa, da un tatto passivo che riguarda la ricezione di segnali che provengono dall'esterno. Tra le diverse funzioni svolte dal contatto corporeo, vi è quella di *esprimere stati emotivi* di diversa natura (Zani, Selleri e David, 1994): esso, infatti, si manifesta attraverso il toccare, l'accarezzare, il graffiare, lo stringere e così via, dando testimonianza della qualità della relazione in corso. Nei primati non umani, come gli scimpanzé, parte del tempo è spesa nell'attività di *grooming* di un animale nei confronti di un altro, cioè di pulizia e spulciatura, che crea e mantiene relazioni di affiliazione e di dominanza/sottomissione (Tomasello, 2009) tra coloro che partecipano all'attività.

Le ormai classiche ricerche condotte con i bambini da Winnicott (1975), Spitz (1965), Bick (1968) e Bowlby (1969), all'interno di cornici teoriche diverse ma parimenti interessate alla dimensione affettiva dello sviluppo, hanno messo in luce già molti anni fa come il contatto sia un bisogno primario dell'essere umano che viene soddisfatto da una buona relazione tra la madre e il suo piccolo. Come mostrano i famosi esperimenti di Harlow (1958) condotti con i macachi, e ripresi da Bowlby nella formulazione della *teoria dell'attaccamento*, il bisogno di calore e di contatto corporeo è importante per i primati umani e non umani almeno quanto il bisogno di soddisfacimento della fame, costituendo la premessa alla costruzione del legame di attaccamento (si veda riquadro 1) ampiamente scandagliato dalla letteratura psicologica.

RIQUADRO 1: Emozioni e teoria dell'attaccamento

Le *espressioni emotive* del bambino, fin dai primi mesi di vita, nutrono le relazioni di attaccamento e contribuiscono a crearle. Infatti, se il bambino piange alla separazione dalla figura di attaccamento e sorride alla sua presenza, cioè esprime stati emotivi a valenza diversa, questo succede perché con essa sta costruendo una relazione affettiva. Tale relazione si crea perché la madre, che in genere è la principale figura di attaccamento nel primo anno di vita, risponde alle esigenze del bambino guidata dai suoi stessi segnali, in gran parte costituiti da *espressioni emotive* (Battacchi, 2004).

Quando la madre, all'interno della relazione di attaccamento, interpreta le espressioni emotive del figlio e mette in atto particolari comportamenti, contribuisce a far sì che questi utilizzi sempre più intenzionalmente le espressioni emotive per mantenere e rafforzare la relazione di attaccamento con lei, e per influenzarne le condotte. A tale proposito, Ainsworth (1979) definiva l'attaccamento come un legame *emotivo* profondo che una persona forma con un'altra e che le unisce nello spazio e nel tempo.

Bowlby (1969), il principale esponente della teoria dell'attaccamento, ritiene che il legame madre-bambino sia il risultato di un sistema di schemi comportamentali a base innata con un importante significato adattativo da rintracciare nel bisogno di protezione dai predatori, che in tempi remoti ha incrementato le possibilità di sopravvivenza del singolo e ha assicurato la riproduzione della specie. La costruzione del legame si realizza grazie agli scambi frequenti e intensi tra il bambino e l'adulto che si prende cura di lui in modo continuativo e privilegiato (il caregiver), adulto che nella maggior parte dei casi e delle culture è la madre stessa, detta *figura di attaccamento*. Nelle circostanze in cui il bambino percepisce un pericolo o ipotizza che questo sia imminente, fin da piccolo mette in atto comportamenti di attaccamento preprogrammati, facenti parte di un sistema di controllo di tipo cibernetico che si basa su processi di elaborazione dell'informazione.

Questi comportamenti scompaiono quando il sistema segnala il «cessato pericolo», ma sono pronti a riattivarsi di fronte a un nuovo segnale di minaccia. Quelli che all'inizio sono comportamenti su base innata, in virtù dei frequenti e significativi scambi reciproci tra il piccolo e la madre vengono sempre più organizzandosi intorno alla figura di attaccamento, al fine di assicurare al piccolo la sua prossimità e il contatto reciproco, che in termini biologici significano protezione.



Fig. 1.2 Scambio affettivo fra una bambina di poche settimane e la sua figura di attaccamento.

In analogia con quanto accade per vari animali, influenzato dall'etologia, Bowlby ritiene che esista un periodo privilegiato per la costruzione del legame di attaccamento, detto periodo sensibile, che coincide con il primo anno di vita del bambino, durante il quale si collocano quattro principali fasi di sviluppo del rapporto affettivo. Queste fasi, che coprono i primi due, tre anni di vita, vanno da

(continua)

(continua)

un periodo di pre-attaccamento, in cui i segnali del bambino sono diretti indistintamente agli adulti con cui interagisce, a una fase in cui il bambino mostra di preferire uno o più adulti per ricevere protezione e conforto, a una fase di attaccamento vero e proprio (tra i 6-8 mesi e i 12-13 mesi) in cui il piccolo protesta alla separazione dal caregiver, cerca il suo contatto in condizioni di pericolo e stress e lo utilizza come *base sicura* nel corso dell'esplorazione dell'ambiente (che avviene grazie al «sistema di esplorazione», attivo quando è inibito quello di attaccamento). Nel periodo finale, a partire da circa i 18 mesi, si realizza la formazione di rappresentazioni interne della relazione affettiva. Tali rappresentazioni, dette modelli operativi interni o MOI (Bowlby 1973), sono particolarmente importanti perché costituiscono «schemi mentali» che il bambino costruisce di sé, dell'altro e della relazione sé-altro, i quali, se da un lato scaturiscono dalle modalità con cui il legame si è formato, dall'altro lato guidano il modo con cui il bambino si pone e si porrà nei confronti dell'ambiente, delle novità e degli altri nel corso della sua esistenza. Le differenze individuali negli stili di attaccamento sono valutabili, in special modo, attraverso la metodica osservativa detta *Strange Situation Procedure* (procedura della «situazione insolita») predisposta da Ainsworth et al. (1978), applicabile dai dodici mesi fino ai due anni d'età del bambino. Questa procedura standardizzata ha l'obiettivo di attivare e intensificare i comportamenti di attaccamento del bambino nei confronti della madre, sottoponendolo a una situazione di stress crescente in un contesto di laboratorio. Le quattro principali tipologie individuate sono quelle dell'attaccamento *sicuro*, attaccamento *insicuro evitante*, attaccamento *insicuro ansioso-ambivalente* e attaccamento *disorganizzato*. Esse si correlano al comportamento materno nel primo anno di vita, rispettivamente sensibile ai segnali del bambino (attaccamento sicuro), rifiutante il contatto fisico anche in situazioni di stress (attaccamento evitante), imprevedibile nelle risposte alle richieste del piccolo (attaccamento ansioso-ambivalente), e gravemente patologico (attaccamento disorganizzato). Le madri dei bambini sicuri sono particolarmente coinvolte nella relazione con loro, sono più «responsive» ai segnali emotivi e alle richieste verbali dei loro figli e mostrano più alti livelli di contatto affettivo (Belsky, Rovine e Taylor, 1984). La scarsità di sensibilità e responsività materna è invece maggiormente associata alla costruzione di un legame insicuro. In particolare, le madri dei bambini insicuro-evitanti sarebbero meno sensibili e più caratterizzate da rifiuto, con tratti di interferenza verbale e fisica nei confronti delle attività del piccolo, mentre quelle dei bambini con attaccamento insicuro-ambivalente sarebbero imprevedibili, scarsamente sensibili ai segnali del piccolo, poco sintonizzate sulle richieste di protezione e in generale sui loro bisogni (Isabella, 1993). Da tutto ciò deriva che le risposte emotive della figura di attaccamento (FDA) ai segnali comunicativi a valenza affettiva del figlio forniscono il contesto all'interno del quale il bambino organizza le sue stesse esperienze emotivo-affettive. Negli ultimi anni è stata sollevata una critica al concetto di «monotropia» presente nel pensiero di Bowlby; egli, pur ammettendo il ruolo dei diversi legami affettivi, sottolineava il primato dell'attaccamento del bambino a una figura principale. In relazione a tale critica, sono stati condotti numerosi studi sugli attaccamenti multipli (ad esempio il padre, l'educatrice del nido, l'insegnante) che hanno evidenziato come, per esempio, le stesse educatrici possano costituire figure di attaccamento paragonabili per molti aspetti al caregiver principale (Cassibba e D'Odorico, 2000). Questi studi sono molto interessanti dal punto di vista psicoeducativo, in quanto offrono spunti di riflessione e indicazioni operative per coloro che, con funzioni di cura, lavorano insieme ai bambini fin dai primi anni di vita (Mantovani, Restuccia Saitta e Bove, 2003).

Proposte psicoeducative per un'educazione alle emozioni

Veronica Ornaghi e Carla Antoniotti

Introduzione

Nel presente capitolo verranno proposti alcuni percorsi psicoeducativi finalizzati a favorire lo sviluppo della competenza emotiva nei bambini della scuola dell'infanzia e primaria, con particolare riguardo alla fascia d'età che va dai 3 ai 7 anni.

I percorsi di educazione alle emozioni sono stati ideati a partire dal costrutto teorico di competenza emotiva, che è stato presentato nel primo capitolo del volume e che è costituito da tre principali componenti: l'espressione, la comprensione e la regolazione delle emozioni (figura 3.1).

Come abbiamo visto, tali componenti si articolano in numerose abilità che nel loro insieme costituiscono la competenza emotiva, quali il sapere esprimere e riconoscere le emozioni proprie e altrui, la consapevolezza dei canali attraverso i quali le emozioni vengono espresse e comunicate agli altri, la comprensione della natura delle emozioni, la comprensione dei vari tipi di cause, la capacità di mettere in atto strategie di regolazione delle emozioni, come il sapere controllare o occultare l'espressione dell'emozione provata in relazione al contesto, e così via.

Più specificamente, il capitolo consta di quattro *percorsi di intervento*, uno per ciascuna delle seguenti emozioni: *paura, felicità, rabbia e tristezza*. Si è deciso di focalizzare l'attenzione su queste quattro emozioni di base in quanto conosciute dai bambini fin dall'età prescolare e vissute di frequente. Tuttavia,

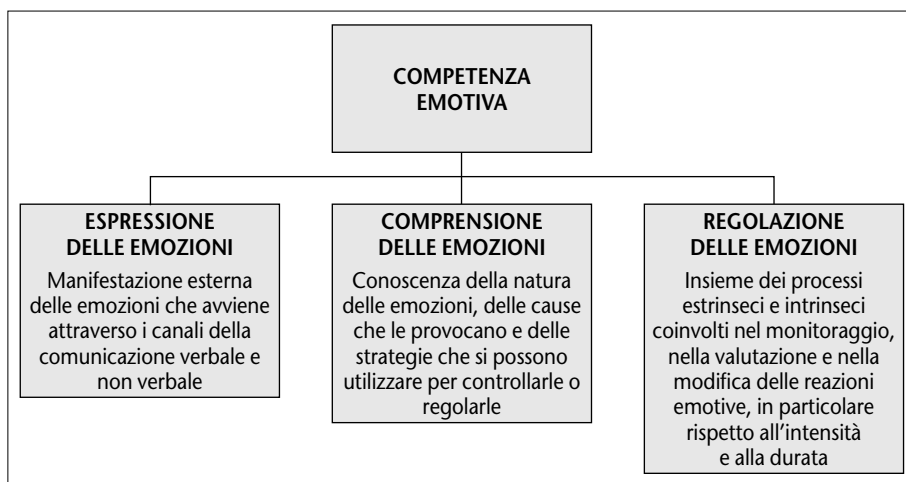


Fig. 3.1 Macro-componenti della competenza emotiva e loro breve definizione.

molte delle attività proposte possono rappresentare uno spunto a disposizione dell'adulto per condurre un percorso simile focalizzandosi su altre emozioni, ad esempio di tipo morale (per un loro approfondimento si vedano alcuni saggi in Grazzani Gavazzi e Ornaghi, 2007).

I quattro percorsi proposti sono strutturati come segue. Per ogni emozione, di cui si presenta dapprima un breve inquadramento teorico, vi sono attività operative riferite, rispettivamente, all'espressione, alla comprensione e alla regolazione dell'emozione stessa. In tutto vi sono trentasei attività, nove per ciascuna delle quattro emozioni. Di queste, cinque sono dedicate all'espressione, tre alla comprensione e una alla regolazione delle emozioni (si veda tabella 3.1).

Per quanto riguarda *l'espressione delle emozioni*, le attività proposte prevedono l'uso di canali di comunicazione non verbale (ovvero la rappresentazione grafica, l'espressione del viso, l'espressione del corpo, l'uso della voce) e verbale; esse stimolano i bambini a sperimentare, riflettere e confrontarsi sulle diverse modalità per esprimere, rispettivamente, le emozioni di paura, felicità, rabbia e tristezza.

Rispetto alla *comprensione delle emozioni*, il percorso psicoeducativo prevede di lavorare sia sulla comprensione dell'espressione emotiva sia sulla comprensione delle cause esterne (un'emozione può essere determinata da un evento esterno) e interne delle emozioni (un'emozione può scaturire da pensieri, ricordi o anche da altre emozioni). La metodologia utilizzata è quella della conversazione in piccolo gruppo, attivata e monitorata dall'adulto a partire da un certo stimolo (si veda riquadro 4).

TABELLA 3.1
Quadro delle attività proposte per ciascuna delle quattro emozioni

	Attività	Obiettivo
ESPRESSIONE DELL'EMOZIONE	Attività 1	Stimolare l'espressione dell'emozione target attraverso il disegno
	Attività 2	Stimolare l'espressione dell'emozione target attraverso la mimica del volto
	Attività 3	Stimolare l'espressione dell'emozione target attraverso il corpo (gesti, postura, movimenti)
	Attività 4	Stimolare l'espressione dell'emozione target attraverso la voce
	Attività 5	Stimolare l'espressione linguistica dell'emozione target
COMPRENSIONE DELL'EMOZIONE	Attività 6	Favorire la comprensione dell'espressione dell'emozione target
	Attività 7	Favorire la comprensione delle cause esterne dell'emozione target
	Attività 8	Favorire la comprensione delle cause interne dell'emozione target
REGOLAZIONE DELL'EMOZIONE	Attività 9	Stimolare la regolazione esterna dell'emozione target

Gli stimoli suggeriti sono di diverso tipo: illustrazioni, fotografie, disegni, brevi scenari accompagnati da vignette.¹ Più specificamente, sulla base di uno stimolo introdotto dall'adulto, i bambini vengono coinvolti in conversazioni e discussioni finalizzate a favorire la loro comprensione dei diversi aspetti delle emozioni.

Per quanto riguarda infine la *regolazione delle emozioni*, la metodologia utilizzata è la medesima: sulla base degli stimoli offerti, i bambini sono sollecitati a riflettere e discutere circa le strategie di regolazione utilizzate nella vita quotidiana per far fronte a intense emozioni in se stessi e negli altri.

Per ciascuna attività proposta, vengono fornite all'adulto indicazioni in merito a obiettivi, materiali e modalità di conduzione. Inoltre, dal momento

¹ Ogni scenario è accompagnato da due vignette, raccolte in Tavole, che sono collocate al termine delle attività inerenti ciascuna emozione. Il lettore troverà, dunque, le tavole raffiguranti le vignette che accompagnano gli scenari sulla comprensione e la regolazione dell'emozione di paura al termine delle attività sulla paura, quelle sulla comprensione e regolazione della felicità al termine delle attività sulla felicità, e così via.

RIQUADRO 4: La metodologia di lavoro con i bambini

La metodologia qui proposta si basa su una concezione socio-costruzionista dello sviluppo psicologico secondo la quale il processo conoscitivo non può prescindere dalla sua mediazione linguistica e socio-culturale (Vygotskij, 1934). Nell'ambito della psicologia dello sviluppo e dell'educazione, diversi studiosi hanno fatto propria tale prospettiva teorica, individuando nella conversazione, nella discussione e nelle pratiche narrative gli strumenti privilegiati della costruzione di conoscenze (Pontecorvo, 1993). Secondo tale prospettiva, anche il processo conoscitivo del mondo interno da parte dei bambini viene facilitato qualora le emozioni, i pensieri, i desideri e le credenze divengano oggetto di discussione durante le interazioni e gli scambi conversazionali con gli altri (Nelson, 1996, 2007; Siegal, 2008; Hutto, 2007). Nel percorso di educazione alle emozioni proposto nel volume, a partire da una specifica situazione-stimolo, i bambini, in piccolo gruppo, vengono coinvolti in conversazioni e discussioni, il cui obiettivo principale è quello della costruzione di conoscenza e di significati condivisi. Come emerge dalla lettura delle attività proposte, ogni incontro è strutturato in tre tempi: presentazione dello stimolo, conversazione guidata e conclusione dell'attività da parte dell'adulto.

Più specificamente, il primo momento dell'attività consiste nella presentazione di uno stimolo che va, ad esempio, dalla richiesta di disegnare o esprimere con la voce una data emozione, nel caso dell'*espressione* emotiva, all'ascolto di brevi storielle illustrate nel caso della *comprensione* e della *regolazione* delle emozioni.

Successivamente, i bambini vengono disposti in cerchio e coinvolti in conversazioni e discussioni sull'attività espressiva svolta, piuttosto che sullo stato emotivo del protagonista delle storielle lette. L'adulto, tramite domande volte ad alimentare lo scambio di punti di vista e di esperienze tra i bambini, li stimola a riflettere rispettivamente sui diversi modi in cui si può esprimere un'emozione, su quali possono essere le cause che le provocano e sulla possibilità di regolarne la manifestazione in se stessi e negli altri.

Infine, l'adulto ha il compito di concludere l'attività riassumendo quanto emerso durante la conversazione. Questa fase con i bambini più grandi può sfociare in una rielaborazione scritta, ad esempio con la costruzione di cartelloni collettivi o con la produzione di brevi testi individuali.

che fra i 3 e i 7 anni lo sviluppo emotivo implica importanti cambiamenti nelle abilità dei bambini (si veda il primo capitolo), per ogni attività viene suggerita l'età ideale a cui proporla. Ad esempio, le attività che riguardano l'espressione delle emozioni sono pensate per essere proposte a bambini già dai tre anni di età, mentre le attività sulla regolazione delle emozioni a bambini dai 5 anni in su.

Setting. Le attività sono ideate per essere condotte con un piccolo gruppo di cinque o sei bambini, così da facilitare lo svolgersi della conversazione

e permettere a tutti di intervenire e partecipare attivamente. Lo spazio dove svolgere le attività dovrebbe essere un luogo tranquillo, isolato acusticamente dal resto della struttura scolastica, in cui i bambini possano esprimere liberamente le proprie emozioni.

Ruolo dell'adulto. Le attività di educazione emotiva dovrebbero essere condotte da insegnanti, educatori o psicopedagogisti che abbiano acquisito conoscenze e competenze in questo ambito attraverso un percorso sia di studi sia di formazione personale. Il rischio potenziale, infatti, è che ci si improvvisi «educatori emotivi» senza possedere adeguate conoscenze di psicologia delle emozioni e senza, soprattutto, avere effettuato un lavoro personale, su di sé, circa le proprie conoscenze e capacità di espressione, comprensione e regolazione delle emozioni. Questa attività formativa è una condizione indispensabile per «lavorare con le emozioni degli altri», riconoscendo e gestendo le proprie.

Nello svolgimento del percorso proposto, l'adulto dovrà assumere un atteggiamento non giudicante, incoraggiando ogni espressione individuale e ogni specifico punto di vista dei bambini. Lo scopo del percorso di lavoro con i piccoli non è il raggiungimento di un punto di accordo, quanto piuttosto l'attivazione dei pensieri e delle opinioni di ciascuno attraverso l'interazione discorsiva tra i partecipanti; è importante quindi mettere in risalto le differenze di esperienze e di punti di vista come fonte di ricchezza per il gruppo.

LA PAURA

La paura è un'emozione di base che compare nel primo anno di vita del bambino, come evoluzione di precursori emotivi (Sroufe, 2000). È accompagnata da correlati fisiologici come tremore, sudore, accelerazione del battito cardiaco, scarsa salivazione, respiro affannoso e generale stato di tensione, che si attivano in seguito alla percezione del pericolo (si veda tabella 1.1, nel primo capitolo). Si manifesta attraverso un'espressione facciale universalmente riconosciuta che è caratterizzata da occhi sbarrati, pupille dilatate, muscoli contratti e bocca aperta. Si manifesta, altresì, attraverso l'immobilità tonica del corpo, l'attacco aggressivo o la fuga, e mediante il canale espressivo della voce, con il tremore nel parlare, l'urlo, la risata impotente, le frasi brevi e il ritmo di eloquio accelerato (Ciceri, 2001).

Per quanto riguarda i sistemi motivazionali interpersonali (si veda il primo capitolo), la paura è presente nel sistema dell'attaccamento, in quanto timore della separazione dalla fonte di protezione, generalmente la madre (Liotti, 2001) o chiunque si prenda cura del piccolo. Si pensi, ad esempio all'inserimento del bambino all'asilo nido o alla scuola dell'infanzia, momento in cui egli manifesta la sua paura nei confronti di un ambiente nuovo, vissuto come minaccioso, con comportamenti finalizzati ad assicurarsi la vicinanza protettiva della madre o del padre. La paura compare anche nei sistemi interpersonali di tipo agonistico (in quanto paura del giudizio altrui) e sessuale (come paura del rifiuto in adolescenti e adulti).

Secondo Sroufe (2000), nei primi mesi di vita non si può parlare ancora di vera e propria esperienza emotiva di paura, che richiede processi cognitivi e di attribuzione di significato, quanto piuttosto di precursori della paura, come la *circospezione* e il *trasalimento*. Questi sono generalmente causati da rumori forti e improvvisi, dalla sensazione di non essere adeguatamente sorretti o, ancora, dalla presenza di oggetti posti troppo vicino al viso.

Intorno ai sei/sette mesi di vita, compare la prima vera esperienza di paura, ovvero la *paura per l'estraneo*. L'estraneo suscita l'emozione di paura perché riconosciuto in quanto tale, e quindi come possibile fonte di pericolo. La paura, infatti, che può essere definita come timore per una minaccia alla propria integrità fisica e/o psicologica, implica una seppur rudimentale distinzione sé-altro e un interesse per il mondo esterno.

Il bambino, crescendo, sviluppa nuove capacità di categorizzare i vari pericoli e di prevederli (Ciceri, 2001), e dunque le paure cambiano in funzione dell'età. Nel periodo prescolare, il timore della separazione dal caregiver si riduce; le paure tendono ora a dirigersi su precise categorie di oggetti, apparen-

temente bizzarri, come serpenti, coccodrilli, mostri a dieci teste, orchi che non rispecchiano i reali pericoli della vita quotidiana della maggior parte dei bambini allevati nel mondo occidentale. In realtà, in una prospettiva psicodinamica, questi oggetti simboleggiano più in generale la scoperta da parte del bambino che egli stesso può in certe circostanze fare del male, comportarsi scorrettamente o provare sentimenti negativi nei confronti delle persone care. Questa proto-consapevolezza comporta il timore di essere punito, così che il mondo esterno si popola di elementi minacciosi. Orchi, streghe, lupi e personaggi simili rappresentano, a questa età, le minacce che provengono dal mondo interno del bambino (Grazzani Gavazzi, 2009).

Per quanto riguarda la comprensione dell'emozione di paura, i bambini, molto presto imparano a riconoscere non solo le diverse modalità di esprimere tale emozione, ma anche gli antecedenti situazionali che più frequentemente producono paura in se stessi e negli altri. Inizialmente, essi comprendono le cause esterne che la provocano (ad esempio il buio, un rumore improvviso e molto forte, l'aggressione da parte di una persona o di un animale) e a partire dai 4/5 anni cominciano a comprendere che la paura può avere anche una causa interna, come un ricordo, un pensiero, una credenza.

I bambini, sempre a partire da questa età, imparano anche a modificare e regolare la paura in funzione delle regole di esibizione (*display rules*) culturalmente definite e condivise (Gnepp e Hess, 1986), pur senza essere consapevoli di farlo. Dapprima, il bambino è in grado di controllare l'espressione della paura, mettendo in atto quella che viene definita «regolazione esterna» o comportamentale (Harris, 1989). Egli può intensificarla, ad esempio quando intende drammatizzare l'effetto di un'esperienza spaventosa per rispondere alle aspettative di chi gli è vicino, oppure per indurre preoccupazione e quindi comportamenti di protezione nei suoi confronti; può altresì renderla meno intensa, quando avverte il vincolo sociale in base al quale si richiede una manifestazione emotiva contenuta, o, ancora, può neutralizzarla del tutto.

Per quanto riguarda la «regolazione interna» della paura (Harris, 1989), a partire dai 6 anni, i bambini cominciano a utilizzare strategie di regolazione di tipo mentalistico che divengono sempre più sofisticate, quali pensare a qualche cosa di piacevole, incoraggiarsi, farsi assorbire mentalmente da altro, razionalizzare l'evento (Zammuner e Cigala, 2001; Cigala, 2009).

Attività

LA PAURA

ESPRESSIONE

1

DISEGNIAMO LA PAURA

 Età target

Questa attività è stata ideata per bambini dai 3 ai 7 anni.

 Obiettivo

L'attività proposta è finalizzata a stimolare l'espressione dell'emozione di paura tramite la modalità grafica del disegno.

 Materiali

Fogli bianchi, matite colorate, pennarelli, tempere, colori a dita, un cartellone.

 Attività

Ai bambini viene posta la seguente consegna: «Disegnate l'emozione della paura». Al termine, i disegni vengono appesi su un cartellone da utilizzare come stimolo per la conversazione con i bambini. Questi ultimi vengono fatti sedere in cerchio intorno al cartellone, che deve essere ben visibile a tutti. Attraverso alcune domande stimolo, essi vengono coinvolti in una conversazione sulle diverse modalità di esprimere la paura attraverso il disegno.

 Domande stimolo

Che cosa avete disegnato?
Quali colori avete usato?
Perché avete scelto proprio questi colori?

 Come chiudere l'attività

Ricapitolare ciò che è emerso sottolineando quanti modi diversi ci sono per esprimere questa emozione attraverso il disegno. Aiutare il confronto apprezzando tutte le espressioni grafiche, rimarcando sia gli elementi in comune sia le caratteristiche individuali.

Attività

LA PAURA

2

CHE FACCIA HA LA PAURA?

ESPRESSIONE

 Età target

Questa attività è stata ideata per bambini dai 3 ai 7 anni.

 Obiettivo

L'attività proposta è finalizzata a favorire riflessioni e confronti sull'espressione facciale della paura. Lo scopo è quello di far emergere, attraverso la verbalizzazione in piccolo gruppo, come la paura sia un'emozione comunicabile agli altri attraverso l'espressione facciale che ha delle precise caratteristiche distintive.

 Materiali

Specchio, macchina fotografica, videocamera.

 Attività

Ai bambini viene chiesto, a turno, di esprimere attraverso il viso, l'emozione di paura. L'adulto può fotografare l'espressione facciale di ogni bambino, in modo da avere del materiale che può utilizzare successivamente nelle attività dedicate alla comprensione dell'espressione facciale (si veda attività 6).

I bambini vengono disposti in cerchio e coinvolti in una conversazione sull'esperienza effettuata. Essi, attraverso domande stimolo, sono chiamati a verbalizzare le loro impressioni rispetto all'attività svolta.

 Domande stimolo

Quando vi capita di provare paura, che faccia fate?

Da che cosa capite che un vostro compagno è impaurito?

 Come chiudere l'attività

L'adulto conclude l'attività sottolineando come ogni bambino si sia impegnato nell'esprimere la paura e riassumendo quanto da loro verbalizzato in riferimento all'espressione facciale della paura.

Attività

3

LA PAURA

ESPRESSIONE

IL CORPO E LA PAURA

 Età target

Questa attività è stata ideata per bambini dai 3 ai 7 anni.

 Obiettivo

L'attività proposta è finalizzata a stimolare l'espressione dell'emozione di paura tramite il corpo (postura, gesti e azioni/movimento). Inoltre, si vuole sensibilizzare i bambini alla consapevolezza che esistono diversi modi di esprimere la paura attraverso il corpo.

 Materiali

Specchi, macchina fotografica e/o videocamera; palle, cerchi, teli e materiale di tipo psicomotorio.

 Attività

Ai bambini viene chiesto di provare a esprimere l'emozione di paura attraverso il corpo. L'adulto può fotografare o videoregistrare come ogni bambino esprime la paura attraverso il proprio corpo. In seguito, i bambini vengono posti in cerchio e, mediante alcune domande stimolo, invitati a fare alcune riflessioni sull'esperienza fatta.

 Domande stimolo

Quando vi capita di provare paura, che cosa succede al vostro corpo?
Quando vi ho chiesto di esprimere la paura attraverso il corpo, voi che cosa avete fatto?
Quando provate paura, tendete a stare fermi (come immobilizzati) o a muovervi (scappare, correre, gesticolare, ecc.)?

 Come chiudere l'attività

L'adulto conclude l'attività sottolineando come ogni bambino si sia impegnato nell'esprimere la paura attraverso il corpo e riassumendo quanto da loro verbalizzato durante le conversazioni. È auspicabile evidenziare come vi siano somiglianze e differenze nel modo di esprimere la paura attraverso il corpo, la cui tensione può variare in relazione alla diversa intensità emotiva.

Attività

LA PAURA

4

LA VOCE DELLA PAURA

ESPRESSIONE

 Età target

Questa attività è stata ideata per bambini dai 3 ai 7 anni.

 Obiettivo

L'attività proposta è finalizzata a stimolare l'espressione dell'emozione di paura tramite la voce e le sue caratteristiche come il tono e il volume.

 Materiali

Audioregistratore o videocamera.

Scegliere un ambiente idoneo, in cui i bambini si sentano liberi di usare la voce senza nessuna limitazione.

 Attività

Ai bambini, disposti in cerchio, viene dapprima chiesto, a turno, di esprimere l'emozione di paura attraverso la voce e senza utilizzare il linguaggio, con vocalizzi, suoni, urla, sussurri, ecc. Poi, l'adulto pronuncia una breve frase (ad esempio, «oggi è lunedì») in modo neutro e chiede ai bambini di ripeterla esprimendo paura. Essi sono poi invitati a conversare, alla luce di domande stimolo poste dall'adulto, raccontando le loro impressioni rispetto all'attività svolta.

 Domande stimolo

Quando vi ho chiesto di esprimere paura attraverso la voce, voi che cosa avete fatto? Che cosa hanno fatto i vostri compagni?

Quando vi capita di provare paura com'è la vostra voce? Com'è il volume?

 Come chiudere l'attività

L'adulto conclude l'attività sottolineando come ogni bambino si sia impegnato nell'esprimere la paura attraverso la voce e riassumendo quanto da loro verbalizzato durante le conversazioni.

Attività

LA PAURA

5

LE PAROLE DELLA PAURA

ESPRESSIONE

■ Età target

Questa attività è stata ideata per bambini dai 3 ai 7 anni.

■ Obiettivo

L'attività proposta è finalizzata a stimolare l'espressione dell'emozione di paura attraverso l'uso di espressioni verbali e ad arricchire il lessico emotivo.

■ Materiali

Videocamera o audioregistratore.

■ Attività

A ciascun bambino viene chiesto di esprimere l'emozione di paura tramite le parole. L'adulto utilizza poi alcune domande stimolo per favorire la conversazione di gruppo fra bambini in merito alle espressioni verbali emerse e al loro significato.

■ Domande stimolo

Quando avete paura, quali parole usate?
Quanti modi conoscete per esprimere la paura con le parole?
Avete sentito qualche parola nuova oggi?

■ Come chiudere l'attività

Concludere riassumendo quanto emerso durante l'attività sull'espressione verbale dell'emozione di paura e riprendendo i termini di lessico emotivo legati alla paura.