

Clara Silva, Enrica Ciucci

Emozioni e affetti
nell'educazione
dalla nascita ai dieci anni

il **m** *estiere*
della **p** *edagogia*

FrancoAngeli

OPEN  ACCESS



Il mestiere della pedagogia Collana

diretta

da Massimo Baldacci

La collana "Il mestiere della pedagogia" si rivolge agli insegnanti e a quanti operano nei settori dell'educazione e della formazione e cercano lumi e ipotesi di lavoro per la propria pratica professionale.

Il presupposto della collana è il seguente: il mestiere della pedagogia consiste nel mettere a punto idee e modelli metodologici per affrontare i *problemi* delle pratiche educative, a partire da quelli della scuola e dell'insegnamento.

Per fare il proprio mestiere la pedagogia non si deve confinare in uno spazio teorico puramente astratto, né in una pratica meramente empirica. Deve invece assumere come proprio dominio i *problemi educativi* nella loro *concretezza storico-sociale*, e vedere la teoria come uno strumento per la loro comprensione e la loro soluzione. La pedagogia, cioè, assolve il proprio compito se diventa il "lume" in grado di rischiarare i cammini della prassi educativa.

La collana presenta perciò volumi tematizzati sui *problemi dell'educazione*, ed è articolata in due versanti.

Il primo versante è dedicato alle *ricerche educative*, e accoglie volumi nei quali è prevalente l'aspetto dell'analisi interpretativa di una data problematica formativa, ma il cui apporto è comunque gravido di implicazioni per la pratica.

Il secondo versante è dedicato ai *paradigmi educativi*, e presenta volumi che privilegiano un taglio teorico e metodologico, volto al tempo stesso ad interpretare criticamente le questioni e a definire modelli d'intervento e ipotesi operative (non ricette) da sperimentare nella pratica.

Nella collana, sono particolarmente prese in esame le problematiche inerenti alla formazione scolastica: la conoscenza e la relazione, l'apprendimento e i vissuti emozionali, il curriculum e l'organizzazione scolastica, i saperi e le strategie didattiche ecc. Ma anche le questioni formative extrascolastiche concernenti l'educazione permanente, il sistema formativo, le agenzie formative del territorio ecc.



Il mestiere della pedagogia Collana

diretta

da Massimo Baldacci

René Barioni, *Haute École Pédagogique, Losanna*
Luciana Bellatalla, *Università di Ferrara*
Fabio Bocci, *Università Roma Tre*
Franco Cambi, *Università di Firenze*
Enzo Catarsi, *Università di Firenze*
Giorgio Chiosso, *Università di Torino*
Enza Colicchi, *Università di Messina*
Michele Corsi, *Università di Macerata*
Mercedes Cuevaz López, *Universidad de Granada*
Francisco Diaz Rosas, *Universidad de Granada*
Liliana Dozza, *Università di Bolzano*
Silvia Fioretti, *Università di Urbino*
Massimiliano Fiorucci, *Università Roma Tre*
Franco Frabboni, *Università di Bologna*
Eliana Fraeunfelder, *Università di Napoli*
Patrizia Gaspari, *Università di Urbino*
Giovanni Genovesi, *Università di Ferrara*
Cosimo Laneve, *Università di Bari*
Isabella Loiodice, *Università di Foggia*
Umberto Margiotta, *Università di Venezia*
Carlo Marini, *Università di Urbino*
Berta Martini, *Università di Urbino*
Maria Chiara Michelini, *Università di Urbino*
Franco Nanetti, *Università di Urbino*
Riccardo Pagano, *Università di Bari*
Teodora Pezzano, *Università della Calabria*
Franca Pinto Minerva, *Università di Foggia*
Mario Rizzardi, *Università di Urbino*
Pier Giuseppe Rossi, *Università di Macerata*
Roberto Sani, *Università di Macerata*
Vincenzo Sarracino, *Seconda Università di Napoli*
Giuseppe Spadafora, *Università della Calabria*
Francesco Susi, *Università Roma Tre*
Giuseppe Trebisacce, *Università della Calabria*
Simonetta Ulivieri, *Università di Firenze*
Angela Maria Volpicella, *Università di Bari*
Miguel Zabalza, *Universidad de Santiago de Compostela*

Ogni volume è sottoposto a referaggio a “doppio cieco”.
Il Comitato scientifico svolge anche le funzioni di Comitato
dei referee.

Clara Silva, Enrica Ciucci

Emozioni e affetti
nell'educazione
dalla nascita ai dieci anni

il **m** *estiere*
della **p** *edagogia*

FrancoAngeli

OPEN  ACCESS

Pubblicazione realizzata con il contributo del Dipartimento di Formazione, Lingue, Intercultura, Letterature e Psicologia con Fondi di ricerca dell'Ateneo 2020.

Isbn 9788835103424

Copyright © 2020 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy.

Publicato con licenza *Creative Commons Attribuzione-Non Commerciale-Non opere derivate 4.0 Internazionale* (CC-BY-NC-ND 4.0)

L'opera, comprese tutte le sue parti, è tutelata dalla legge sul diritto d'autore. L'Utente nel momento in cui effettua il download dell'opera accetta tutte le condizioni della licenza d'uso dell'opera previste e comunicate sul sito

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.it>

Copyright © 2020 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788835103424

Indice

Introduzione. La valorizzazione della vita emotiva: un'emergenza educativa

di *Clara Silva, Enrica Ciucci*

pag. 7

1. Il ruolo delle emozioni e degli affetti nella relazione educativa

di *Clara Silva*

» 15

1. Che cosa sono le emozioni e gli affetti

» 15

1.1. Le emozioni

» 15

1.2. I sentimenti, l'umore, gli affetti e l'affettività

» 20

1.3. Il ruolo delle emozioni nei processi di apprendimento

» 22

2. La teoria dell'attaccamento e il ruolo dei *caregivers* nello sviluppo delle competenze emotivo-affettive

» 25

2.1. Caregivers e attaccamento

» 25

2.2. Caratteristiche, stili e fasi dell'attaccamento

» 26

2.3. La mentalizzazione

» 30

2.4. L'attaccamento e la mentalizzazione nei contesti educativi: il ruolo del *caregiver*

» 33

3. La regolazione emotivo-affettiva: la capacità riflessiva nell'auto-regolazione e nella co-regolazione

» 35

3.1. Il processo di regolazione emotivo-affettiva

» 35

3.2. Processi e stili di socializzazione emotiva

» 40

2. Ricerche e sperimentazioni volte alla valorizzazione delle emozioni e degli affetti nella relazione educativa	
di <i>Enrica Ciucci</i>	pag. 44
1. Il <i>framework</i> dell'apprendimento socio-emotivo (SEL)	» 44
2. Sviluppi recenti dei percorsi di SEL	» 59
3. Il <i>framework</i> della socializzazione emotiva	» 63
4. Il <i>framework</i> dell'attaccamento	» 68
3. Il progetto DREAM tra ricerca, formazione e sperimentazione	
di <i>Clara Silva</i>	» 71
1. L'articolazione di DREAM	» 71
2. Attività e contesti della sperimentazione	» 73
3. Risultati della sperimentazione e proposte operative	» 78
4. Metodi e strumenti del progetto DREAM	
di <i>Clara Silva, Enrica Ciucci</i>	» 85
1. Il focus group applicato all'analisi dello stato dell'arte	» 85
2. Il questionario di valutazione delle conoscenze in ingresso e finali	» 88
3. La griglia di osservazione	» 91
Conclusioni	
di <i>Clara Silva, Enrica Ciucci</i>	» 97
Bibliografia	» 101

Introduzione.

La valorizzazione della vita emotiva: un'emergenza educativa

di *Clara Silva, Enrica Ciucci*

Per lunghi secoli la sfera emotiva è stata tenuta separata da quella cognitiva, subordinata a quest'ultima e concepita come un fattore perturbante l'equilibrio della ragione (Damasio, 1995 [1994]; 2012 [2010]; Lewis, Saarni, 1985). In altre parole, la vita emotiva è stata percepita come qualcosa di potenzialmente negativo da controllare o reprimere. Le conseguenze della separazione di mente e affetti e del loro intenderli in modo gerarchico sono state rilevanti sul piano della relazione formativa, sia in famiglia sia nelle istituzioni educative, e i loro effetti sono tuttora visibili (Cambi, 1996). La mancata valorizzazione del ruolo delle emozioni nella vita dell'individuo fin dalla nascita è certamente una delle componenti principali di quella che è stata definita la “pedagogia nera” (Miller, 1987 [1981]; Rutschky, 2015 [1977]), messa in atto in molti Paesi del mondo, e che in Occidente ha operato fino alle soglie del Sessantotto, ma le cui tracce sono ancora riscontrabili nelle nostre società.

Nel corso della seconda metà del Novecento importanti trasformazioni socioeconomiche e culturali hanno determinato cambiamenti epocali che hanno investito direttamente istituzioni come la scuola e la famiglia, generando modelli educativi non più centrati sull'autoritarismo e mettendo in luce la necessità di un nuovo rapporto genitori-figli, educatori-bambini e insegnanti-alunni. Un rapporto più simmetrico, rispettoso delle preferenze dei più piccoli e delle specificità degli educandi, e fondato sul dialogo tra adulti e bambini. L'affacciarsi poi di nuovi paradigmi scientifici, così come le scoperte dapprima nel settore della psicologia dello sviluppo e recentemente in quello delle neuroscienze, hanno con-

sentito di reinterpretare il rapporto tra mente e affetti, rivalutando l'importanza della sfera emotiva nello sviluppo della persona e insistendo sulla stretta interazione tra il cognitivo e l'affettivo fin dai primi giorni di vita. A rallentare però l'assunzione di tale prospettiva nella progettazione e nell'agire educativi ha influito una didattica influenzata dal paradigma del cognitivismo, che ha privilegiato la componente intellettuale dei processi di apprendimento lasciando in secondo piano quella emotivo-affettiva (Cambi, 1996).

L'aumento del disagio sociale e di forme di violenza anche all'interno delle relazioni affettive registrato negli ultimi anni, che coinvolge sia bambini e adolescenti sia adulti ed è trasversale a tutte le fasce della popolazione, mette in luce tra le altre cose il permanere nelle società attuali di una situazione di grave analfabetismo emozionale. Una situazione che ha sollecitato la pedagogia a interrogarsi sul ruolo degli affetti nella relazione educativa (Contini, 1992; Riva, 2004; Iori, 2006; Cambi, 2015) e, più di recente, a proporre azioni volte al loro riconoscimento e alla loro valorizzazione, in particolare nei contesti scolastici e prescolastici (Contini, Fabbri, Manuzzi, 2006; Mortari, 2006; 2009; Mortari, Saiani, 2013).

Parallelamente, la psicologia, a partire da diffuse situazioni di disagio e di disfunzionalità emotiva, ha sviluppato strumenti di diagnosi e modalità d'intervento in una prospettiva riparativa e talora anche di prevenzione. Sul piano pratico stanno così aumentando proposte educative che muovono dall'idea che si devono fornire ai bambini e agli allievi abilità emotive accanto a quelle cognitive: di qui una serie di sperimentazioni rivolte soprattutto alla scuola dell'obbligo. La crescente attenzione delle istituzioni europee verso l'educazione e la cura della prima infanzia così come le recenti disposizioni normative nazionali sul rafforzamento dell'educazione prescolare anche per combattere la povertà educativa (Heckman, 2013; Milani, 2018), hanno posto al centro della riflessione pedagogica e delle pratiche anche i più piccoli (Senato della Repubblica Italiana, 27.1.2014, 21.6.2016; Presidenza della Repubblica Italiana – Decreto Lgs. 13.4.2017, n. 65; MIUR, 22.2.2018, 9.5.2018, 8.8.2018), specialmente in riferimento alla fascia d'età 0-6 (Commissione europea, 8.9.2006, 3.3.2010, 2.21.2011, 2.3.2013, 29.5.2013, 17.1.2018; Commissione europea – Direttorato Generale per l'Educa-

zione e la Cultura, 2016; Commissione europea – Direttorato Generale per l’Educazione e la Cultura, Eacea, Eurydice, Eurostat, 2014; Consiglio europeo, 25.5.2015, 22.5.2018,; cfr. sugli stessi temi, anche Silva, 2016a; 2016b; 2018; Silva, Freschi, Caselli, 2015; 2018; Silva, Bajzáth, Piovano, 2018). In quest’ottica è stata richiamata l’attenzione dei servizi prescolastici sulla necessità di introdurre modelli e strumenti innovativi per la formazione del personale educativo anche sul piano delle competenze trasversali di tipo comunicativo e relazionale.

Il presente studio, nato in seno al progetto DREAM (Development and Run-test of an Educational Affective Model), realizzato tra il 2016 e il 2019 e che verrà presentato nel terzo capitolo, muove dalla convinzione che la valorizzazione degli affetti e delle emozioni nella relazione educativa sia possibile solo se l’insegnante e l’educatore diventano, per primi, capaci di considerare la loro vita emotiva mentre svolgono il loro lavoro educativo quotidiano. Riteniamo infatti che le emozioni e gli affetti si vivono e non si insegnano; perciò, affinché i bambini prendano consapevolezza delle proprie emozioni e imparino a regolarle, ovvero a esprimerle in maniera adeguata, è necessario che l’insegnante e l’educatore siano anch’essi capaci di fare altrettanto. L’intento del volume è pertanto quello di contribuire a innovare le prassi educative, sollecitando insegnanti e educatori ad assumere un approccio educativo-formativo più attento al portato affettivo ed emotivo che caratterizza la relazione educatore-insegnante e bambini. Per fare ciò insegnanti e educatori in servizio hanno bisogno di una formazione specifica e continua sui temi delle emozioni e degli affetti che consenta loro di assumere una postura emotivo-affettiva adeguata come elemento peculiare della loro professionalità (Ahn, Stifter, 2010). La psicologia dello sviluppo, come viene approfondito nel primo capitolo del volume, ci dice infatti che il bambino fin da piccolo per sviluppare in modo adeguato la propria sfera emotivo-affettiva ha bisogno di un adulto *caregiver* che gli faccia da specchio, facendogli capire che in quel momento sta provando un’emozione e di quale tipo di emozione si tratti (Stern, 1998 [1977]; 1995; Stern *et al.*, 1991 [1977]). È pertanto essenziale che il *caregiver* abbia ben chiaro quello che egli stesso sta provando oltre quanto sta provando il bambino. Accanto al riconoscimento della propria e altrui emozione, il *caregiver* riveste la funzione di regolatore di essa: ciò significa che l’intensità stes-

sa dell'emozione dovrà essere modulata, la propria così come quella di colui di cui ci si prende cura. Ad esempio, di fronte a un eccesso di rabbia di un bambino, l'atteggiamento congruo dell'adulto è quello di porsi in un assetto comportamentale differente da quello rabbioso, abbassando la voce, parlando lentamente, non invadendo il suo spazio: cercando cioè di risolvere la situazione in modo assertivo, e non aggressivo. Viceversa, quando un bambino sistematicamente non si arrabbia, anche laddove la rabbia sarebbe congrua, allora in quel momento la regolazione deve rivolgersi a un potenziamento dell'intensità emotiva, rispecchiando al bambino il tipo di emozione congrua al momento.

Questi esempi mostrano come sia dunque necessaria una formazione iniziale e continua, che offra agli educatori e agli insegnanti strumenti conoscitivi e indicazioni operative e che nello stesso tempo li solleciti a una riflessione sulla loro vita emotiva e sul fatto che questa è sempre in gioco nella loro professionalità (Fukkink, Lont, 2007; Di Fabio, 2010; Kitzmann, Howard, 2011). È questa la prospettiva in cui si è posto DREAM nell'elaborazione di una proposta formativa per gli educatori e gli insegnanti in servizio, i cui contenuti teorici corrispondono nelle loro linee generali agli argomenti trattati nel primo capitolo. Una simile prospettiva muove dalla convinzione che le emozioni e gli affetti siano alla base dell'azione educativa. Le prime, infatti, vengono veicolate dalle transazioni sociali, e quando queste divengono relazioni, e si costruisce una "storia" tra le persone, le emozioni più facilmente si trasformano in affetti. Di qui l'importanza che i contesti educativi siano contrassegnati da una qualità positiva delle emozioni e degli affetti, così da promuovere il benessere sia nei bambini sia negli adulti. Nei luoghi di vita dei bambini la responsabilità principale di questa promozione spetta all'adulto che, nella sua veste di *caregiver*, è chiamato a coltivare quelle capacità socio-emotive che facilitano il benessere del bambino e lo sviluppo delle sue competenze.

La proposta formativa di DREAM si presenta come un aggiornamento per l'educatore e l'insegnante sulle conoscenze di base riguardo la dimensione emotiva e affettiva a partire dalla stessa chiarificazione dei concetti di emozione, sentimento, umore, affetto, affettività, facendo emergere la loro multidimensionalità. Ogni manifestazione emotiva è infatti costituita da numerosi elementi: l'evento scatenante, le compo-

nenti fisiologiche elicitate dal sistema nervoso e dal sistema endocrino, il cambiamento comportamentale manifesto, la percezione cognitiva della situazione e degli effetti che ha prodotto nella persona, le componenti esperienziali, vale a dire i sentimenti che le situazioni suscitano e che risultano legati alla consapevolezza di aver provato delle emozioni.

Dalle emozioni primarie, la cui espressione è universale – felicità, tristezza, rabbia, paura, sorpresa, e disgusto –, alle emozioni autocoscienti o sociali, che possono emergere soltanto grazie allo sviluppo del senso di Sé (Fonagy *et al.*, 2002), tutte sono utili per la sopravvivenza e l'adattamento e svolgono anche un'importante funzione comunicativa, poiché servono a informare gli altri, ma anche a noi stessi, su che cosa stiamo provando.

Per quanto il neonato nasca capace di esprimere le emozioni di base, quest'ultime acquisiscono gradualmente significato soltanto all'interno di una relazione significativa con il *caregiver* – che vi attribuisce un'intenzione comunicativa – contestualmente situata (Di Blasio, 1995). Alla qualità delle relazioni primarie, ossia al legame di attaccamento del bambino con il *caregiver* primario, è profondamente collegata sia la formazione del Sé interiore, sia la capacità del bambino di stare nelle relazioni e di sviluppare la propria competenza emotiva e gli apprendimenti (Lamboy, 2015). Diventa centrale, allora, per il personale educativo, conoscere i processi di attaccamento, le loro tipologie, e il loro ruolo nello sviluppo del bambino (Fonagy *et al.*, 1991). Tale legame di lunga durata, emotivamente significativo e che si costruisce tramite la storia quotidiana tra il *caregiver* e il bambino, ha come finalità quella di garantire la sopravvivenza di quest'ultimo e va a costituire una sorta di prototipo per le sue future relazioni sociali. Nel suo sviluppo, tuttavia, il bambino, crescendo, avrà occasione di sviluppare diversi legami di attaccamento che possono arricchire le sue esperienze relazionali e la sua visione del mondo.

La capacità dei *caregivers* di rispondere congruentemente e con sensibilità ai bisogni e al vissuto emotivo del bambino consente a quest'ultimo di esperire la propria realtà interna e di riconoscere non solo le proprie emozioni, ma anche altri stati psicologici, quali ad esempio desideri, bisogni, intenzioni. Così facendo, il *caregiver* aiuta il bambino a prendere consapevolezza del suo Sé distinto da quello degli altri, la

quale va di pari passo con l'acquisizione della capacità di riconoscere le proprie emozioni e, crescendo, di regolarle autonomamente (Cassidy, 1994; Scarzello, 2011). Diversamente, la mancanza di un rispecchiamento emotivo sufficientemente buono da parte dell'adulto, non permette al bambino la comprensione condivisa dei propri stati mentali, elemento costitutivo del sé riflessivo e di uno sviluppo adeguato della regolazione degli affetti (Eisenberg, Spinrad, 2004).

Il legame di attaccamento si palesa anche nelle relazioni educative. Proprio per questo è importante che l'insegnante e l'educatore possiedano solide competenze socio-emotive per poter rappresentare una «base sicura» (Bowlby, 1989 [1988]) per il bambino, offrendogli supporto affettivo e sicurezza tali da consentirgli un corretto sviluppo emotivo, sociale e cognitivo. Ciò non avviene soltanto nelle prime fasi dello sviluppo, ma continua fino all'adolescenza quando si realizzerà la piena maturazione delle strutture cerebrali coinvolte nei processi di regolazione emotiva (Grazzani Gavazzi, Riva Crugnola, 2011).

Nell'ambito delle professionalità educative, in cui è centrale la dimensione della cura dell'altro, al fine di rafforzare le proprie competenze di accudimento, di contenimento emotivo del bambino e di gestione e regolazione emotiva è necessario partire dal monitoraggio dei propri processi interni (pensieri, emozioni ecc.) e lavorare con se stessi, e su se stessi. Come ben evidenziano alcuni studi sul ruolo dell'adulto come socializzatore emotivo, più gli educatori e gli insegnanti hanno consapevolezza delle proprie emozioni e sanno regolarle, più possiedono risorse per accompagnare i bambini a riconoscere e gestire le proprie.

Elementi, questi, basilari per una formazione che dia centralità al ruolo della dimensione emotivo-affettiva all'interno del sistema educativo 0-10 e, conseguentemente, al ruolo degli educatori/insegnanti nella promozione di tale dimensione (Tambasco, Ciucci, Baroncelli, 2015). Tutto ciò alla luce del fatto che la scelta di elaborare un approccio pedagogico, come quello proposto da e attraverso il Progetto DREAM, che collochi le emozioni e gli affetti al centro delle prassi e delle relazioni educative, nasce dalla convinzione – e dalla consapevolezza – che la dimensione emotivo-affettiva promuove, ispira e chiama in causa i processi cognitivi, oltre a quelli sociali. L'affettività non si limita a determinare la qualità degli apprendimenti, ma influenza in maniera significativa, la motiva-

zione ad apprendere e a raggiungere obiettivi educativi e pure di crescita personale.

La prospettiva teorico-pratica fin qui riassunta si situa in uno scenario di ricerche e di sperimentazioni a livello internazionale che affondano le loro radici in alcuni paradigmi cognitivi elaborati nell'ultimo scorcio del Novecento: da quello dell'Intelligenza Emotiva a quello della Competenza Emotiva fino ai programmi di Socio-Emotional-Learning (SEL), finalizzati allo sviluppo di competenze autoriflessive e socio-relazionali, che sono stati testati su un'ampia popolazione studentesca, consentendo di rilevare la loro efficacia in termini comportamentali e scolastici. Un filone di ricerca e di intervento che recentemente è stato esteso ai bambini in età prescolare dapprima oltreoceano e negli ultimi anni anche in Europa, Italia compresa. Un'ampia illustrazione di questo scenario è fornita nel secondo capitolo del volume, in cui sono presentati anche alcuni programmi d'intervento italiani realizzati negli ultimi anni secondo una metodologia sperimentale e un paradigma osservativo.

Anche il progetto DREAM si è mosso su binari metodologici analoghi, come viene illustrato nel terzo e nel quarto capitolo del volume, che sono dedicati a presentare il percorso di ricerca-azione realizzato nell'ambito del progetto, le linee metodologiche seguite e gli strumenti impiegati, con l'obiettivo di integrare la dimensione teorica con quella operativa. Così sono fornite a chi opera nell'ambito dell'educazione e della formazione non solo indicazioni e suggerimenti per mettere meglio a punto la propria postura emotiva nella relazione educativa, ma anche una cassetta d'attrezzi per osservare il proprio comportamento emotivo-affettivo e quello dei bambini al fine di mettere in atto risposte educative e formative adeguate.

Ringraziamenti

Desideriamo ringraziare vivamente tutti i colleghi e partner, italiani e stranieri, che hanno contribuito alla realizzazione del progetto DREAM: Konstantinos Androulakis, Argyroula Kalaitzaki, Constantinos Andronis, Elias Kourkoutas (ECTE – European Center in Training for Employment, Rethymnon, Creta); Mario Paiano e Giulia Moretti

(Centro “Machiavelli” – Training Agency and EU Projects Dept., Firenze); Dolores Madrid Vivar, Maria José Mayorga, Rocío Pascual, Pilar Sepúlveda (UMA – Universidad de Malaga, Malaga); Gianfranco Bandini, Pietro Causarano, Paola Caselli, Giada Prisco, Maria Giulia Taddei, Lucia Maddii e Costanza Cafaggi (Dipartimento FORLILPSI dell’Università degli Studi di Firenze); Didier Favre e Anne-Marie Doucet-Dahlgren (Centre “L’Horizon”, Paris); Alberto Ribolletti, Giulia Di Fraia, Veronica Bidini, Silvia Mauri (Istituto Comprensivo Statale “Giovanni XXIII”, Terranuova Bracciolini, Arezzo).

Un ringraziamento speciale ad Alessandra Pierini (Physis, Roma), Rossella Guerini e Massimo Marraffa (Università degli Studi Roma Tre), Maria Grazia Riva (Università degli Studi Milano “Bicocca”) ed Elisabetta Musi (Università Cattolica del Sacro Cuore, Piacenza), per il loro prezioso apporto scientifico al progetto. Grazie anche alle colleghe Vanna Boffo e Tessa Marzi per il loro contributo al Convegno finale di presentazione dei risultati del progetto DREAM tenutosi a Firenze il 12 luglio 2019. Un sentito grazie va a Katuska Bortolozzo, Senior Editor di FrancoAngeli, per aver seguito con squisita professionalità la pubblicazione di questo volume. Infine le autrici ringraziano i revisori anonimi per le preziose e puntuali indicazioni che hanno consentito di migliorare il testo.

1. Il ruolo delle emozioni e degli affetti nella relazione educativa

di *Clara Silva*

1. Che cosa sono le emozioni e gli affetti

1.1. Le emozioni

Sroufe definisce un'emozione come «una reazione soggettiva a un evento saliente, caratterizzata da modificazioni fisiologiche, esperienziali e a livello di comportamento esplicito» (2000 [1996]: 23). Le ricerche condotte in ambito psicologico e neuroscientifico hanno chiarito che le emozioni sono reazioni innate di tipo adattativo (Darwin, 2012 [1872]), prodotte in maniera automatica dal cervello di fronte a certi stimoli, esterni o interni (Damasio, 2003). Un'emozione è, *in primis*, una manifestazione corporea che si presenta in risposta a un dato evento che per natura può essere interno (pensieri, ricordi ecc.), o esterno (contesto e ambiente). Tale manifestazione corporea si palesa con tutta una serie di cambiamenti a livello fisiologico e somatico: cambiano le concentrazioni ormonali (ad esempio, cortisolo, ossitocina, endorfine o testosterone – a seconda del tipo di emozione innescata) e le sensazioni corporee (pensiamo alla sensazione di pesantezza negli arti, o di leggerezza, all'agitazione psicomotoria, al senso di vuoto allo stomaco, o alla sensazione di pienezza ecc., a seconda del tipo di emozione provata). Le modificazioni nel corpo si associano a quelle nelle strutture cerebrali che producono le mappe corporee e formano la base del nostro pensiero (Barrett, Wager, 2006; Damasio, 2003). Le emozioni sono, pertanto, manifestazioni intense e di breve durata che si danno a prescindere dalla nostra volontà, non sono originate dall'apprendimento e si configurano come fenomeni

visibili agli altri nel momento in cui hanno luogo, attraverso espressioni non verbali manifeste, quali le espressioni del volto, il tono della voce, la postura, il comportamento esplicito ecc. (*ibid.*). Un esempio di manifestazione emotiva può essere il pianto disperato del bambino quando la madre si allontana, oppure le sue urla sconsolate di rabbia quando qualcuno gli sottrae il suo oggetto transizionale (emozioni innescate da stimoli esterni); nel caso di un pianto dovuto alla fame o alla sete o alla necessità del contatto fisico, il bisogno è invece indotto da uno stimolo interno. Le emozioni sono pertanto manifestazioni complesse, in cui operano una componente somatica, una psichica e una comportamentale. Possono essere espressione di un bisogno (es.: tristezza) oppure manifestazioni del suo soddisfacimento (es.: gioia). Le modificazioni fisiologiche sono quindi una componente della risposta emozionale stessa. Quanto alle strutture cerebrali coinvolte, sia l'ipotalamo sia le strutture limbiche (come l'amigdala, o l'ippocampo) sono implicate nelle reazioni emozionali (Sroufe, 2000 [1996]). Le connessioni tra il sistema limbico e la corteccia frontale e sensoriale, così come con le principali vie motorie, spiegano le modificazioni fisiologiche attivate nelle emozioni. Si tratta di strutture del cervello che si influenzano reciprocamente in modo continuativo e che sono responsabili dell'innescamento dell'emozione (amigdala), a partire dalle modificazioni della corteccia somatosensoriale (mappe corporee), e della sua esecuzione o scatenamento (ipotalamo), che si manifesta a livello somatico interno – modificazioni viscerali – ed esterno – apparato muscolo-scheletrico, comportamenti specifici (Damasio, 2003).

A partire dagli studi di Ekman (1992) si è consolidata la convinzione che esistano emozioni fondamentali, o primarie, presenti universalmente in tutti gli esseri umani, e comuni a più specie. Darwin, in *The Expression of Emotions in Man and Animals* (2012 [1872]) per primo ha sostenuto che le espressioni facciali delle emozioni sono innate, universali, e che le emozioni sono funzionali alla sopravvivenza della specie. Successivamente, numerosi studi hanno confermato la presenza di emozioni primarie negli animali e nell'uomo; nei primi Panksepp sostiene che le emozioni assolvano le stesse funzioni che rivestono per l'uomo: creare un legame, assicurarsi la sopravvivenza, comunicare ai co-specifici (Panksepp, Biven, 2012). Quanto al secondo, dal momento che sono pre-

senti in tutti i gruppi umani, sono definibili come transculturali. Ekman (1992) si è soffermato a precisare come la cultura intervenga e influenzi le modalità di regolazione, espressione e manifestazione di tali emozioni (*display rules*), mentre la capacità che ne sta alla base, è innata. Dunque molte tra le emozioni prescinderebbero dalle differenze culturali, oltre a manifestarsi fin dalla prima infanzia (Sroufe, 2000 [1996]). Sebbene non vi sia completo accordo all'interno della comunità scientifica su quante esse siano e se si esprimano sempre in modo perfettamente identico, oggi vi è accordo nel ritenere che, tra le emozioni primarie, figurino certamente la paura, la rabbia, la tristezza, la gioia, il disgusto, la sorpresa. Molte altre emozioni confluiscono in queste macro-categorie, ad esempio quelle miste, che risultano dalla loro fusione. Grazie allo sviluppo delle capacità intellettive, reso possibile dal nostro cervello plastico, le emozioni, nella storia dell'evoluzione della specie umana, si sono poi raffinate, dando luogo alle emozioni complesse che accompagnano i nostri sforzi intellettuali e sociali, come nel caso dell'ammirazione o della compassione, per fare solo due esempi.

Le emozioni si sono pertanto evolute «per promuovere i legami sociali (sentimenti di attrazione, il dolore per la perdita ecc.)» (ivi: 27) e sarebbe quindi un errore considerarle separatamente dal contesto sociale. Accanto alle emozioni fondamentali si collocano, allora, le emozioni complesse, o secondarie, modellate culturalmente e auto-consapevoli, o ancora sociali (come l'amore, la vergogna, o il disprezzo): al di là di quelle che sono le emozioni primarie, il bambino va a costruire nell'interazione con l'adulto anche emozioni come l'imbarazzo, l'orgoglio, il senso di colpa – chiamate per l'appunto emozioni sociali. Per il loro sviluppo l'individuo deve avere la capacità di tenere contemporaneamente in mente una qualche rappresentazione di “sé” e dell’“altro”, con le regole che l'altro gli ha comunicato, e deve avere presente dunque la loro funzione nella relazione intersoggettiva. Le emozioni sociali si servono di componenti delle emozioni primarie – attraverso un processo chiamato da parte di Damasio «annidamento» (2003) –, combinate in maniere variabili. Lo stesso Damasio introduce, oltre a questi due tipi di emozioni, le «emozioni di fondo», che sono manifestazioni dei meccanismi di regolazione omeostatici interni e forniscono agli altri informazioni sullo stato del nostro essere (ovvero se siamo nervosi, depressi, euforici

ecc.), e che non vanno confuse con l'umore, che – come vedremo in seguito – consiste invece nel mantenimento di una data emozione per un periodo lungo o al suo ricorrere frequentemente nel tempo (ivi: 59-60).

La psicologia dello sviluppo considera le emozioni come risposte evolutive finalizzate alla sopravvivenza (Immordino-Yang, 2017: 18). La *rabbia*, che si manifesta solitamente con una sensazione di forza e vigore (esperita soprattutto a livello delle braccia per il maggior afflusso di sangue che vi si associa), ha la funzione di darci l'energia per affrontare i problemi: quando ben incanalata, infatti, ci permette di risolverli. Risulta essenziale trovare un modo funzionale di esprimere la rabbia; questa è un'emozione utile nell'immediato: “*mi hai rubato il pennarello? Io me lo riprendo*”, mentre se trattenuta, diventa rancore e assume carattere di disfunzionalità in quanto toglie spazio ad altre emozioni utili nel far fronte all'evento contingente.

La *tristezza*, che si manifesta tipicamente o con il pianto o con sensazioni opposte alla rabbia (ad esempio, con un senso di spossatezza, di deflusso di energia), ha la funzione di darci la misura del legame con un oggetto, con una persona ecc. Ad esempio, piangere per aver smarrito un oggetto, o piangere per aver perso una persona, testimoniano la presenza di un forte legame. Inoltre, va considerato che il pianto costituisce il richiamo più importante per un altro essere umano: è naturale pensare a come il pianto dei bambini costituisca un forte segnale di allerta per l'adulto, e comunque anche quando a piangere è un adulto, questo tendenzialmente innesca un avvicinamento da parte degli altri. L'emozione della tristezza è anch'essa un “salvavita”, ed è funzionale alla sopravvivenza: il bambino piccolo allontanato dalla figura primaria di attaccamento piange perché testimonia che tiene a quel legame, e in questo caso l'emozione di tristezza è decisamente congrua alla situazione. Lo scopo della tristezza, dunque, è essenzialmente quello di ricercare e ottenere vicinanza.

La *paura*, che si manifesta tipicamente con stili comportamentali tra loro contrapposti come “attacco”, “fuga”, “blocco” e “svenimento”, ha la funzione adattiva di preservarci e di metterci al sicuro dai pericoli. Le differenti risposte alla paura sembrano in qualche modo legate all'entità della minaccia percepita e sono attivate da differenti sistemi corporei, come suggerisce la *Teoria polivagale* di Porges (2007). Quando la mi-

naccia è moderata si attiva il sistema nervoso simpatico, responsabile di tutta una serie di modificazioni corporee che danno luogo a due potenziali risposte: quella di “attacco”, volta a fronteggiare la minaccia, e quella di “fuga”, in cui si opta per allontanarsi da questa. Il “blocco”, o “congelamento”, corrisponde all’immobilità tonica: in quel momento il corpo è bloccato, ma i muscoli sono in tensione, pronti a scattare non appena il cervello, a livello automatico, valuta il comportamento più utile alla sopravvivenza da mettere in atto. Vi è poi un’ultima strategia, l’immobilità ipotonica (lo “svenimento”): quando nessuna delle reazioni precedenti pare utile a fronteggiare il pericolo e la paura è estrema, può manifestarsi il fenomeno noto anche come stato di morte apparente negli animali; si tratta di una risposta automatica di brusca riduzione del tono muscolare, associata a ridotta percezione di ciò che sta accadendo.

La *gioia*, che si manifesta tipicamente con un senso di leggerezza nel corpo, ha lo scopo adattivo di legarci alla vita, di farci ricercare ciò che ci fa stare bene e ci dà soddisfazione.

Infine, *il disgusto* costituisce un’altra emozione salvavita legata alle nostre origini; nell’attuale stadio evolutivo ci comunica qualcosa di pericoloso per noi, soprattutto in termini metaforici nella relazione con gli altri.

Del resto, il nostro comportamento emozionale è ben più flessibile di quello istintivo tipico delle altre specie. Ne consegue che «le funzioni principali delle emozioni umane sono: 1) comunicare gli stati interni ad altri significativi; 2) promuovere la competenza esplorativa dell’ambiente; 3) promuovere risposte adeguate alle situazioni di emergenza» (ivi: 26). Tuttavia, le emozioni non hanno soltanto la funzione di comunicazione sociale, ma anche di auto-comunicazione, cioè ci danno informazioni sul nostro stato in rapporto all’ambiente relazionale (o al contesto di esperienza). Come esseri umani siamo, infatti, in grado di cogliere rapidamente le variazioni dell’espressione emotiva altrui, e questo è davvero uno strumento potente a livello relazionale. Il bambino è capace

[...] di manifestare fin dai primi mesi di vita emozioni appropriate al contesto sociale. [...] Fin dal secondo-terzo mese di vita il bambino diventa in grado di comunicare emozioni primarie, quali gioia, collera e tristezza, collegate alle interazioni che inizia a intrattenere con il partner umano. [...] Contemporane-

amente già dai due mesi di vita il bambino è capace di riconoscere le emozioni espresse dalla madre (Riva Crugnola, 1993: 6-7).

Le ricerche in psicologia dello sviluppo ci dicono anche che – come vedremo meglio nelle pagine successive –, essendo le emozioni di base innate, il bambino è attivo sul piano emozionale fin dalla nascita, e questo lo mette in grado di sintonizzarsi emotivamente con la persona che si prende cura di lui, attraverso l'attaccamento, così da assicurarsi la propria sopravvivenza (Stern, 1998 [1977]). Già da piccolissimi, intorno ai tre mesi, i bambini sono capaci di riconoscere le emozioni dell'adulto e sanno assestarsi sulla stessa emozione, meccanismo adattivo e funzionale che permette loro di mantenere il legame, la relazione con l'altro significativo, che risulta fondamentale per la loro sopravvivenza, per il loro sviluppo e per instaurare e mantenere relazioni sociali future. Le emozioni costituiscono, infatti, un potentissimo strumento relazionale (Sroufe, 2000 [1996]), che, come nel caso già ricordato del pianto, ha lo scopo di richiamare l'attenzione di chi ci sta vicino.

1.2. I sentimenti, l'umore, gli affetti e l'affettività

Gli studi sull'affettività aiutano a chiarire la differenza tra emozioni e sentimenti: i sentimenti si manifestano a livello mentale e psichico e restano nascosti agli altri come tutte le nostre immagini mentali (Damasio, 2003: 40), mentre le emozioni, come già detto, sono reazioni visibili da parte degli altri. Rispetto alle emozioni, i sentimenti hanno maggior durata e stabilità, ma minore intensità (es.: amore, odio ecc.), sono legati a esperienze mentali interne (pensiero, memoria, immaginazione) e danno una coloritura alla risonanza emotiva personale (verso oggetti, persone, situazioni e scopi) motivando o favorendo decisioni o comportamenti corrispondenti. I sentimenti, secondo Damasio, consistono nella consapevolezza dell'aver provato un'emozione: poiché quest'ultima è una reazione fisiologica a un evento interno o esterno, il sentimento informa il soggetto sullo stato in cui è venuto a trovarsi il suo corpo (Damasio, 2003; Damasio, Carvalho, 2013). Sono pertanto processi psichici specifici la cui «essenza consiste nei pensieri che rappresentano il corpo nel

suo coinvolgimento in un processo reattivo» (Damasio, 2003: 109), ma possiedono altresì una dimensione intenzionale, che inerisce alla loro persistenza nel tempo. I sentimenti richiedono pertanto un passaggio di «mentalizzazione» delle emozioni (su cui cfr., *infra*, in questo capitolo, il § 2.3). Tuttavia, sempre secondo Damasio, vi è sostanziale continuità tra emozioni e sentimenti, sebbene nell'evoluzione della specie siano le emozioni a essere comparse per prime. In questa cornice, Montuschi propone di considerare i sentimenti come un'elaborazione, attraverso un linguaggio più ricco, delle risposte emozionali immediate: in questo senso essi sarebbero il risultato della «canalizzazione significativa delle emozioni piacevoli e spiacevoli» (1993: 21).

L'umore, invece, è lo stato affettivo di base (o «disposizione»), relativamente stabile e poco influenzabile da parte degli eventi esterni. Secondo alcuni studiosi sarebbe innato, tanto che si parla di trasmissione psichica tra le generazioni (Kaës *et al.*, 1995; Ravasi Bellocchio, 2012), mentre secondo altri dipenderebbe da memorie implicite non rimosse (Mancia, 2008), accomunabili alle esperienze originarie di cui parla Françoise Dolto ne *Le parole dei bambini* (1988 [1985]). In questo secondo caso è l'ambiente che influenza la psiche nel suo originario formarsi, anche se l'esperienza è talmente precoce da essere trascurata e indagata solo in contesti problematici e psicoanalitico-terapeutici. In ogni caso, quale che sia la sua origine, esso condiziona le reazioni emotive agli avvenimenti e colora l'intera vita psichica del soggetto. La qualità dell'umore si associa al temperamento individuale ed è condizionata da fattori costituzionali, biologici e biografici (cioè, nel secondo caso, dalla somma di esperienze, apprendimenti e abitudini acquisite) che spesso sfuggono all'introspezione. Le alterazioni patologiche dell'umore si distinguono dagli stati affettivi fisiologici per la loro intensità maggiore, per l'assenza di fattori scatenanti facilmente individuabili o per la sproporzione tra questi e lo stato affettivo, per la loro persistenza nel tempo e per la concomitanza con sintomi somatico-vegetativi e cognitivi (tali stati patologici dell'umore, mania e depressione, si dispongono agli estremi di uno spettro in cui la normalità è equidistante dall'esaltazione e dalla deflessione).

Il termine “affetto” è da intendersi, in psicologia, generalmente come sinonimo di sentimento ed è preferito a quest'ultimo nella letteratura specialistica. Negli studi sull'attaccamento e di orientamento psicodina-

mico, ad esempio, con affetti vengono indicati gli stati mentali che caratterizzano tutte le relazioni, a partire dall'interazione sin dalla nascita tra bambino e *caregiver*, ovvero la persona che se ne prende cura (Cavalli, Liverta Sempio, Marchetti, 2007: 348). Dunque, per affetti si intende qualcosa di più ampio delle emozioni, nella misura in cui essi rappresentano le modificazioni del nostro stato d'animo di fronte a un evento che ci colpisce, ma anche una risposta nelle relazioni interpersonali.

Con il termine "affettività", infine, si indica, generalmente, l'insieme dei fenomeni cosiddetti "affettivi" che caratterizzano le reazioni psichiche di un individuo. L'affettività può essere dunque intesa come la capacità dell'individuo di provare emozioni e sentimenti (paura, dolore, rabbia, simpatia, amore, odio ecc.) di significato, durata, intensità e tonalità assai variabili, in risposta a eventi sia della realtà esterna sia di quella interna all'individuo medesimo. In conclusione, l'affettività può essere rappresentata come il "colorito soggettivo" dei processi mentali in rapporto al contesto e alla realtà esperita.

1.3. Il ruolo delle emozioni nei processi di apprendimento

Fino agli anni '70 del Novecento, gli studi condotti, rispettivamente, sull'intelligenza e sulle emozioni risultavano appartenere ad aree separate, con alcuni autori che addirittura ritenevano le emozioni un ostacolo al pensiero razionale (Di Fabio, 2010). Superata questa concezione antitetica grazie al concetto di «intelligenze multiple» (Gardner 1987 [1983]; Sternberg, 1985), a partire dagli anni '90 si inizia a parlare di «intelligenza emotiva» come un *set* di abilità che interagisce con le funzioni cognitive di base ed entra in gioco di fronte alle informazioni di tipo emotivo-affettivo riguardanti sia il Sé che gli altri. All'interno vi rientrano abilità differenti ma strettamente interconnesse, quali la percezione, la valutazione, l'elaborazione, l'uso e la regolazione delle proprie e altrui emozioni (Mayer, Salovey, 1997; Salovey, Mayer, 1990). Goleman (1996 [1995]) riprende da Salovey e Mayer il concetto di intelligenza emotiva, spiegando come tale costrutto rivesta un ruolo chiave per l'individuo sia nella dimensione individuale in termini di apprendimento e lavoro sia in quella relazionale.

Come vedremo meglio a proposito della mentalizzazione, nell'attaccamento primario, l'attivazione e la regolazione delle emozioni, a un certo stadio del loro sviluppo, sono frutto di un processo cognitivo: ad esempio, il bambino sorride riconoscendo lo stesso stimolo che in precedenza aveva attivato in lui una certa reazione emozionale (Slade, 2010). Inoltre, benché il dibattito sull'interdipendenza tra la dimensione emotivo-affettiva e quella cognitiva sia aperto, pare corretto sostenere che l'emozione, allo stesso tempo, promuove, ispira e chiama in causa i processi cognitivi (Sroufe, 2000 [1996]: 204). Pertanto, lo sviluppo delle emozioni va posto in correlazione con quello cognitivo e sociale, e viceversa. In altre parole

Se non si considerasse la crescita della capacità di anticipazione, della consapevolezza e dell'intenzionalità, se non si considerasse la matrice sociale nella quale tale sviluppo si dispiega, la comprensione dello sviluppo emozionale sarebbe estremamente limitata (ivi: 11-12).

Se ne può concludere che «la vita affettiva non esiste allo stato puro, così come un gesto razionale non è estraneo a un tasso di affettività» (Montuschi, 1993: 19).

Il nostro comportamento risulta pertanto caratterizzato in senso sia affettivo che cognitivo, tanto che in sede educativa è stata sostenuta l'inevitabilità di emozioni, sentimenti e razionalità (Iori, 2006; Cambi, 2015). Gli studi condotti in questi anni hanno inoltre dimostrato che, senza le emozioni, la cognizione ha meno sostegno, in quanto è grazie all'associazione tra emozioni e cognizioni che possiamo valutare le esperienze precedenti di ricompense e punizioni, di successi e fallimenti, accorgendoci dell'approvazione e disapprovazione altrui così da orientare le nostre future azioni. Altre ricerche hanno dimostrato che le esperienze di apprendimento, come quelle scolastiche, generano emozioni: a questo proposito, a partire dagli studi di Martin Seligman (1972), si parla di «impotenza appresa» (*learned helplessness*), laddove un'esperienza negativa di apprendimento determina un cortocircuito emozionale connotato dal senso di inadeguatezza e di fallimento (Lucangeli, 2019: 21).

Si può quindi parlare di pensiero emotivo per designare quell'ampia

area di sovrapposizione tra cognizione ed emozione che comprende i processi di apprendimento, quelli mnemonici e decisionali:

È nel pensiero emotivo che si dispiega la creatività, attraverso modalità sempre più raffinate di riconoscimento di dilemmi e di situazioni complesse e attraverso l'invenzione di risposte proporzionalmente sempre più flessibili e innovative (Immordino-Yang, 2017: 37).

A questo proposito, già nel 1936 Piaget sosteneva:

A partire dal periodo pre-verbale esiste uno stretto parallelismo fra lo sviluppo dell'affettività e quello delle funzioni intellettuali, in quanto si tratta di due aspetti indissolubili di ogni azione: in ogni condotta, infatti, le motivazioni e il dinamismo energetico dipendono dall'affettività, mentre le tecniche e l'adeguamento dei mezzi impegnati costituiscono l'aspetto cognitivo. Non esiste, quindi, un'azione puramente intellettuale e neppure atti puramente affettivi [...], ma sempre e in ogni caso, sia nelle condotte relative agli oggetti, sia in quelle relative alle persone, intervengono entrambi gli elementi, giacché uno presuppone l'altro (1968 [1936]: 215).

Pensando alle proprie esperienze di vita è facile intuire quanto lo stato emotivo influenzi non solo la sfera della cognizione (ad esempio, i pensieri, le convinzioni, le aspettative ecc.) ma anche, e in particolar modo, quella comportamentale (ovvero, la prestazione effettiva che ne deriva). Prendiamo come esempio la paura dell'errore: quanto è più presente, tanto più sarà probabile commettere un errore, proprio perché la sfera emotiva è talmente attiva da inibire quella cognitiva, che conseguentemente non risulta lucida e concentrata sul compito. Probabilmente da questa situazione scaturirà un errore che non potrà altro che rinforzare la paura di sbagliare, andando a costituire il principio di un circolo vizioso. Le emozioni di gioia, di sorpresa, di curiosità influenzano diversamente la prestazione e l'apprendimento. Se nel corso di una prestazione si prova un'emozione piacevole, la motivazione sarà rafforzata e di conseguenza sarà più facile mettere a frutto le risorse personali di cui si dispone. L'affettività, oltre a determinare la qualità dell'apprendimento, influenza in maniera significativa la motivazione ad apprendere e a raggiungere obiettivi, favorendo un completo benessere emotivo-relazionale.

2. La teoria dell'attaccamento e il ruolo dei *caregivers* nello sviluppo delle competenze emotivo-affettive

2.1. Caregivers e attaccamento

Il termine anglossassone “*caregiver*” è entrato oramai a far parte del linguaggio comune per indicare “colui/colei che si prende cura”, ovvero colui/colei che esercita una funzione di accudimento nei confronti di qualcuno più vulnerabile. Nello specifico della nostra trattazione, con *caregiver* rinviamo alle figure che quotidianamente si occupano e si prendono cura del bambino nei contesti educativi. Ci sono molti modi e luoghi in cui è possibile mettere in atto questa attitudine di cura verso i più piccoli: parlando di *caregiver* ci si riferisce primariamente ai genitori, ma anche a tutte le figure di riferimento che rivestono un ruolo chiave nella quotidianità del bambino, dentro o fuori la famiglia. Il *caregiver*, sia esso il genitore, l'educatore o l'insegnante, svolge un ruolo fondamentale nello sviluppo delle competenze emotivo-affettive del bambino.

Il legame che si viene a creare tra l'adulto che si prende cura del bambino e quest'ultimo è definito dalla letteratura scientifica «legame di attaccamento». L'idea dell'attaccamento deriva da studi sul comportamento in contesti etologici (Lorenz, 1965 [1949]; Harlow, 1958): dalle osservazioni di Lorenz si evince la predisposizione biologica verso il legame che si struttura tra i cuccioli e i primi oggetti che essi vedono in movimento – il fenomeno dell'*imprinting* –, mentre dalle ricerche di Harlow si evidenzia la predisposizione dei cuccioli a ricercare l'altro per soddisfare il bisogno di vicinanza, contatto fisico e protezione e non solamente quello inerente il nutrimento. Tali fenomeni sottolineano come, a livello istintivo, anche nell'essere umano, si tenda in modo innato a instaurare un particolare tipo di legame affettivo con una figura di riferimento. L'attaccamento oggi è, di fatto, considerato come bisogno biologico primario della persona e funzionale alla sua crescita sana. Diversamente dalla psicoanalisi, la motivazione alla base della creazione di legami significativi per la teoria dell'attaccamento trova fondamento nella ricerca da parte del bambino della vicinanza di una figura adulta, capace di garantire la sopravvivenza e la sicurezza (Liotti, 1996).

John Bowlby (2012 [1951]; 1958; 1982 [1979]) ha definito «attaccamento» il comportamento, o il sistema di comportamenti, che fin dalla nascita si dà all'interno della relazione madre-bambino, volto a costruire un legame affettivo tra i due. Si tratta di una relazione che viene a costituirsi a partire da elementi istintuali che il neonato via via manifesta (succhiare, aggrapparsi, seguire, sorridere e piangere) e che hanno come finalità quella di garantire la sua sopravvivenza. Questo primo legame con il *caregiver* (che nella maggior parte dei casi è la madre) costituisce il modello per l'instaurarsi di ulteriori legami futuri e dalla sua qualità dipende il tipo di attaccamento, sicuro o insicuro. In tempi più recenti, le neuroscienze, in accordo con la teoria di Bowlby, hanno dimostrato che le esperienze di attaccamento, nel primo anno di vita, plasmano le aree cerebrali (sistema limbico) alla base del comportamento sociale e della regolazione emotivo-affettiva (Hoffman, 1990).

La capacità di attribuire significato alle emozioni e ai sentimenti e il manifestarsi dell'umore si producono nel corso dello sviluppo psicodinamico del bambino, che prende avvio con l'attaccamento, cioè con la relazione primaria tra neonato e *caregiver*. L'attaccamento costituisce un'esperienza che contrassegna l'intero ciclo della vita. Si tratta di un legame di lunga durata, una relazione emotivamente significativa con una persona specifica che ricambia questo sentimento. Tale legame si costruisce fin dalla primissima infanzia tramite una "storia quotidiana" tra due persone: uno scambio che si ripete con *routines* importanti per il bambino. È attraverso questa storia quotidiana di interazione tra il *caregiver* e il piccolo che si forma un legame che va a costituire una sorta di – essenziale – prototipo per future relazioni sociali.

2.2. *Caratteristiche, stili e fasi dell'attaccamento*

Le caratteristiche del legame di attaccamento sono varie. Weiss (1982) ne individua tre fondamentali, ovvero:

- *Vicinanza*: l'attaccamento implica la ricerca della vicinanza fisica, dello stare a contatto, cioè del restare vicini ad un altro da sé significativo. Inizialmente, quando il bambino è piccolo, la vicinanza è di

tipo fisico, ma, a mano a mano che questi cresce, essa diventa emotiva, fino all'interiorizzazione della figura significativa, traguardo a cui si può arrivare a prescindere dalla presenza fisica.

- *Angoscia da separazione*: quando tale legame viene interrotto o minacciato, allora si manifesta angoscia da separazione, c'è senso di smarrimento e ricerca del *caregiver*.
- *Base sicura*: la figura di attaccamento fornisce una base sicura per il bambino che può allontanarsi per esplorare il mondo, ma può allo stesso tempo decidere di farvi ritorno. In realtà, il bambino impara a vivere questo legame in modo elastico: all'inizio ha proprio bisogno di vicinanza fisica, poi, grazie alla storia costruita con l'adulto significativo, impara a separarsene in modo elastico, a esplorare il mondo circostante e a ritornare all'adulto (base sicura) quando è in pericolo, è in difficoltà o avverte un bisogno. La base sicura offerta dal *caregiver* dà sicurezza e allo stesso tempo apre al mondo, all'esplorazione e alla conoscenza: essa rappresenta una condizione fondamentale per l'esplorazione e la scoperta dell'ambiente extrafamiliare (Holmes, Slade, 2017).

Il legame di attaccamento possiede ulteriori caratteristiche (Fonagy, Target, 2001):

- la selettività: tale legame non si manifesta con tutti indiscriminatamente, ma necessita di quella quotidianità sopracitata che permette di costruire una storia condivisa con il *caregiver*;
- il benessere e la sicurezza: il legame assicura la vicinanza fisica che garantisce protezione fisica e sicurezza psicologica;
- la natura diadica e bidirezionale propria della relazionalità umana: il bambino è costitutivamente predisposto a stare nella relazione e lo dimostra con una serie di comportamenti di base (piangere, sorridere) che costituiscono il suo bagaglio di competenze innate. Crescendo, il bambino attua gradualmente altri comportamenti semplici, che si fanno sempre più diversificati (mostrare, indicare ecc.), funzionali ad attirare l'attenzione dell'adulto. Tali segnali attivano l'adulto, che si volge verso il bambino, predisponendosi a interpretarne il bisogno e a rispondergli in maniera contingente. D'altra parte è l'adulto anche a

essere predisposto a interagire con il bambino: a, potremmo dire, “attaccarsi al bambino”. Nella costruzione di questo legame, il bambino, attraverso le sue reazioni emozionali, comunica i suoi bisogni al *caregiver*, il quale a sua volta reagisce con una risposta emozionale.

L’attaccamento ha come sua complementarietà l’accudimento. L’aspetto più importante, in questa relazione diadica, riguarda le modalità delle reazioni del *caregiver*, in quanto queste determinano forme di accudimento efficaci o non efficaci (Sroufe, 2000 [1996]: 27). Secondo la teoria di Bowlby, un presupposto sostanziale all’attaccamento sicuro è la sensibilità materna, intesa come la capacità di cogliere i segnali emotivi del bambino e di rispondervi in modo pronto, empatico, adeguato e contingente, riconoscendolo come agente mentale. Sono state individuate diverse fasi di sviluppo del legame di attaccamento, quali:

- pre-attaccamento (0-2 mesi circa): il bambino dimostra comportamenti di segnalazione e di avvicinamento indiscriminati, rivolti a più persone;
- sviluppo dell’attaccamento (3-6 mesi circa): il bambino comincia la ricerca selettiva di contatto e di prossimità con le figure familiari che si occupano di lui;
- attaccamento ben sviluppato (6-24 mesi circa): il bambino mostra un legame orientato e preferenziale verso la figura di attaccamento, protesta alla separazione e mostra paura verso l’estraneo;
- relazione in funzione dell’obiettivo (>24 mesi): grazie anche alle sue conquiste cognitive, il bambino interiorizza la figura di attaccamento, la relazione che ha stabilito con essa, e se ne forma una rappresentazione mentale. Vi è una costruzione, una *co-costruzione* della rappresentazione dell’altro, di sé, e della relazione costruita con il *caregiver*.

Queste rappresentazioni, dette Modelli Operativi Interni (MOI), – che esprimono la qualità del legame di attaccamento che il bambino ha costruito con la figura di attaccamento primaria e non solo – costituiscono modelli mentali di sé, dell’altro significativo e della relazione, e dunque rivestono la funzione di prototipi sulla base dei quali il bambino tenderà a costruire le sue future relazioni (Baldoni, 2015).

Per studiare la qualità della relazione *caregiver*-bambino i ricercatori sono ricorsi alla *Strange situation* (Ainsworth, Wittig, 1969), che costituisce una procedura osservativa standardizzata per valutare il sistema di attaccamento in episodi di separazione dalla madre di bambini tra i 12-18 mesi e di successiva riunione con essa in un contesto non familiare. Ne derivano diversi *patterns* di comportamento, raggruppati inizialmente dalla Ainsworth in tre stili di attaccamento, cui successivamente Main e Solomon (1986) hanno aggiunto lo stile insicuro-disorganizzato. Ne derivano, dunque, principalmente quattro stili:

- Attaccamento evitante (A): la madre è insensibile e rifiutante di fronte ai segnali del bambino e quest'ultimo non sviluppa fiducia di ricevere una risposta adeguata da parte della madre. Nella *Strange situation* il bambino si mostra distaccato, eccessivamente autonomo, e appare indifferente alla separazione. Si riconosce questa tipologia quando, rispetto al bisogno del bambino, ripetutamente e consistentemente la madre evita di dare una risposta e il bambino di conseguenza si adatta.
- Attaccamento sicuro (B): la madre è sensibile alle richieste e ai segnali di disagio del bambino e questi dimostra equilibrio tra il bisogno di vicinanza e quello di esplorazione. Nella *Strange situation* il bambino mostra segni di disagio alla separazione, ma al ritorno della madre si lascia consolare. Di fronte al bisogno espresso dal bambino, la madre risponde in modo congruo e contingente.
- Attaccamento ambivalente (C): la madre è imprevedibile nelle risposte e il bambino è incerto rispetto alla disponibilità materna, non riuscendo a utilizzare la relazione come base sicura. Nella *Strange situation* il bambino mostra un forte disagio alla separazione e si dimostra inconsolabile al suo ritorno.
- Attaccamento disorganizzato (D): la madre è dominata dalle problematiche già esistenti nella sua storia di vita e non risponde alle richieste del bambino che quindi non dispone di strategie stabili. Il bambino dimostra nella *Strange situation* comportamenti contraddittori, confusione e disorientamento. Mentre i primi tre stili sono comunque tutti di tipo adattivo, quest'ultimo è oramai riconosciuto dalla letteratura scientifica come un forte fattore di rischio sul piano psicopatologico.

L'attaccamento sicuro è quello che più favorisce l'adattamento del bambino in termini di sviluppo delle relazioni sociali, delle emozioni e degli apprendimenti perché il bambino percepisce l'adulto come prevedibile, come dispensatore di conoscenze, competenze, sicurezza e percepisce se stesso come degno di amore (Suess, Grossmann, Sroufe, 1992). Se il bambino costruisce questo tipo di modello relazionale, anche le altre relazioni future ne saranno influenzate, sebbene non in modo deterministico. Il bambino, crescendo, ha occasione di sviluppare vari legami di attaccamento che possono arricchire le sue esperienze relazionali e la sua visione del mondo: occorre infatti precisare che l'attaccamento non è unico e unitario, in quanto vi è sì il legame di attaccamento primario, ma poi vi sono attaccamenti multipli, verso altre figure significative.

2.3. *La mentalizzazione*

Le emozioni, prima, e gli affetti, dopo, diventano consapevoli, nel senso che assumono un significato psicologico per il soggetto, nell'ambito di quel processo chiamato "mentalizzazione".

Nella letteratura specialistica, per riferirsi alla mentalizzazione, a seconda della prospettiva disciplinare, vengono impiegate anche altre espressioni, come «Teoria della mente», nell'ambito del cognitivismo, e «funzione riflessiva», nell'ambito degli studi di psicologia evolutiva (Cavalli, Liverta Sempio, Marchetti, 2007: 348). Con quest'ultima espressione, in particolare, Peter Fonagy e colleghi si riferiscono alle manifestazioni della mentalizzazione che possono essere oggetto di valutazione.

Il termine "mentalizzazione", che deriva dal verbo "mentalizzare" (*to mentalize*) – presente nella letteratura psicologica fin dai primi del Novecento – ha assunto particolare rilevanza all'inizio degli anni '90 in quegli studi che coniugano la psicoanalisi con la teoria dell'attaccamento (Fonagy *et al.*, 1991). Per *mentalizzazione* in tale ambito si intende la capacità di interpretare il comportamento proprio e altrui come conseguenza di stati mentali intenzionali (Slade, 2010). Anthony Bateman e Peter Fonagy la definiscono come il

[...] processo mentale attraverso cui un individuo interpreta, implicitamente o esplicitamente, le azioni proprie o degli altri come aventi un significato sulla base di stati mentali intenzionali (desideri, bisogni, sentimenti, credenze e motivazioni personali (2004: 15-16).

Tali stati mentali non si possono osservare e dunque è l'immaginazione che determina la possibilità di formulare ipotesi circa gli stati mentali degli altri, così da riuscire a distinguere ciò che è interno al nostro Sé e ciò che è esterno e proprio dell'altro che ci sta di fronte (Fonagy *et al.*, 2002).

La mentalizzazione contiene quindi sia una componente auto-riflessiva, che consente di rappresentare se stessi a livello corporeo e mentale, sia una interpersonale, che rende possibile comprendere gli stati mentali delle altre persone. Perché questa seconda possa manifestarsi è necessario tuttavia aver sviluppato la prima. In questa cornice, Baldoni (2014) sottolinea l'importanza – nell'evoluzione della specie – dell'assunzione di un atteggiamento psicologico mentalizzante: comprendendo meglio le proprie reazioni e valutando a fondo quelle degli altri l'essere umano detiene un'importante risorsa. La mentalizzazione da un lato favorisce la rappresentazione psicologica e la simbolizzazione del proprio stato interiore, svolgendo un ruolo determinante per l'organizzazione e l'integrazione psicosomatica del Sé, dall'altro permette al soggetto di riflettere sul proprio pensiero e sul proprio comportamento e di riconoscersi come soggetto responsabile delle proprie azioni, comportando l'acquisizione di una sempre più sofisticata capacità di generare azioni adatte al conseguimento di determinati scopi («agentività»).

La capacità di, potremmo dire, “tenere a mente la mente” è profondamente collegata alla qualità delle relazioni primarie del bambino: si può dire che si origina e comincia a svilupparsi nelle relazioni precoci di attaccamento (Ammaniti, Gallese, 2014; Fonagy, Target, 2001). Studi mostrano come siano implicate le stesse aree e funzioni cerebrali che sottostanno ai processi di attaccamento (soprattutto l'attività della corteccia prefrontale). Dal punto di vista delle neuroscienze, infatti, svolgono un ruolo importante nello sviluppo della capacità di mentalizzazione quelle stesse aree del cervello considerate il substrato neurale della vita sociale e che si attivano attraverso il processo di attaccamento. Come osserva

Baldoni, «le esperienze di attaccamento contribuiscono [...] a plasmare le strutture cerebrali alla base del comportamento sociale e della regolazione emotiva, influenzando direttamente sulla maturazione dei sistemi relativi alla capacità mentalizzante» (2014: 9). Ciò testimonia come lo sviluppo della mentalizzazione sia, dunque, un processo interpersonale in cui le capacità di mentalizzare del *caregiver*, assieme alla sua “sensibilità”, fungono da predittori della qualità dell’attaccamento con il bambino (*ibid.*).

Nel legame di attaccamento, il bambino, di fronte agli stati affettivi, è “contenuto” psicologicamente dal *caregiver*, esperienza che risulta essere fondamentale per la regolazione affettiva. Attraverso il rispecchiamento emotivo, l’attenzione condivisa e l’interazione educativa, il *caregiver* aiuta il bambino a riflettere su se stesso, a formarsi gradualmente un sé interiore e a rappresentarsi come agente intenzionale, dotato di sentimenti e di pensieri propri. Si può quindi pensare che lo sviluppo della mentalizzazione sia direttamente influenzato dalle modalità relazionali (sensibilità, responsività e disponibilità) con le quali il *caregiver* esplora ed elabora il mondo percettivo ed emotivo del bambino.

Un legame di attaccamento sicuro predispone i bambini a beneficiare di tutti quei processi interattivi sociali che agevolano la comprensione delle dinamiche interpersonali, così come lo sviluppo di tutti quei processi meta-cognitivi che sono fondamentali per l’organizzazione del Sé.

Un legame di attaccamento insicuro, che presuppone la mancanza di un rispecchiamento emotivo sufficientemente buono, non permette al contrario al bambino la comprensione condivisa dei propri stati mentali, elemento costitutivo del Sé riflessivo.

La mentalizzazione è dunque alla base della regolazione delle emozioni. Si tratta infatti di un’abilità che si sviluppa a partire dalla relazione primaria tra *caregiver* e bambino, in cui le emozioni e gli affetti sono il materiale che innesca il dialogo tra le loro menti. Grazie a questo dialogo emozioni e affetti acquisiscono un significato nella mente del bambino. La ricerca neuroscientifica contemporanea ha così confermato quanto già sostenuto da Bowlby a proposito dei deficit cognitivi dei bambini deprivati sul piano del legame precoce con il *caregiver*, mostrando che tale privazione ha conseguenze neurologiche che influenzano la capacità di regolare le emozioni, di gestire le relazioni sociali e di generare legami di attaccamento adeguati. Va precisato, tuttavia, che queste aree del cer-

vello sono plastiche e pertanto nuove esperienze positive di attaccamento possono intervenire sul loro sviluppo anche dopo i primi anni di vita del bambino. Certamente, più precoci sono gli interventi di riparazione, migliori saranno i risultati.

Come detto, i bambini anche molto piccoli sono in grado di cogliere alcuni aspetti della mente che guidano i loro comportamenti e influenzano quelli degli altri. Si tratta di una comprensione inizialmente “implicita”, che si dà nella relazione con il *caregiver*, una sorta di “pensare insieme” all’altro. E poiché tale relazione avviene sul terreno delle emozioni primarie, lo sviluppo della mentalizzazione è prima di tutto un processo in cui il “pensare insieme” consente la co-regolazione delle emozioni e pone le basi per lo sviluppo della capacità di autoregolarsi emotivamente.

La mentalizzazione si sviluppa dunque grazie a un attaccamento sicuro in cui il *caregiver* assume un atteggiamento di rispecchiamento emotivo, consentendo al bambino di fare esperienza della propria realtà interna, diventando pertanto capace di distinguere gli stati interni dalla realtà esterna, così come la propria realtà interna da quella del *caregiver*. Il mancato rispecchiamento produce, al contrario, un attaccamento insicuro e di conseguenza un sé frammentato dotato di scarsa capacità di mentalizzazione.

2.4. L’attaccamento e la mentalizzazione nei contesti educativi: il ruolo del caregiver

Il legame di attaccamento si palesa anche nelle relazioni educative, nei contesti scolastici e pre-scolastici, tra l’educatore/insegnante e il bambino. A partire dalle premesse teoriche mutuata dalla Teoria dell’attaccamento, nel momento in cui il bambino entra nei servizi educativi incontra nuove figure che da allora saranno quotidianamente presenti nella sua vita – educatori e insegnanti, appunto – con cui instaurerà una relazione intima, importante per lo sviluppo di una disposizione più o meno sicura ad apprendere (Aber, Allen, 1987; Lynch, Cicchetti, 1997). Anche la relazione nei contesti educativi e scolastici è dunque di attaccamento-accudimento: l’educatore/insegnante può rivestire la funzione di *base sicura*, da cui il bambino può muoversi per esplorare l’ambiente scolastico.

La relazione educativa positiva è contraddistinta da calore, supporto e vicinanza emotiva. È importante che l'insegnante e l'educatore possiedano solide competenze socio-emotive per poter rappresentare una base sicura per il bambino, offrendogli supporto affettivo, sicurezza e protezione tali da consentirgli un corretto sviluppo emotivo e cognitivo. Quest'ultimo dipende pertanto dalla capacità del *caregiver* di entrare nel mondo dell'immaginazione del bambino e nello stesso tempo di mantenerlo ben distinto dalla realtà e ciò può avvenire in particolare durante il gioco o la conversazione. Se il *caregiver* è in grado di fornire al bambino una rappresentazione del suo stato mentale sufficientemente chiara ma allo stesso tempo abbastanza giocosa perché possa accettarla, il bambino si approprierà di quella rappresentazione (Slade, 2010: 24). Un *caregiver* capace di favorire la mentalizzazione del bambino è quell'adulto che a sua volta ha sviluppato una buona capacità di mentalizzazione ed è in grado di riflettere sulla propria esperienza di figlio e sul comportamento che i suoi genitori hanno avuto a suo tempo con lui (cfr. *ivi*: 29). Questa capacità di riflettere sui propri stati mentali e sul rapporto che questi hanno con l'educazione ricevuta è chiamata, come abbiamo visto, da Fonagy e colleghi «funzione riflessiva», e si colloca nel cuore del modello operativo interno del *caregiver*.

Bowlby, nella già citata teoria dell'attaccamento, aveva parlato dei modelli operativi interni che l'individuo costruisce per rappresentare se stesso e il mondo, grazie ai quali percepisce gli eventi, prevede il futuro e costruisce i propri progetti. Questi modelli operativi interni si sviluppano nei primi anni di vita e sono formati dalle rappresentazioni interne di se stessi, delle proprie figure di attaccamento e dell'ambiente, come pure delle relazioni che legano questi elementi tra loro (Baldoni, 2015). I modelli operativi interni tendono a rimanere stabili nel tempo e tuttavia sono sottoposti a un continuo processo di riorganizzazione e possono modificarsi nel corso della vita sia per gli effetti dell'incontro con altre figure di attaccamento, sia, ad esempio, per quelli di una psicoterapia.

Arietta Slade (2010), perfezionando un modello di valutazione già impiegato da Fonagy e messo a punto da Mary Mein, ha provato a valutare la capacità riflessiva dei genitori sulla base delle loro capacità di comprendere l'ampiezza e la profondità dell'esperienza interiore dei loro figli. Ne risulta che vi sono genitori che hanno una nozione molto ridut-

tiva dell'esperienza interiore del bambino e talora anche della propria. Altri, invece, mostrano elevate capacità riflessive che permettono loro di comprendere la complessità degli scambi interattivi tra il loro stato mentale e quello del bambino, tra la loro esperienza e il loro comportamento e l'esperienza interiore del bambino e il suo comportamento. È dimostrato così che se è presente nella madre la capacità «di riflettere sull'esperienza affettiva interna del bambino» (ivi: 55) è possibile dedurre con sicurezza una buona «qualità dell'organizzazione dell'attaccamento» (*ibid.*).

Il processo di attaccamento è stato letto anche alla luce del concetto di empatia, impiegato nelle varie scienze sociali con significati diversi e talora come sinonimo di altri concetti come simpatia, compassione, pietà o amore (Boella, 2006: XVIII). In questa prospettiva l'empatia ha le sue radici nella predisposizione del bambino, fin dai primi mesi di vita, all'instaurare una relazione con il *caregiver* finalizzata a soddisfare le proprie esigenze, definita da Harrison *global empathy* e caratterizzata dall'assenza di elementi cognitivi entro l'anno di età (Hoffman, 1990: 153, 155). L'adulto che si prende cura del bambino, a sua volta, è mosso da un comportamento empatico nell'interpretare l'esigenza del bambino e nel rispondervi. Questa esperienza empatica, vissuta nella primissima infanzia, all'interno di una relazione di cura, va a costituire le premesse per sviluppare comportamenti empatici nelle età successive e diventare all'occorrenza dei “dispensatori” di cura. Quando il bambino non ha potuto sperimentare un accudimento segnato da comportamenti empatici può tuttavia apprendere ad attuare una relazione empatica attraverso una formazione che fornisca capacità autoriflessive.

3. La regolazione emotivo-affettiva: la capacità riflessiva nell'auto-regolazione e nella co-regolazione

3.1. Il processo di regolazione emotivo-affettiva

Per comprendere come avviene il processo di regolazione emotivo-affettiva nel bambino e l'importanza che questa assume nel suo sviluppo psicologico, è necessario richiamare quanto avviene nei suoi primi dodici

ci mesi di vita, quando non è ancora in grado di effettuare un'introspezione, poiché non riesce a distinguere tra ciò che accade dentro di sé e ciò che avviene nel mondo esterno. Tuttavia, come abbiamo evidenziato in precedenza, egli prova già degli affetti positivi e negativi senza essere in grado però di collegarli al proprio sé, nel senso che non dà significato ai propri e agli altrui stati d'animo, perché non sa distinguere tra il soggetto (se stesso) e l'oggetto (mondo esterno). In questa prima fase di vita, quindi, il bambino vive una condizione di fusione con l'esterno, in cui ciò che è positivo produce un effetto positivo e ciò che è negativo uno negativo. Ad esempio, allorché a generare in lui benessere è il corpo materno, questo viene ricercato dal bambino, il quale invece tende a scartare o rifiutare quei comportamenti altrui o quelle situazioni che gli provocano malessere. La consapevolezza di possedere un sé distinto dagli altri cresce di pari passo con l'acquisizione della capacità di riconoscere le proprie emozioni e di gestirle adeguatamente; in entrambi i casi è indispensabile il sostegno del *caregiver*: l'esperienza del legame di attaccamento ne fonda le basi.

La capacità di riconoscere le proprie emozioni e di viverle in maniera adeguata si acquisisce attraverso quel processo che gli psicologi e i neuroscienziati chiamano regolazione emotiva. Le emozioni sono, secondo Tronick (2008) e Trevarthen (1997), il "collante" delle prime forme di intersoggettività, le fonti di motivazione e di regolazione del comportamento interpersonale infantile. In una prima fase, definita di *co-regolazione*, le emozioni del bambino si modulano nell'interazione con il *caregiver*, nell'ambito di quel processo chiamato «rispecchiamento emotivo». La ricerca neuroscientifica ha da tempo dimostrato il ruolo-chiave in quest'ultimo dei neuroni specchio (Gallese, 2005): la possibilità di decodificare emozioni e sensazioni delle altre persone mediante l'attivazione degli stessi circuiti neurali che permettono di sentire quelle emozioni, costituisce la base neurologica dell'intersoggettività. Si tratta di un processo complesso che può essere sintetizzato attraverso questo esempio: quando il neonato ha bisogno di nutrimento, si verifica un'altezzazione del suo metabolismo che produce un malessere fisiologico che lo induce a piangere o ad agitarsi. A questo punto, un *caregiver* responsivo e competente nella gestione delle proprie emozioni, non solo interpreta il suo bisogno e lo soddisfa, dandogli da mangiare, ma nello stesso tempo

si rivolge a lui con parole adeguate ed espressioni del volto serene (“*Hai fame, vero? Ora arriva la pappa*”): così facendo gli attribuisce degli stati mentali intenzionali. La funzione dell’adulto è quella di sintonizzarsi sul bisogno e sul vissuto emotivo del bambino operando un contenimento emotivo, ovvero una regolazione di quel determinato stato affettivo (Shore, 2005). La ripetuta esperienza della sintonizzazione della risposta affettiva del *caregiver* produce nel bambino la modulazione dei suoi stati affettivi. Ne consegue che, sia la sua percezione fisiologica della fame, sia la risposta tempestiva del *caregiver* nel soddisfare il suo bisogno, sia, ancora, la sensazione di benessere conseguente, divengono gradualmente fenomeni consapevoli e quindi psicologici. Intorno ai 14-18 mesi, se il processo di co-regolazione è positivo, si danno le condizioni affinché il bambino inizi a riconoscere le emozioni di base e ad attribuirle a se stesso e, crescendo, a regolarle autonomamente.

Le ricerche condotte da Tronick (Tronick *et al.*, 1975) utilizzano lo *still face paradigm* per osservare i processi di interazione madre-bambino: il protocollo prevede che la madre inizialmente interagisca in modo spontaneo con il figlio, mentre in un secondo momento smetta improvvisamente di parlare, assumendo un’espressione facciale impassibile e neutra. L’autore ha osservato che il bambino, già verso i tre mesi di vita, comincia a manifestare disagio per la mancata espressività e responsività materna, utilizzando strategie di modulazione dell’attivazione emotiva, come ad esempio sorridere inizialmente, aumentare successivamente le vocalizzazioni, per poi piangere o urlare in uno stato di grave frustrazione. Il bambino aumenta i suoi livelli di *arousal*, cioè di reattività, quando la madre sospende l’interazione con lui. Spesso, inoltre, mette in atto dei meccanismi per evitare lo stato di frustrazione, mettendosi il dito in bocca o distogliendo lo sguardo dalla madre. Questi comportamenti mettono in evidenza come la regolazione emotiva del bambino venga co-costruita, con il bambino che mette in atto strategie attive per recuperare l’interazione con il *caregiver*, già in un’età molto precoce.

Allo stesso tempo, l’importanza del ruolo del *caregiver* in questo processo è centrale e mostra la stretta correlazione tra regolazione emotiva e qualità dell’attaccamento. Infatti, studi successivi a quelli di Bowlby hanno mostrato come l’attaccamento ansioso-evitante generi un eccesso di regolazione degli affetti, con la conseguenza di un occultamento di

quelli negativi, mentre quello ansioso-ambivalente produca al contrario un difetto di regolazione con un'enfaticizzazione degli affetti negativi, e infine lo stile sicuro favorisca un tipo aperto e flessibile di regolazione. Studi sulla maturazione cerebrale a partire dall'infanzia sono in linea con quanto riportato (Sowell *et al.*, 2003; 2004): lo sviluppo delle zone implicate nella regolazione emotiva e in quella dei rapporti interpersonali (corteccia orbitofrontale) è ancora immaturo intorno ai cinque anni, a testimonianza del fatto che di per sé, senza il sussidio e la relazione con l'altro, il bambino da solo non è in grado di regolare la sua espressività emotiva.

Altrettanto interessante è, infine, vedere come questo bisogno di essere co-regolato e accompagnato nella regolazione delle emozioni sia ancora ben presente nell'adolescente. (Steinberg *et al.*, 2009; Siegel, 2013). La piena maturazione delle strutture cerebrali coinvolte nei processi di regolazione emotiva si raggiunge intorno ai 18-20 anni, momento in cui l'individuo acquisisce la maturazione neurale e psicologica necessaria alla gestione autonoma delle sue emozioni. Fino a quel momento l'adulto ha avuto un ruolo nella sua regolazione delle emozioni, accogliendole, e contenendole. Questo significa che le aree del cervello ancora in maturazione sono sensibili agli stimoli che ricevono nel corso dello sviluppo; a mano a mano che il cervello matura integra gli stimoli di cui fa esperienza: dunque, *caregivers* responsivi e attivi nella regolazione delle emozioni espresse dal soggetto in crescita garantiscono e favoriscono lo sviluppo e il potenziamento di tali aree.

Da quanto esposto fin qui si evidenzia come il bambino sviluppi e assuma nella sua mente rappresentazioni dei modi, degli stili relazionali vissuti con altri significativi: ciò accade anche per la gestione e la regolazione delle emozioni. Risulta dunque chiaro quanto sia fondamentale per il *caregiver* essere e saper stare a contatto con i propri stati emotivi, siano essi piacevoli o meno, di modo da poter accompagnare il bambino nell'acquisizione della capacità di fare altrettanto.

Nelle professioni educative, in cui è centrale la cura dell'altro, è fondamentale tenere presente che bisogna partire dalla riflessione personale, auto-consapevole e dal monitoraggio dei propri processi interni (pensieri, emozioni ecc.). In particolare, è necessario, per gli educatori e gli insegnanti, lavorare *con* se stessi e *su* se stessi per diventare emotiva-

mente-affettivamente consapevoli, in modo tale da rafforzare le proprie competenze di accudimento, mentalizzazione e di gestione e regolazione emotiva.

La formazione continua in servizio del professionista della cura ha pertanto tra i suoi scopi quello di sollecitare la riflessione auto-consapevole, a promozione della propria mentalizzazione e competenza emotiva. La capacità di riflettere su se stessi ancor prima che sull'altro rappresenta così il primo strumento che consente di stare in maniera efficace nella relazione educativa, sia in famiglia sia nei contesti scolastici ed extrascolastici. Questo processo di auto-conoscenza può essere incentivato tramite differenti approcci.

Nell'ambito del progetto DREAM, illustrato nei capitoli 3 e 4, per la formazione degli insegnanti e degli educatori in Italia è stato utilizzato l'approccio dell'Analisi Transazionale, introdotto da Eric Berne e perfezionato dai suoi allievi o continuatori (Berne, 1961 [1971]; 1963; 1964 [1974]; 1966 [1986]; McCormick, Campos, 1969; James, Jongeward, 1971 [1987]; James, 1974). In questo modo gli educatori e gli insegnanti sono stati stimolati a riflettere sui propri vissuti emotivi e relazionali in una prospettiva biografica. Questo approccio ritiene che tramite un *check* sul proprio funzionamento interno l'educatore/insegnante può migliorare il proprio agire educativo: ad esempio *quando un bambino mostra un determinato tipo di emozione, quale emozione si attiva nel caregiver? Quale vissuto questi vi associa? Che cosa pensa riguardo a quell'emozione?* Domande simili aiutano la riflessione e si associano a risposte più efficaci. Negli ultimi anni la consapevolezza che i bambini, anche quelli più piccoli, passano la maggior parte del loro tempo in contesti educativi extrafamiliari, ha nuovamente portato l'attenzione sul ruolo di socializzatori emotivi svolto da educatori e insegnanti. Di qui una serie di studi, specialmente nel contesto statunitense, in cui è stato evidenziato che più gli educatori e gli insegnanti sono consapevoli delle proprie emozioni, più riconoscono quelle dei bambini e ne incoraggiano l'espressione (Cozolino, 2013). Questo significa che gli insegnanti con una maggiore abilità di identificare, capire, regolare e pensare le emozioni sono quelli che possiedono maggiori risorse per accompagnare i bambini a riconoscere e gestire le proprie emozioni.

3.2. Processi e stili di socializzazione emotiva

Gli educatori e gli insegnanti svolgono dunque un ruolo fondamentale in quella che è chiamata la socializzazione delle emozioni (Denham, 1998; Gordon, 1989; Lewis, Saarni, 1985; Saarni, 1993). Questa si traduce in tutte quelle strategie messe in atto più o meno intenzionalmente dagli adulti *caregiver* (genitori, educatori, insegnanti) per promuovere la competenza emotiva del bambino, intesa come la capacità di esprimere, riconoscere e regolare le emozioni. Il neonato, come già detto, è infatti predisposto all'acquisizione di una competenza emotiva che fa propria attraverso l'interazione con gli adulti che si prendono cura di lui. Sono i comportamenti che l'educatore/insegnante mette in atto e gli insegnamenti espliciti che fornisce al bambino, a contribuire a regolare la sua espressività emotiva. Attraverso la socializzazione, i bambini imparano *come esprimere le proprie emozioni, quando esprimerle, come definirle* in base al lessico, *come classificare le emozioni altrui e come interpretare le proprie e altrui emozioni* in una data situazione. È un esempio di socializzazione emotiva anche suggerire un lessico appropriato: tanto più si è attenti al linguaggio che usiamo per dare un nome agli stati emotivi, ai sentimenti, tanto più si aiutano anche i bambini a fare lo stesso.

Osservando più da vicino il fenomeno della socializzazione emotiva, è possibile individuare i principali processi che vi sono implicati (Denham, 1998):

- Il *modeling*: costituisce un meccanismo di apprendimento imitativo per cui il bambino, osservando le risposte emotive (comportamentali e non) espresse dall'educatore/insegnante, apprende, anche senza la specifica intenzionalità da parte dell'adulto di fornire un insegnamento. Il bambino impara dalla relazione e dal contesto quali risposte emotive sono accettabili e attese, e impara anche come gestirle.
- Il *coaching*: insegnamenti espliciti sulle emozioni da parte delle figure educative nei confronti dei bambini, stimolati da specifici eventi emotivi; tramite la conversazione si tratta di condividere particolari eventi di vita quotidiana a carattere emotivo.
- Il *contingency*: reazioni e risposte contingenti e immediate, adottate nei confronti dell'espressività emotiva dei bambini, che agiscono

come rinforzi delle loro risposte emotive e dei loro comportamenti. La risposta contingente corrisponde al *feedback* che l'educatore/insegnante rivolge al bambino. Kitzmann e Howard (2011) evidenziano come un *feedback* di supporto comunicati al bambino che è normale esperire emozioni, che può gestirle e che l'adulto gli rivolge attenzione senza esserne sopraffatto. Questa modalità di socializzazione delle emozioni si associa a una maggiore consapevolezza e a una più efficace gestione del proprio mondo emotivo, mentre un *feedback* squalificante (distrazione, minimizzazione) si associa nel bambino a strategie di regolazione emotiva meno efficaci (soppressione, evitamento).

Considerando i tre processi sopra indicati, nello specifico possiamo dire quanto segue. Per aiutare il bambino a conoscere il mondo delle emozioni è importante nel quotidiano cogliere i suoi vissuti emotivi in relazione ai singoli eventi, e di conseguenza fermarsi sull'emozione e attirare la sua attenzione su di essa. Quando si vuole aiutare il bambino a conoscere il mondo delle emozioni si tratta dunque di soffermarsi sui vissuti emotivi che sta provando in quel dato momento. Così facendo l'adulto lo guida a dare un nome a ciò che sta provando e a riflettere su ciò che ha generato quell'emozione. Etichettando così un'emozione in base all'antecedente, si va a compiere un intervento di socializzazione emotiva, che è proprio della relazione educatore/insegnante e bambino. Di fatto anche il comportamento assunto nella gestione delle proprie emozioni da parte dell'educatore/insegnante rappresenta un fattore che contribuisce alla socializzazione emotiva. L'adulto costituisce pertanto un modello per il bambino, che ne osserva i comportamenti e le azioni per poi riadattarle su di sé. È dunque importante dare anche indicazioni esplicite sulla gestione delle emozioni, cioè su come regolarle (ad esempio, non limitandosi a esortare i bambini a “*non urlare in classe*”, ma aiutandoli a gestire le emozioni che sono alla base di comportamenti inappropriati: “*non si deve urlare in classe, perché...*”).

Importante, per educatori e insegnanti, è domandarsi quale sia la reazione che si innesca di fronte all'emozione che il bambino sta esprimendo, per chiedersi come viene accolta e restituita da quest'ultimo. Denham *et al.* (2007) sottolineano che se un bambino vive con genitori che solitamente esprimono emozioni positive o che se esprimono

emozioni negative lo fanno in maniera sicura – cioè quando si arrabbiano o intristiscono, mantengono una gestione consapevole dell'emozione – e che poi sanno accogliere le emozioni del bambino, che sono capaci di parlarne e usano reazioni incoraggianti nei confronti delle sue emozioni, questo bambino diventa emotivamente competente già in età prescolare.

Il modello della *Meta-emotion philosophy*, dal canto suo, suggerisce che le emozioni e i pensieri che i *caregivers* si formano circa le proprie emozioni e quelle dei bambini, così come le risposte che danno alle emozioni espresse da quest'ultimi, siano legate al processo con cui socializzano le emozioni nei più piccoli: tanto più l'adulto è capace di riconoscere, accettare, regolare le proprie emozioni, tanto più riconosce, accetta e regola le emozioni del bambino (Gottman, Katz, Hooven, 1996). A questo proposito si possono evidenziare due macrostili emotivi – o «filosofie» – con cui gli adulti si relazionano alle emozioni:

- Lo stile *coaching*, che rimanda a uno stile con cui l'adulto riconosce le emozioni del bambino, le accoglie, pensando che tutte le emozioni siano valide, e anzi è proprio la presenza di emozioni spiacevoli che è vissuta come un'occasione per l'adulto per stare vicino al bambino, per sperimentare il proprio ruolo di socializzatore emotivo. L'adulto è sensibile, rispetta ed empatizza con le emozioni del bambino, agendo in modo da aiutarlo a riconoscere e regolare le proprie emozioni, parlandone in maniera differenziata, ponendo dei limiti, suggerendo strategie di *problem solving*. Alcune credenze tipiche di questo stile sono: “*accolgo le paure dei bambini anche quando sembrano immotivate*”, o “*quando un bambino è arrabbiato, è il momento di stargli vicino*”.
- Lo stile *dismissing*, che rimanda invece a una scarsa consapevolezza da parte dell'adulto circa le proprie emozioni e quelle dell'altro, con una minor capacità di fronteggiare le emozioni dei bambini, in special modo quelle spiacevoli. Questo stile è caratterizzato dalla paura di perdere il controllo emotivo: di fronte all'emozione del bambino l'adulto sente messo in discussione il suo ruolo. Le modalità comportamentali proprie di questo stile sono l'ignorare e il minimizzare i vissuti emotivi negativi dei bambini, rassicurandoli che tali emozioni

svaniranno rapidamente senza lasciare effetti. Alcune credenze tipiche sono: “*quando un bambino ha paura cerco di distrarlo*”, “*aiuto i bambini a superare i momenti di tristezza velocemente, così possono passare ad altro*”.

Questi due stili sono stati rilevati in ricerche realizzate sui genitori, ma studi recenti hanno evidenziato che li possiamo trovare anche negli educatori e negli insegnanti, che sono anch’essi socializzatori emotivi (Ciucci, Baroncelli, Toselli, 2015). Emerge che gli educatori più attenti ai bisogni emotivi dei bambini, che più riconoscono, accolgono e regolano le loro emozioni, sono quelli che più riconoscono e regolano le proprie e che provano un maggior senso di auto-efficacia come socializzatori emotivi. L’educatore/insegnante attento ai bisogni emotivi del bambino sortisce effetti a due livelli: quest’ultimo diventa più sicuro di sé, ma anche l’educatore stesso si sente più efficace. L’auto-efficacia dell’insegnante/educatore quale *socializzatore emotivo* corrisponde dunque alla percezione di essere capace come insegnante di gestire le emozioni degli alunni nei contesti educativi, di saperli aiutare a conoscere e riconoscere le emozioni e a esprimerle nel migliore dei modi.

2. Ricerche e sperimentazioni volte alla valorizzazione delle emozioni e degli affetti nella relazione educativa

di *Enrica Ciucci*

1. Il *framework* dell'apprendimento socio-emotivo (SEL)

Nell'Allegato alla Raccomandazione del 18 dicembre 2006, il Parlamento Europeo e il Consiglio dell'Unione Europea hanno definito in maniera forte il ruolo decisivo dei sistemi di istruzione e formazione nell'assicurare a tutti i cittadini le «competenze chiave per l'apprendimento permanente» durante tutto il ciclo di vita¹. Tali competenze – una combinazione di conoscenze, abilità e attitudini appropriate al contesto – riguardano sia dimensioni più “tradizionali” della conoscenza (il linguaggio, la lettura, la scrittura, il calcolo e le più recenti tecnologie dell'informazione e della comunicazione) e della meta-conoscenza (imparare a imparare) sia le «competenze sociali e civiche», che includono «competenze personali, interpersonali e interculturali e riguardano tutte le forme di comportamento che consentono alle persone di partecipare in modo efficace e costruttivo alla vita sociale e lavorativa» (ivi, art. 6: 16). Riferendosi alla competenza sociale il documento aggiunge:

La base comune di questa competenza comprende la capacità di comunicare in modo costruttivo in ambienti diversi, di mostrare tolleranza, di esprimere e di comprendere diversi punti di vista, di negoziare con la capacità di creare fiducia e di essere in consonanza con gli altri. Le persone dovrebbero essere in grado di venire a capo di stress e frustrazioni e di esprimere questi ultimi in modo costruttivo e dovrebbero anche distinguere tra la sfera personale e quella professionale (ivi, art. 6, punto A: 17).

1. eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/?uri=celex:32006H0962.

E poi prosegue:

La competenza sociale è collegata al benessere personale e sociale che richiede la consapevolezza di ciò che gli individui devono fare per conseguire una salute fisica e mentale ottimali, intese anche quali risorse per se stessi, per la propria famiglia e per l'ambiente sociale immediato di appartenenza e la conoscenza del modo in cui uno stile di vita sano vi può contribuire (*ibid.*).

I suddetti passaggi, con riferimenti alle competenze comunicativo-relazionali, agli aspetti intrapsichici e relazionali delle emozioni, come la capacità di gestire efficacemente le proprie emozioni negative e quella di entrare in risonanza con gli altri, da porre in collegamento con il «benessere personale e sociale» e la salute degli individui, aprono lo spazio al riconoscimento del ruolo degli aspetti socio-emotivi nella società della conoscenza per poter conseguire il benessere psicologico nella vita quotidiana. Inoltre, il ruolo delle emozioni e degli affetti emerge più esplicitamente come trasversale a tutte le competenze chiave, quando, dopo averle elencate, il documento enuncia che: «pensiero critico, creatività, iniziativa, capacità di risolvere i problemi, valutazione del rischio, assunzione di decisioni e capacità di gestione costruttiva dei sentimenti svolgono un ruolo importante per tutte e otto le competenze chiave» (ivi: 14).

Non possiamo a questo punto non rilevare un rimando chiaro, perlomeno per gli addetti ai lavori, al costrutto del *Social Emotional Learning* (SEL) e, con questo, al costrutto di Intelligenza Emotiva (*Emotional Intelligence*, EI) e di Competenza Emotiva (*Emotional Competence*, EC) che tanta rilevanza hanno assunto nell'ambito della psicologia alla fine del secolo scorso, sia sul versante della ricerca sia sul versante applicativo nei contesti educativi e organizzativi in senso più ampio.

Elias e collaboratori (1997) hanno definito SEL, ovvero l'apprendimento socio-emotivo, il processo attraverso il quale l'individuo acquisisce quelle competenze chiave necessarie

[...] per riconoscere e gestire le emozioni, definire e raggiungere obiettivi positivi, comprendere le prospettive degli altri, stabilire e mantenere relazioni positive, prendere decisioni responsabili e gestire le situazioni interpersonali in modo costruttivo (Durlak *et al.*, 2011: 406).

Nello specifico i programmi SEL perseguono l'obiettivo di favorire lo sviluppo di cinque competenze tra loro strettamente interrelate: la «consapevolezza di sé» (*self-awareness*), l'«autoregolazione» (*self-management*), la «consapevolezza sociale» (*social awareness*), le «capacità relazionali» (*relationship skills*), e la «capacità di assumere decisioni responsabili» (*responsible decision making*) (*Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning*, CASEL, 2005). Nello specifico:

- La «consapevolezza di sé» si riferisce alla capacità di riconoscere accuratamente le proprie emozioni e i propri pensieri e di rendersi conto di come entrambi possano influenzare il comportamento. In tale consapevolezza viene anche inclusa la capacità di valutare accuratamente i propri punti di forza e i propri limiti ma anche il possesso di uno stabile senso di fiducia in se stessi, di auto-efficacia, di ottimismo e di una mentalità orientata alla “crescita”.
- L'«autoregolazione» si riferisce alla capacità di regolare le proprie emozioni, pensieri e comportamenti in modo da risultare efficace nelle diverse situazioni. Ciò include la capacità di saper gestire lo stress, controllare gli impulsi, esercitando una sorta di autodisciplina, motivare se stessi e lavorare impegnandosi per il loro raggiungimento, e saper definire obiettivi personali e scolastici/lavorativi (chiaramente a seconda dell'età degli individui).
- La «consapevolezza sociale» si riferisce alla capacità: di assumere la prospettiva in grado di far entrare in risonanza empatica con gli altri, tenendo conto e rispettando le diversità; di comprendere quali norme sociali ed etiche orientano la condotta e quali risorse e quali influenze, dirette o indirette, vengono esercitate dalla famiglia, dalla scuola e dalla comunità più ampia.
- Le «abilità relazionali» si riferiscono alla capacità di stabilire e mantenere relazioni che risultino benefiche e appaganti. Ciò include la capacità di comunicare in modo chiaro ed efficace e di ascoltare attivamente; di cooperare con gli altri per il raggiungimento di obiettivi comuni; di saper resistere alle pressioni sociali inappropriate; di negoziare in modo costruttivo ed efficace in caso di conflitti e cercare aiuto e offrirlo agli altri quando si renda necessario.
- «Prendere le decisioni in modo responsabile» si riferisce alla capacità

di fare scelte che siano rispettose e salvaguardino il benessere e la sicurezza dell'individuo stesso e degli altri, basandosi su standard etici, di sicurezza, su norme sociali e valutando in modo realistico le conseguenze di varie azioni.

L'idea dell'apprendimento socio-emotivo è stata portata all'attenzione del mondo scientifico alla fine degli anni '90 del Novecento con il concetto di Intelligenza Emotiva (Greenspan, 1989; Salovey, Mayer, 1990) e, al grande pubblico, con l'opera divulgativa di Daniel Goleman (1996 [1995]). Il modello di Salovey e Mayer del 1990, poi ampliato nel 1997 (Mayer, Salovey, 1997), portò a concettualizzare l'Intelligenza Emotiva come un insieme di abilità legate all'esperienza emotiva, ponendo in evidenza come l'utilizzo dell'esperienza emotiva e della conoscenza emotiva (fino a un livello riflessivo di meta-esperienza delle emozioni e degli stati d'animo) potesse facilitare il pensiero e la crescita emotiva e intellettuale, oltre che il proprio comportamento nella risoluzione dei problemi.

Sia la teoria di Gardner (1987 [1983]) sulle intelligenze multiple, con il riferimento all'intelligenza intrapersonale e interpersonale, sia il contributo di Sternberg (1988) sulla mente triadica, avevano preparato il terreno ai modelli dell'Intelligenza Emotiva, a considerare cioè le emozioni come elementi di cui tener conto e da valutare per riuscire ad aver successo nelle relazioni e, in senso più generale, per adattarsi all'ambiente.

Nel 1994, a opera di Daniel Goleman e Eileen Rockefeller Growald, è stata fondata un'organizzazione no profit, CASEL (*Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning*)² allo scopo di far progredire la ricerca scientifica relativamente all'apprendimento sociale ed emozionale e, parallelamente, di realizzarne le applicazioni pratiche nei curricula dalla scuola dell'infanzia alla scuola secondaria superiore. Nel 2008 il CASEL ha pubblicato un report tecnico, *The Positive Impact of Social and Emotional Learning for Kindergarten to Eighth-Grade Students* (Payton *et al.*, 2008), con i risultati di tre rassegne di ricerche indicanti l'impatto del programma SEL su un'ampia popolazione studentesca di età compresa tra i 5 e i 13 anni.

Come già abbiamo avuto modo di dire, i programmi SEL sono volti a

2. Cfr.: www.casel.org/.

potenziare 5 competenze socio-emotive tra loro strettamente interrelate (consapevolezza di sé, autoregolazione, consapevolezza sociale, abilità relazionali, prendere le decisioni in modo responsabile) che consentono ai bambini di riconoscere e gestire le proprie emozioni, di stabilire e raggiungere obiettivi personali e scolastici positivi, di mostrare cura e preoccupazione per gli altri, di stabilire e mantenere relazioni positive, di perseguire scelte etiche e che assicurano benessere e sicurezza, contribuendo in modo partecipativo alla vita della classe.

Una prima rassegna si riferisce a interventi SEL implementati a un livello “universale”, ossia su una popolazione generale di studenti che non presentavano difficoltà o problemi di natura comportamentale o emotiva; una seconda rassegna raccoglie i risultati di programmi SEL che hanno coinvolto una popolazione “indicata”, ossia studenti con primi segnali di problemi emotivi o comportamentali, ma senza diagnosi di disturbi mentali; infine, la terza rassegna valuta gli effetti di interventi SEL su una popolazione generale di studenti, ossia senza problemi di natura emotiva o comportamentale, con programmi “dopo scuola”, ossia attuati al di fuori del normale orario scolastico, condotti con il chiaro obiettivo di sviluppare una o più abilità personali e sociali.

La rassegna “universale” riferisce i dati di 180 studi che hanno riguardato oltre 270.000 studenti. La strategia prevalentemente utilizzata era quella di coinvolgere i gruppi classe in curricula che promuovevano specifiche abilità o in insiemi di lezioni che promuovevano sia la competenza emotiva sia la competenza sociale, ad esempio potenziando la capacità di identificare le emozioni ma anche quella di affrontare i problemi di natura interpersonale, ad esempio con efficaci strategie di risoluzione dei conflitti. Inoltre, c'erano alcuni programmi che prevedevano di integrare gli interventi in classe con interventi di politica scolastica o realizzati con il coinvolgimento dei genitori, per rinforzare ciò che era stato insegnato ai ragazzi in classe.

Per ciò che riguarda i risultati di efficacia rilevati, rispetto ai gruppi di controllo, gli studenti che hanno partecipato ai programmi SEL hanno mostrato:

- un aumento delle abilità socio-emotive, misurate in compiti di autocontrollo, processo decisionale, capacità comunicative e *problem solving*;

- più atteggiamenti positivi verso se stessi, gli altri e verso la scuola;
- più comportamenti sociali positivi di accordo, negoziazione e collaborazione;
- meno problemi di condotte aggressive e comportamenti di disturbo;
- più bassi livelli di stress emotivo (ad esempio ansia, sintomi depressivi);
- migliori prestazioni scolastiche, misurate sia con i voti sia attraverso i punteggi ottenuti a test di rendimento.

Ventiquattro studi hanno anche raccolto dati di *follow-up* (almeno sei mesi dopo la fine del programma) rilevando risultati positivi in tutte le suddette categorie tranne quella relativa allo stress emotivo. Questi risultati sottolineerebbero come l’impatto di programmi SEL universali condotti a scuola abbia una persistenza nel tempo.

La rassegna sui programmi “indicati” raccoglie 80 studi che hanno coinvolto oltre 11.000 studenti. Più della metà dei programmi interveniva sul potenziamento di una singola componente con attività che potevano riguardare varie abilità sociali ed emotive; si poteva andare, quindi, dal riconoscimento delle emozioni in se stessi e negli altri, a come fare amicizia, a come gestire le provocazioni degli altri. Il resto erano programmi multicomponenti, cioè che coinvolgevano diverse combinazioni di percorsi di formazione rivolti a singoli, a gruppi, a classi e ai genitori.

In confronto ai gruppi di controllo, gli studenti che hanno preso parte ai programmi SEL “indicati” hanno mostrato:

- un aumento delle capacità socio-emotive;
- più atteggiamenti positivi verso se stessi e gli altri;
- più comportamenti sociali positivi;
- meno problemi di condotta;
- livelli più bassi di stress emotivo;
- migliore rendimento scolastico.

I risultati al follow-up (almeno sei mesi dopo la fine dei programmi) erano generalmente positivi, ma per alcuni di questi erano basati su pochi studi, tanto da non risultare attendibili. Sostanzialmente sono stati replicati i risultati di efficacia ottenuti dagli studi inseriti nella rassegna dei programmi “universali”, così come i risultati più generali. Nel caso

specifico si può notare come i programmi “indicati” siano risultati ugualmente efficaci per gli studenti con problemi di natura diversa, ossia per gli studenti che mostrano problemi di condotta, segni di disagio emotivo o difficoltà con le relazioni tra pari.

La terza rassegna, quella “dopo scuola”, conteneva 57 studi che hanno coinvolto oltre 34.000 studenti. Risultati positivi sono stati ottenuti in 5 categorie (la percezione di sé, il legame con la scuola, i comportamenti sociali positivi, i problemi di condotta, i risultati di apprendimento ai test) su 8 indagate (non sono stati ottenuti cambiamenti significativi relativamente ai voti scolastici, alla frequenza scolastica e all’uso di sostanze stupefacenti).

Più in generale, gli interventi SEL sono risultati efficaci sia quando condotti in ambito scolastico che in attività di dopo scuola e per studenti con e senza problemi di natura emotiva o comportamentale. Hanno prodotto risultati positivi su tutti i livelli di età indagati, per le scuole nelle aree urbane, suburbane e rurali e per gruppi etnici diversi. Gli studi che hanno raccolto dati al *follow-up* hanno indicato che questi effetti sono rimasti nel tempo, sebbene meno forti rispetto ai risultati ottenuti al termine dell’implementazione dei programmi.

I dati ottenuti dalla rassegna sui programmi “universali” e “indicati” mostrano anche che i programmi SEL sono risultati efficaci quando condotti dagli insegnanti, suggerendo che questi interventi possono essere inclusi nella pratica scolastica ordinaria. È stato anche rilevato che nelle rassegne degli studi che hanno visto coinvolta una popolazione studentesca generale, sono risultati più efficaci quei programmi che hanno seguito quattro pratiche raccomandate per l’addestramento delle abilità (chiamate SAFE) rispetto a quei programmi che non sono riusciti a utilizzarle:

- S-in sequenza: il programma applica una serie di attività per sviluppare le competenze secondo una sequenza pianificata graduale;
- A-attivo: il programma utilizza strategie di apprendimento attivo come ad esempio giochi di ruolo;
- F-focalizzato: il programma pone il suo focus sullo sviluppo di abilità sociali ed emotive;
- E-esplicito: il programma ha come target esplicito specifiche abilità socio-emotive.

Risultati analoghi sono stati confermati anche da una successiva importante meta-analisi realizzata nel 2011 a opera di Durlak e collaboratori, su 213 programmi SEL di tipo “universale” che hanno visto coinvolti oltre 270.000 studenti da 5 a 18 anni. Confrontati con i gruppi di controllo, gli studenti coinvolti dai programmi SEL hanno migliorato significativamente le capacità sociali ed emotive, le attitudini verso se stessi e gli altri, hanno manifestato più frequentemente comportamenti sociali positivi, meno problemi di condotta, più bassi livelli di problemi internalizzanti (depressione, ansia, stress o isolamento sociale) e migliori risultati scolastici, sia valutati con i voti sia in prove standardizzate. Inoltre, l’uso delle quattro pratiche raccomandate (SAFE) per lo sviluppo delle competenze ha moderato i risultati dei programmi. Il personale docente della scuola ha condotto con successo i programmi SEL, dimostrando in tal modo che le competenze socio-emotive possono essere insegnate e misurate e che, così facendo, non solo si promuove la competenza socio-emotiva degli studenti ma anche si riducono i problemi comportamentali e si migliorano i risultati scolastici, ottenendo effetti positivi a lungo termine sulla futura vita lavorativa, sociale e affettiva da adulti (Durlak *et al.*, 2011).

All’interno di questo *framework* di riferimento, a titolo di esempio, citiamo e descriviamo il *PATHS Curriculum* elaborato da Kusche e Greenberg nel 1994; l’acronimo corrisponde a *Promoting Alternative Thinking Strategies*. Il programma è stato ideato per incrementare lo sviluppo dell’auto-controllo sul versante sia emotivo che comportamentale e cognitivo, l’autostima, la consapevolezza emotiva, le capacità interpersonali di risoluzione dei problemi nei bambini della scuola primaria.

Il programma viene condotto nelle classi due o più volte alla settimana per un minimo di 20-30 minuti al giorno; vengono fornite istruzioni sistematiche e materiali per realizzare le attività con i bambini. Tali attività, una volta insegnate, possono essere facilmente integrate nel corso della normale attività didattica.

Una versione aggiornata del *PATHS Curriculum* del 2011 ha previsto anche una sua applicazione per bambini di età prescolare³. I risultati degli studi riportati sul sito ufficiale – ottenuti utilizzando un anno di im-

3. Per informazioni e materiali si può consultare il sito: pathsprogram.com/.

plementazione del curriculum *PATHS* con dati pre-, post- e *follow-up* su popolazioni tra cui non udenti/ipoudenti, studenti regolari e bambini con istruzione speciale – hanno indicato che il curriculum *PATHS* ha avuto successo sia nell'aumentare significativamente alcuni fattori di protezione per un sano sviluppo (quali ad esempio, le abilità di riconoscere e comprendere le emozioni, risolvere problemi di natura sociale, sviluppare comportamenti prosociali, ridurre l'impulsività, tollerare la frustrazione, aumentare la memoria di lavoro, pianificare le attività nella risoluzione di compiti complessi) sia nel ridurre i problemi comportamentali ed emotivi (comportamenti aggressivi e di disturbo, depressione, ansia).

Anche in Europa si è assistito all'implementazione di percorsi di apprendimento socio-emotivo nelle classi, a partire dalle scuole dell'infanzia, ottenendo risultati significativi in termini di maggiore conoscenza e regolazione delle emozioni, ma anche di promozione dei comportamenti prosociali, di riduzione dei problemi esternalizzanti e internalizzanti, di miglioramento del rendimento accademico e della salute mentale (Humphrey, 2018).

Ad esempio, il programma *Zippy's Friends*, condotto in diversi Paesi – quali Irlanda, Norvegia, Danimarca, Regno Unito, Olanda, Repubblica Ceca –, è un programma di apprendimento socio-emotivo realizzato nelle scuole per bambini di 5-7 anni⁴. Il programma è rivolto all'intera classe da insegnanti opportunamente formati.

Il concetto fondamentale alla base del programma è che è possibile insegnare ai bambini come affrontare le difficoltà, per permettere loro di essere successivamente in grado di gestire al meglio i problemi e le crisi nell'adolescenza e nella vita futura.

Il programma *Zippy's Friends* prevede 24 sessioni di 45 minuti che affrontano, attraverso 6 storie riguardanti Zippy, un insetto stecco, e i suoi amici, temi quali i sentimenti, la comunicazione, l'amicizia, i conflitti, i cambiamenti e le perdite, l'affrontare i problemi. Ogni storia si sviluppa attraverso 4 sessioni e, dopo la lettura da parte dell'insegnante, i bambini partecipano ad attività, giochi di ruolo, disegni, discussioni attraverso i quali sviluppano le proprie strategie positive per affrontare i problemi.

4. Cfr.: www.partnershipforchildren.org.uk/what-we-do/programmes-for-schools/zippys-friends.html.

Sono state anche realizzate attività da svolgersi con i genitori per rafforzare l'apprendimento a casa.

I principali risultati ottenuti dalla valutazione del programma mostrano un miglioramento delle capacità di *coping* dei bambini, delle loro abilità sociali ed emotive, del clima di classe e una riduzione del bullismo.

In Italia è più recente l'implementazione di programmi SEL, spesso rivolti a potenziare un'abilità specifica piuttosto che a lavorare in parallelo su tutte e cinque le abilità individuate dal modello CASEL. A titolo di esempio riferisco due interessanti percorsi che, tra gli altri, hanno il merito di aver previsto ed effettuato delle misure di efficacia.

Il primo è quello descritto da Cavioni e Zanetti (2015), denominato *Con la tua mano* e realizzato nel Nord d'Italia con una coorte di bambini di 5 anni, seguiti durante la transizione dalla scuola dell'infanzia alla scuola primaria. Il programma ha previsto 10 incontri settimanali, di un'ora a settimana, in cui, attraverso situazioni familiari – quali “il viaggio”, “la prima notte”, “a scuola”, “imparare a giocare”, “un nuovo compagno”, “sono arrabbiato”, “il compleanno”, “mi piaci” –, i bambini hanno potuto comprendere le emozioni di base, quali la felicità la tristezza e la paura, le cause che solitamente le attivano e le conseguenze, come autoregolarsi soprattutto nella gestione delle emozioni negative, fare esperienza di empatia e di comportamenti prosociali. Le sessioni hanno proposto attività e materiali con cui progressivamente i bambini hanno giocato a riconoscere i segnali emotivi tramite le espressioni del volto, la postura, i gesti; a comprendere le emozioni e ciò che le stimola e quali possono essere le conseguenze; ad arricchire il proprio vocabolario emotivo; ad utilizzare giochi di ruolo per sviluppare nuovi modi di regolare le emozioni negative. Le ultime sessioni sono state finalizzate a promuovere lo sviluppo delle capacità sociali e del comportamento prosociale usando storie, pupazzi e videoclip. Erano anche previste attività aggiuntive da poter svolgere a casa, al fine di stimolare i bambini ad applicare le abilità acquisite in famiglia, o a scuola, integrandole con il normale curriculum scolastico. Ogni sessione di attività aveva una struttura standard basata sul metodo del *Circle Time* (Mosley, 1998; 2005)⁵. Il *Circle Time* è un contesto di gruppo in cui i bambini si predispongono

5. Per un approfondimento: www.circle-time.co.uk/our-approach/quality-circle-time/.

a forma di cerchio condividendo idee e sentimenti su questioni di vario genere. Attraverso la principale regola di ascoltarsi l'un l'altro e di rispettare il turno, i bambini esprimono liberamente i propri sentimenti e opinioni e lavorano insieme su problemi o questioni in un clima collaborativo e amichevole (Francescato, Putton, Cudini, 1986).

Delle 10 sessioni 6 erano tenute dal ricercatore mentre le restanti quattro sono state svolte dagli insegnanti di classe sotto la supervisione del ricercatore. Gli insegnanti del gruppo sperimentale avevano frequentato un corso di 6 ore che includeva sia lezioni teoriche sullo sviluppo socio-emotivo nella prima infanzia sia attività pratiche sulla gestione del comportamento e lo sviluppo delle abilità sociali. Gli insegnanti erano stati invitati a discutere di eventuali problemi sorti durante la loro formazione e avevano anche ricevuto materiale e dispense sul programma.

Lo studio sull'efficacia dell'implementazione del programma *Con la tua mano* è stato effettuato realizzando misure psicometriche prima e dopo l'intervento, quando i bambini erano ancora all'ultimo anno della scuola primaria, ma anche a distanza di 1 anno (*Follow up 1*) e di 18 mesi dal pre-test (*Follow up 2*), quando i bambini frequentavano la prima classe della scuola primaria. A ogni misurazione, gli strumenti utilizzati sono stati i seguenti: per la misura della comprensione delle emozioni, il *Test of Emotion Comprehension* (TEC, Pons e Harris, 2000; versione italiana di Albanese e Molina, 2008), tarato per bambini dai 3 agli 11 anni e somministrato in questo caso direttamente ai bambini dai ricercatori; per la misura del livello generale di adattamento emotivo e delle relazioni con adulti e pari, la *Social Competence and Behavior Evaluation* (SCBE), *Preschool Edition* (LaFreniere, Dumas, 1996; versione italiana di Montiroso *et al.*, 2007) tarata per bambini dai 30 ai 78 mesi e qui utilizzata nella versione per gli insegnanti; per la misura delle difficoltà emotive e comportamentali (sintomi emotivi, problemi comportamentali, disattenzione/iperattività, o ADHD, problemi con i pari) e dei comportamenti prosociali, la versione italiana di Tobia, Gabriele e Marzocchi (2011) dello *Strengths and Difficulties Questionnaire* (SDQ) (Goodman, 1997) qui completata dai genitori.

In linea con i risultati ottenuti da programmi realizzati all'estero, il programma *Con la tua mano* ha avuto un impatto positivo, sia nell'immediato che a distanza di tempo, sulla comprensione delle emozioni

sia per quanto riguarda il riconoscimento dell'espressione emotiva sia nella comprensione dell'impatto di situazioni esterne e dei ricordi sulle emozioni.

Il programma ha avuto anche successo nel ridurre i problemi comportamentali (misurati sia con lo SDQ che con la SCBE), principalmente a livello di scuola primaria. Infine, i bambini che hanno partecipato come gruppo sperimentale hanno mantenuto il loro livello di abilità sociali e di adattamento generale (misurati con la SCBE) durante la transizione dalla scuola dell'infanzia alla prima classe della scuola primaria, mentre i punteggi ottenuti dai bambini del gruppo di controllo nelle stesse dimensioni hanno mostrato un significativo decremento.

Lo studio condotto da Cavioni e Zanetti (2015) appare di particolare interesse per il fatto di aver fornito dati sull'impatto di un programma di potenziamento delle abilità socio-emotive a distanza di tempo, seguendo longitudinalmente i bambini nella transizione dalla scuola dell'infanzia alla scuola primaria. Tuttavia, ciò ha significato sia la "perdita" di qualche partecipante, sia il limite che il processo di valutazione del comportamento dei bambini potrebbe aver risentito del cambio degli insegnanti nei due ordini di scuola.

L'altro programma significativo approfondito in questa sede utilizza un percorso conversazionale per promuovere lo sviluppo del lessico emotivo, della conoscenza delle emozioni di base e del comportamento prosociale in bambini del nido. Il programma, messo a punto dal gruppo di ricerca di Ilaria Grazzani dell'Università di Milano Bicocca, utilizza la conversazione in piccolo gruppo e, prendendo spunto dalle storie raccontate nel libro *L'emozionante mondo di Ciro e Beba* (Ornaghi, Agliati, Grazzani, 2014), promuove la conoscenza riguardo alle tre componenti principali della competenza socio-emotiva, ossia l'espressione, la comprensione e la regolazione delle emozioni, oltre ai comportamenti di cooperazione e aiuto.

Il libro presenta 8 storie che hanno per protagonisti una coppia di coniglietti, Ciro e Beba appunto, che vivono una serie di avventure nel corso di ciascuna delle quali i conigli si sentono spaventati, felici, arrabbiati o tristi. Le storie seguono sempre lo stesso format: dopo che la scena è stata impostata, una situazione critica provoca un'emozione particolare ed è necessaria un'azione prosociale per risolvere la crisi. Il testo di ogni

storia è connotato da un ricco lessico psicologico che fa riferimento alle emozioni (è spaventato, si arrabbia, è sorpreso, è felice e così via), alle percezioni (non riescono a vedere più niente), ai desideri (quel trenino che volevo tanto) e alle cognizioni (ad esempio, decidere).

Grazzani e collaboratori (2015) hanno utilizzato un metodo sperimentale e un paradigma osservativo al fine di valutare l'efficacia dell'intervento conversazionale. La ricerca appare di particolare interesse poiché sono assai scarsi gli studi condotti sull'uso della conversazione su temi emotivi in contesti educativi extra-familiari; ha utilizzato la condizione del piccolo gruppo (educatore con quattro-sei bambini) al fine di favorire anche uno scambio di prospettive tra i bambini; infine, gli educatori sono stati formati alla conduzione di una conversazione "arricchita" in modo tale da poterla poi adottare come parte della loro pratica quotidiana.

I bambini assegnati alla condizione sperimentale hanno preso parte alle attività di conversazione almeno quattro volte a settimana nel corso di un periodo di 2 mesi partecipando a piccoli gruppi (4/6 bambini per gruppo). I gruppi sono stati mantenuti per l'intero periodo delle attività. A ogni incontro, i bambini prima hanno ascoltato una breve storia illustrata e poi hanno preso parte a una conversazione sull'emozione descritta in ciascuna storia. Anche i bambini assegnati alla condizione di controllo hanno partecipato quotidianamente ad attività in piccoli gruppi (4/6 bambini per gruppo) negli stessi 2 mesi ascoltando le stesse storie, ma non prendevano parte alla conversazione e proseguivano con il gioco libero.

Gli insegnanti partecipanti hanno seguito una formazione mirata per un periodo di 3 mesi. A tutti è stato chiesto di seguire delle linee guida per condurre la lettura: l'insegnante doveva leggere l'intero testo alla lettera senza variarlo in alcun modo, utilizzando un tono di voce e un ritmo di lettura che fosse sufficientemente vivace per mantenere l'attenzione e l'interesse dei bambini. Le insegnanti del gruppo sperimentale hanno ricevuto indicazioni precise su come condurre le attività di conversazione e sulle domande-stimolo da porre per incoraggiare la partecipazione di tutti i bambini al gruppo, dando loro l'opportunità di raccontare situazioni in cui loro stessi, o qualcuno dei loro familiari o amici, o personaggi conosciuti di cartoni animati/storie avevano vissuto l'emozione in questione (Grazzani, Agliati, Ornaghi, 2013). Ad esempio, per favorire i

racconti anche personali dei bambini circa l'espressione delle emozioni sul piano verbale e non verbale, chi conduce le attività può rivolgere ai bambini le domande-stimolo "...e quando sei sorpreso che faccia fai?" oppure "...quando siamo felici possiamo dire che siamo contenti, pieni di gioia...". Per avviare i bambini alla conversazione sulla comprensione di emozioni le domande-stimolo possono essere "Ciro era arrabbiato perché...", "Capita anche a voi di arrabbiarvi se vi portano via i giochi?". Infine, sulla regolazione delle emozioni, le domande da rivolgere per attivare la conversazione potrebbero essere "...anche tu fai qualcosa per aiutare un tuo amico a non essere più arrabbiato?". A proposito della cooperazione e aiuto, si potrebbero stimolare i bambini alla conversazione con domande-stimolo del tipo "...anche tu aiuti Matteo quando è triste e piange?".

Gli autori hanno ipotizzato che questa procedura avrebbe migliorato la capacità di riflessione dei bambini sugli stati interni, sul rapporto tra esperienze personali e comportamenti messi in atto e sulle differenze individuali sia nelle esperienze emotive che nei comportamenti (Hughes, 2011; Reddy, 2008).

I risultati della valutazione di efficacia mostrano che i bambini che hanno preso parte al percorso conversazionale, rispetto a quelli del gruppo di controllo, hanno arricchito il loro linguaggio con termini che si riferiscono a stati mentali e soprattutto alle emozioni, rivelando una maggiore conoscenza delle emozioni nella loro componente espressiva, nel riconoscimento, nel comprendere le cause delle emozioni; infine, hanno mostrato un maggior utilizzo del comportamento prosociale nei confronti dei coetanei.

Molte delle esperienze di SEL realizzate nei contesti educativi coinvolgono direttamente gli insegnanti di sezione nell'implementazione dei programmi affinché le attività possano diventare parte integrante dell'esperienza scolastica. Ciò apre necessariamente alla considerazione di come l'efficacia dell'implementazione dei programmi SEL risenta di altre due dimensioni, strettamente interconnesse tra loro, quali quella dell'apprendimento socio-emotivo degli insegnanti e del contesto più ampio di apprendimento. Partendo da quest'ultimo, Schonert-Reichl (2017) sottolinea che, per promuovere effettivamente lo sviluppo delle abilità socio-emotive, gli interventi devono avvenire in un contesto si-

curo, attento e partecipativo che supporti gli studenti nel mettere in pratica quanto hanno appreso. Tale contesto includerà più livelli: da quello prossimale costituito dal clima del “gruppo classe” – a cui contribuiranno gli stili comunicativi degli insegnanti, le aspettative sulle prestazioni, le regole della classe, la sua struttura relazionale – al contesto via via più distale definito dal clima organizzativo della scuola, fino al coinvolgimento delle famiglie e della comunità più ampia con le sue politiche educative.

È indubbio che gli insegnanti costituiscono il motore che guida i programmi di potenziamento delle competenze socio-emotive degli studenti, ma è piuttosto recente l’attenzione rivolta a indagare questo loro ruolo. Secondo il *The Prosocial Classroom Model* di Jennings e Greenberg (2009), la competenza e il benessere sociale ed emotivo degli insegnanti influenzano il loro comportamento nell’interazione con gli studenti, la gestione delle strategie che questi usano in classe e la loro capacità di implementare programmi e pratiche SEL. Queste condizioni, a loro volta, facilitano lo strutturarsi di un clima di classe positivo che predispone gli studenti a una partecipazione più attiva ed emotiva sia ai programmi SEL che alle attività didattiche tradizionali. La ricerca ha dimostrato che gli insegnanti che possiedono una maggiore competenza socio-emotiva favoriscono relazioni positive con i loro studenti, creano un clima di classe solidale e premuroso e quando integrano efficacemente i programmi SEL nella pratica educativa, i loro studenti ottengono risultati migliori sul versante degli apprendimenti ma anche delle capacità sociali ed emotive.

Secondo Jennings e Greenberg (2009), gli insegnanti con un’elevata competenza sociale ed emotiva sono consapevoli di sé: riconoscono le proprie emozioni, sono in grado di utilizzare le proprie emozioni positive per motivarsi e motivare gli altri ad apprendere, riconoscono in maniera realistica le proprie capacità, i propri punti di forza e le proprie debolezze emotive. Mostrano anche consapevolezza sociale, ossia riconoscono le emozioni degli altri e si rendono conto di quanto le proprie emozioni possano influenzare le reazioni degli altri; comprendono che le prospettive degli altri possono differire dalle proprie e cercano soluzioni positive, considerando l’impatto che queste avranno su studenti, famiglie degli studenti e colleghi. Infine, tali insegnanti sanno regolarsi emotivamente:

anche in situazioni pesanti o coinvolgenti sul piano emotivo, regolano le loro emozioni e i loro comportamenti in modo da promuovere un ambiente di classe positivo per i loro studenti.

D'altra parte, la competenza sociale ed emotiva degli insegnanti è legata al loro benessere: gli insegnanti che padroneggiano le sfide sociali ed emotive che emergono nelle pratiche dell'insegnamento si sentono efficaci e l'insegnamento diventa più gratificante per loro. Diversamente, quando gli insegnanti gestiscono male tali sfide sperimentano livelli elevati di emozioni spiacevoli; ciò potrebbe compromettere la motivazione all'insegnamento e portarli all'esaurimento e al *burnout*; essi potrebbero così presentare difficoltà nel gestire il gruppo classe, nel fornire supporto emotivo e didattico ai propri studenti, e gli studenti, di rimando, otterrebbero prestazioni scolastiche più scadenti.

Evidentemente questa visione sistemica dello sviluppo delle abilità emotive dei bambini nei contesti educativi collega il tema dell'apprendimento emotivo con quello della socializzazione emotiva a più ampio raggio.

2. Sviluppi recenti dei percorsi di SEL

Nel suo ultimo libro, *A scuola di futuro*, Goleman in collaborazione con Peter Senge (2018 [2014]) amplia la visione delle capacità necessarie agli individui per essere più felici e per raggiungere il successo nella propria vita ma anche per contribuire a cambiamenti fondamentali nella società; infatti, riadatta le cinque capacità che costituiscono l'apprendimento sociale ed emotivo, integrandole con il pensiero sistemico nelle scuole. In particolare descrive questi tre insiemi di abilità necessari:

- *Concentrarsi su se stessi e il proprio mondo interiore*, sono quelle abilità che con il linguaggio SEL sono state definite autoconsapevolezza e autogestione: riconoscere come ci sentiamo, riuscire a dare un nome accurato alle emozioni, ma anche riconoscere perché ci sentiamo in un certo modo diventa un presupposto essenziale per una corretta gestione di se stessi, per sapere che cosa fare di queste emozioni.

- *Concentrarsi sugli altri*, ossia comprendere la realtà dell'altra persona, il suo punto di vista, che cosa prova, ed entrare in empatia con lei ma anche prendersi cura dell'altro e stabilire relazioni efficaci e attingere a queste abilità per prendere buone decisioni nella vita. In questo secondo nucleo di abilità troviamo quelle che i programmi SEL definivano “abilità sociali” e “*decision making*”.
- *Comprendere il mondo nel suo insieme*, ossia come interagiscono i sistemi e creano reti di interdipendenza, nelle famiglie, nell'organizzazione scolastica e nel mondo in senso ampio. Occorre cioè comprendere che un comportamento porta con sé una conseguenza.

Il cuore del messaggio proposto è che occorre imparare a gestire meglio la propria attenzione, nel senso di stare attenti ai propri impulsi, di restare concentrati e di ignorare le distrazioni; ciò può essere sviluppato con l'esercizio ed è importante specialmente per fare bene a scuola. Se siamo calmi e concentrati su un obiettivo, i centri del cervello deputati all'apprendimento lavorano meglio. La capacità di mantenere l'attenzione dove si desidera viene definita controllo cognitivo e il circuito per tale controllo si trova nella corteccia prefrontale, che è quella parte di cervello che ci consente di resistere alle distrazioni, di inibire gli impulsi dannosi, di posticipare la gratificazione per raggiungere i propri obiettivi. Il cervello usa gli stessi circuiti che aiutano a concentrarsi su un obiettivo anche per gestire le emozioni disturbanti.

Goleman riferisce di un'esperienza fatta con i bambini della seconda classe della scuola primaria in cui viene insegnato loro, in maniera ludica, a concentrarsi sul proprio respiro; ciò è quanto prefigura la capacità di osservare all'interno della propria mente e di soppesare i propri pensieri, le sensazioni e gli impulsi prima di agire sotto la loro spinta. D'altra parte rivolgere l'attenzione sul proprio mondo interiore e sintonizzarsi su ciò che importa di più, su ciò che ci entusiasma, su quelli che sono gli interessi intrinseci che motivano all'azione ha anche un risvolto etico poiché, via via che cresciamo, il senso di essere “allineati” con i propri valori diventa un timone interiore che ci orienta nelle scelte. Interessanti i riferimenti al paradigma del “*marshmallow test*” con cui negli anni '70 del Novecento Mischel (2019 [2014]) rilevò che se un bambino si limitava a fissare il *marshmallow* che gli era stato donato (con l'invito

ad aspettare a mangiarlo per poterne ricevere due dopo), aumentava la probabilità di mangiarlo, diversamente, se riusciva a trovare un modo di distrarsi (ad esempio cantare una canzone, parlare a se stesso) era molto più capace di aspettare. Nel corso degli anni Mischel insegnò ai bambini strategie per spostare l'attenzione dal dolcetto "tentatore" e i suoi studi longitudinali dimostrarono che coloro che a 4 anni avevano preso immediatamente il *marshmallow*, posti a confronto con coloro che avevano aspettato per averne due più tardi, a 18 anni avevano ancora problemi nel posticipare la gratificazione per raggiungere i propri obiettivi; risultato ancora più sorprendente è che la capacità di controllo cognitivo era predittiva del successo scolastico più del QI e del livello di istruzione dei genitori. Non possiamo evitare di pensare che, nel lungo periodo di 14 anni intercorso tra le due rilevazioni, siano potute intervenire miriadi di esperienze utili a modificare le traiettorie individuali dei due gruppi di bambini (chi aveva saputo aspettare a mangiare i *marshmallows* e chi non ci era riuscito), ciò malgrado la probabilità statistica dei risultati di esito delle suddette ricerche invita a leggere questi dati con l'idea che educare i bambini a migliorare il proprio controllo cognitivo significhi aiutarli al meglio per il loro futuro scolastico e sociale (Goleman, Senge, 2018 [2014]).

Analogamente, racconta Goleman (Goleman, Senge, 2018 [2014]), uno studio condotto a Dunedin in Nuova Zelanda ha evidenziato che il controllo cognitivo misurato tra i 4 e gli 8 anni prediceva il successo nelle attività lavorative in età adulta e un miglior stato di salute e conclude sottolineando quanto sia importante allenare all'attenzione poiché la capacità di padronanza di sé sarà di aiuto ai bambini per perseguire i propri obiettivi malgrado i contrattempi (le distrazioni) e favorirà il successo nell'apprendimento.

Oltre che su di sé, l'attenzione va anche rivolta agli altri per sintonizzarsi su di loro, ossia per comprendere come si sentono e cosa pensano, ma anche per preoccuparsi per loro ed essere pronti ad aiutarli. Qui Goleman sottolinea come occorra affiancare all'empatia cognitiva, ossia alla capacità di comprendere le prospettive degli altri, e all'empatia emotiva, ossia al sentire in maniera vicaria l'emozione dell'altro, una preoccupazione empatica, ossia l'intervenire per curare gli altri. Riporta a tal proposito l'esempio delle "classi di cura" nelle quali un insegnante

fa da modello per i suoi studenti per la gentilezza e la preoccupazione e incoraggia il medesimo atteggiamento tra di loro ricordando che fare esperienza di uno spazio dove esiste un'atmosfera calda, di sostegno e ci si sente sicuri, promuove anche l'apprendimento!

Le due attenzioni, verso se stessi e verso gli altri, sono strettamente legate tra loro: quando siamo in grado di gestire la nostra vita interiore, siamo anche in grado di sintonizzarci sugli altri con una preoccupazione genuina. Goleman riferisce di centri di ricerca americani che stanno portando avanti programmi che coltivano un atteggiamento di gentilezza e di preoccupazione⁶.

Importante è combinare la consapevolezza di sé con la preoccupazione empatica: di fronte a una persona che sta provando una certa emozione si tratta di assumere la sua prospettiva e di riconoscere i suoi vissuti; parallelamente, di vivere quell'emozione dentro di sé, pur con la consapevolezza che quella emozione appartiene all'altro. Spesso, a questi processi si accompagna un movimento verso l'altro fatto di comportamenti che pensiamo adeguati per “prendersi cura” della sua emozione.

L'altra capacità da coltivare nei ragazzi, strettamente legata all'attenzione verso gli altri, è quella di saper prendere buone decisioni e la base sta nell'invitarli ad analizzare, di fronte a un possibile problema, una vasta gamma di possibilità per trovare quella che è la risposta migliore a vantaggio di tutti.

L'ultima capacità da coltivare è la consapevolezza dei sistemi. Innanzitutto occorre considerare l'essere umano come parte di un tutto, il Creato, e che tutti siamo interdipendenti. La nostra specie si è evoluta all'interno di questa interdipendenza. La famiglia è il primo sistema, la scuola un altro sistema; ogni organizzazione funziona come un sistema, ma dobbiamo maturare la consapevolezza del modo in cui i sistemi ci condizionano e di come anche noi possiamo agire per modificarli. La stessa efficacia del programma SEL necessita che gli insegnanti, oltre a ricevere una buona formazione, si collochino in una buona rete di rapporti tra pari e che tutto ciò sia allineato con le priorità della scuola e la cultura in senso generale.

Un'abilità necessaria per avere un pensiero complesso è quella di ri-

6. Cfr.: www.mindandlife.org.

conoscere che i meccanismi causali sono sempre più complicati da ritardi temporali multipli. Con “ritardo temporale” si intende che con le nostre azioni impattiamo sui sentimenti di qualcuno a volte senza rendercene conto e le conseguenze di questo comportamento diventano visibili solo più tardi, per cui non riusciamo a comprendere che abbiamo contribuito a creare il vero problema a cui reagiamo in seguito.

Tali osservazioni sul pensiero sistemico sono proposte da Peter Senge, il quale in altra sede sottolinea l’innata intelligenza sistemica dei bambini⁷. Un pensatore di sistemi utilizza un pensiero flessibile, apprezza le soluzioni inaspettate e le prospettive multiple; dovrebbe riconoscere l’impatto dei ritardi temporali quando esplora le relazioni di causa ed effetto e scopre conseguenze che sono inattese, cambia prospettiva, individua la natura circolare delle complesse relazioni di causa ed effetto, fa emergere ipotesi e le mette via via alla prova.

Assumere un approccio sistemico significa saper vedere la complessità e la dinamicità dei fenomeni, riconoscendo che il quadro generale raramente è statico, al contrario quasi sempre è la risultante di una rete di fattori che interagiscono per creare modelli che cambiano nel tempo.

Le tre competenze sono tra loro strettamente connesse; le intuizioni sui sistemi consentono una comprensione più esaustiva delle dinamiche umane e a quel punto si avranno gli strumenti per un *decision making* interpersonale migliore. Allo stesso tempo la necessaria comprensione inizia con il rendersi conto che il cambiamento sistemico è un viaggio personale, che parte da noi stessi.

3. Il *framework* della socializzazione emotiva

Nell’ambito della psicologia dello sviluppo il costrutto “gemello” di quello di Intelligenza Emotiva, introdotto anch’esso alla fine del Novecento da autori come Denham (1998) e Saarni (1999), è quello di “Competenza Emotiva”, con cui è stata sottolineata maggiormente la capacità di “saper fare qualcosa” nelle transazioni sociali che suscitano emozioni, ossia di saper utilizzare le abilità connesse alle emozioni per sentirsi

7. Cfr.: waterscenterst.org/systems-thinking-tools-and-strategies/what-is-systems-thinking/.

adeguati, rispondendo in maniera appropriata alle richieste del contesto sociale e culturale.

Secondo questo approccio, la Competenza Emotiva include tre macro dimensioni: la conoscenza, l'espressione e la regolazione delle emozioni (Denham, 1998). Evidentemente questi tre aspetti sono strettamente interrelati tra loro: se un bambino sa che cosa lo rende felice, può individuare più facilmente cosa fare per mantenere o incrementare quella felicità, ad esempio. Se sa che cosa lo rende triste e con quale intensità, può più facilmente essere in grado di mostrare la sua tristezza in modo da ottenere aiuto e non sentirsi sopraffatto da quel vissuto.

Saarni (1999) ha individuato complessivamente otto diverse abilità che caratterizzano la Competenza Emotiva (cfr. Grazzani, 2014, per una trattazione):

- La consapevolezza delle proprie emozioni: consapevolezza di cosa si sta provando, inclusa la possibilità che si stiano vivendo molteplici emozioni e, a un livello più elevato, che si possa non essere a conoscenza di quello che si sta provando a causa di dinamiche inconsce e di disattenzione.
- La capacità di distinguere e comprendere le emozioni degli altri: identificare le emozioni degli altri basandosi su indizi situazionali ed espressivi, il cui significato ha un senso all'interno di uno specifico contesto culturale.
- L'uso del vocabolario delle emozioni: rappresentare l'esperienza emotiva attraverso parole, immagini e simboli che sono comunemente utilizzati nella propria cultura e, a livello più elevato, acquisire *script* culturali che collegano le emozioni con i ruoli sociali.
- Il coinvolgimento empatico e simpatetico: comprendere e partecipare all'emozione dell'altro e preoccuparsi per il suo benessere.
- La capacità di separare le esperienze emotive soggettive dai comportamenti espressivi osservabili: comprendere che, sia in se stessi che negli altri, uno stato interno non corrisponde necessariamente al comportamento emotivo manifestato, e, a un livello più elevato, la capacità di comprendere che il comportamento emotivo esibito può avere un impatto sugli altri e che di ciò è possibile tenerne conto nella presentazione di sé.

- La capacità di far fronte alle emozioni a valenza negativa usando strategie di autoregolazione: capacità di affrontare emozioni stressanti con strategie che ne modificano l'intensità o la durata temporale.
- La consapevolezza del ruolo della comunicazione emotiva nelle relazioni: rendersi conto che la struttura (ad esempio, la simmetria o complementarità) o la natura dei rapporti interpersonali sia in parte determinata dalla qualità della comunicazione emotiva (ad esempio immediata, genuina).
- L'auto-efficacia emotiva: sentirsi capace emotivamente perché la propria esperienza emotiva è in linea con il senso morale e con le credenze su ciò che può costituire un equilibrio emotivo desiderabile.

Senza dubbio la Competenza Emotiva costituisce un elemento essenziale per l'adattamento sociale dell'individuo, sin da piccolo (Denham *et al.*, 2011): i bambini devono imparare a inviare messaggi emotivi, a riceverli e, dunque, a interpretarli, tenendo conto delle espressioni emotive veicolate dal volto dell'altro ma anche da indici posturali e da indici legati alla specifica situazione; devono diventare consapevoli delle emozioni che provano, riuscire a dare loro un nome e comprendere ciò che le ha fatte nascere e quali conseguenze e impatto possano avere su loro stessi ma anche sugli altri; tutto questo, unito alla capacità di regolare le emozioni, consente meglio ai bambini di negoziare con successo gli scambi interpersonali. Quando ciò accade è come, per usare un'espressione di Denham *et al.* (2011), se venissero “ingrassati gli ingranaggi” di un'esperienza scolastica di successo, perché fatta di relazioni più soddisfacenti e significative a scuola oltre che di acquisizioni positive sul piano degli apprendimenti.

Sono numerose le evidenze di ricerca che dimostrano che la Competenza Emotiva contribuisce durante l'infanzia al successo sociale e al benessere, nell'immediato, ma anche più a lungo termine, sia sul versante sociale che scolastico (Denham *et al.*, 2003; 2010).

Mentre il costrutto dell'Intelligenza Emotiva sembra aprire maggiormente lo scenario sul mondo del pensiero e delle conoscenze, quello della Competenza Emotiva stimola a cogliere la matrice sociale nella genesi e nello sviluppo delle abilità legate al dominio delle emozioni. Come già riportato nel capitolo primo di questo libro, è nella relazione con le per-

sone significative che si prendono cura di lui, e nelle reazioni che queste hanno di fronte alle sue emozioni nelle specifiche situazioni, che il bambino impara quali risposte emotive sono accettabili e socialmente attese e pure come gestirle; talvolta, è attraverso insegnamenti espliciti sulle emozioni forniti durante le conversazioni con adulti significativi che il bambino condivide eventi di vita quotidiana a carattere emotivo e ne apprende il significato e l'uso. Tre sono, infatti, i principali processi con cui i bambini vengono socializzati alle emozioni (Denham, 1998; Denham *et al.*, 2007) e che sono già stati richiamati in precedenza (vedi, *supra*, capitolo primo, § 3.2):

- Il *modeling*, ossia l'osservazione del modo, verbale e non, di esprimere e regolare le emozioni da parte dei genitori funziona da modello di comportamento per il figlio; così facendo, ad esempio, i bambini apprendono le regole di esibizione delle emozioni in base agli specifici contesti o come dare un nome alle emozioni provate.
- Il *coaching*, ossia gli insegnamenti intenzionali, di tipo diretto, con cui l'adulto trasmette verbalmente al figlio conoscenze sul significato delle emozioni, sui loro antecedenti, le espressioni che le definiscono, le strategie per regolarne l'intensità.
- Il *contingency*, ossia il modo con cui il genitore reagisce alle diverse espressioni emotive del figlio diventa per quest'ultimo una fonte di apprendimento sul significato dell'esperienza che sta vivendo, sulla sua accettazione, e sulle strategie per poterla gestire. Ad esempio, il bambino "raccolgerà" un significato diverso della sua espressione emotiva a seconda che alla sua tristezza l'adulto intervenga cercando di consolarlo e rassicurarlo o, diversamente, con un atteggiamento indifferente o denigrante.

Come riporta Grazzani (2014), dopo questo contributo fondamentale di Denham, la ricerca successiva ha permesso di elaborare modelli più complessi dei processi coinvolti nella socializzazione emotiva. Ad esempio, Grazzani riporta la proposta di Eisenberg, Cumberland e Spinrad (1998) che individua quattro pratiche genitoriali circa le emozioni dei figli: si tratta delle reazioni alle emozioni del figlio, la conversazione sulle emozioni, la propria espressività emotiva e la selezione/modificazione

delle situazioni. Secondo gli autori, tali pratiche riflettono le opinioni e le convinzioni sulle emozioni che un adulto possiede, sono influenzate sia da variabili legate ai genitori (genere, tratti di personalità, stile educativo ecc.) e ai bambini (età, genere, temperamento ecc.), sia da variabili culturali e contestuali specifiche. Le pratiche genitoriali sulle emozioni influenzano lo sviluppo della competenza emotiva del bambino ma questa, a sua volta, ha un effetto retroattivo sulle pratiche genitoriali funzionando da rinforzo o sollecitando delle modificazioni.

Più recentemente Morris *et al.* (2007) hanno avanzato un modello tripartito dei processi di socializzazione emotiva dei bambini in cui si contemplano l'osservazione dei comportamenti manifestati dai genitori (ad esempio, *modeling*, riferimento sociale, contagio emotivo), le pratiche messe in atto quotidianamente nei riguardi delle esperienze emotive dei figli (ad esempio, *coaching*, *contingency*) e il clima emotivo familiare, definito ad esempio dalla qualità dell'attaccamento e delle relazioni coniugali. Nel modello questi tre fattori vanno ad agire sulla capacità di regolazione emotiva dei bambini che, a sua volta, influenza l'adattamento sociale dei bambini stessi. Come gli autori precedenti, anche Morris e collaboratori hanno evidenziato un rapporto bidirezionale tra le diverse componenti del modello.

Studi recenti hanno evidenziato che questo ruolo di socializzatore emotivo, oltre che dai genitori, è svolto anche dagli educatori del nido d'infanzia e dagli insegnanti della scuola dell'infanzia che rivelano strategie o stili diversi nei confronti delle emozioni dei bambini, talvolta accogliendo e sostenendo il bambino nel far fronte alle situazioni emotive difficili talaltra ignorando le sue emozioni o distraendolo da esse quasi a considerarle inappropriate all'età (Ahn, 2005; Ahn, Stifter, 2010; Denham, Bassett, Zinsser, 2012; Ersay, 2007; Hyson, 2002).

Una ricerca condotta da Ciucci, Baroncelli e Toselli (2015) evidenzia la connessione emotiva esistente tra educatore e bambino per cui tanto più l'educatore è consapevole e accetta le proprie emozioni e sente di poterle gestire, tanto più riconosce, accetta e regola le emozioni dei bambini, mentre tanto più l'educatore non accetta le proprie emozioni tanto più evita le emozioni dei bambini, soprattutto quelle negative. Ciucci *et al.* (2018a), a quanto appena detto, aggiungono che tanto più gli educatori si sentono capaci nel loro ruolo di socializzatori emotivi e adottano uno

stile di accoglimento delle emozioni dei bambini tanto più sono propensi a parlare delle emozioni provate dai bambini con i genitori, mostrando una sorta di estensione della loro funzione di socializzazione emotiva dal bambino all'intera famiglia.

4. Il *framework* dell'attaccamento

Il *framework* teorico che fa capo al costrutto dell'Intelligenza Emotiva ha permesso di superare ampiamente l'idea delle emozioni come esperienza dannosa o disfunzionale in quanto ostacolo a reazioni ragionate e ha invece evidenziato il ruolo adattivo della mente emotiva per il successo dell'individuo nel mondo. Il *framework* teorico che fa capo al costrutto della Competenza Emotiva a sua volta ha messo in luce il ruolo della relazione, e aggiungiamo noi, della relazione affettiva nello sviluppo delle abilità emotive, nella misura in cui tutti i processi di socializzazione emotiva avvengono nell'ambito di relazioni significative per il bambino.

Il primo *framework* ha promosso il proliferare di molte esperienze strutturate di "alfabetizzazione emotiva", individuando veri e propri curricula i cui contenuti sono oggetto di esercizi specifici. D'altra parte, e ciò maggiormente nello sviluppo più recente dei SEL (Goleman, Senge, 2018 [2014]), si arriva, in ottica sistemica, a evidenziare che tali percorsi di educazione alle emozioni possono essere efficaci solo se si inseriscono in esperienze relazionali che in maniera autentica consentono di vivere le emozioni in maniera sicura, sia nella relazione con l'insegnante e, salendo a livelli sistemici più elevati, a livello di gruppo classe, di comunità scolastica e di politiche scolastiche più ampie.

Il secondo *framework*, quello della socializzazione emotiva, pone l'enfasi sulla necessità di strutturare abiti mentali che riguardino il comportamento complessivo dell'educatore, sia esso il genitore che l'insegnante, e l'educazione affettiva assume una dimensione con carattere permanente e pervasivo che si snoda in modo costante durante tutta l'attività educativa e scolastica.

Senza alcun dubbio ciò che accomuna entrambi i *framework* è il riconoscimento del ruolo che la relazione affettiva con l'educatore/insegnante

ha per l'adattamento scolastico (e non solo) del bambino/ragazzo. A tale proposito, molti studi sulla qualità della relazione insegnante-alunno adottano come sfondo teorico di riferimento la teoria dell'attaccamento (Bowlby, 1982 [1979]; 1999 [1969]), che postula che le relazioni che il bambino in età precoce ha costruito con i suoi *caregiver* influenzano le idee e le aspettative che i bambini si formano circa se stessi e gli altri, così come circa la qualità delle relazioni sociali. Ciò che la teoria dell'attaccamento sostiene è che quando i genitori rispondono in modo coerente e prevedibile ai bisogni espressi dai bambini, questi ultimi diventano più fiduciosi nelle proprie capacità ed esplorano il mondo perché sanno che l'adulto sarà disponibile come "base sicura" a cui potranno sempre tornare in caso di necessità (Ainsworth *et al.*, 1978; Bowlby, 1999 [1969]). I bambini che hanno relazioni di attaccamento insicuro hanno spesso sperimentato un adulto inaffidabile e/o insensibile ai loro bisogni; in tal caso le opinioni su se stessi, sugli altri e sul mondo tendono a essere più negative. Queste credenze e aspettative vengono interiorizzate dai bambini e finiscono per modellare il modo in cui i bambini si avvicinano alle interazioni successive.

Oltre che il comportamento sociale dei bambini, la qualità delle prime relazioni interpersonali dei bambini può influenzare la loro «prontezza sicura all'apprendimento» (Aber, Allen, 1987), ossia a farli sentire capaci e liberi di esplorare l'ambiente in modi che promuoveranno i loro apprendimenti e, in senso più generale, la loro competenza cognitiva.

Applicando la teoria dell'attaccamento al contesto educativo/scolastico, un nutrito gruppo di studi ha interpretato il ruolo che l'insegnante svolge per l'adattamento scolastico del bambino. La ricerca ha evidenziato che condividere relazioni connotate positivamente con il proprio insegnante fornisce ai bambini una sicurezza emotiva che consente loro di impegnarsi nelle attività di apprendimento e una sorta di impalcatura per sostenere e accompagnare il loro sviluppo sociale, comportamentale e di auto-regolazione, competenze così necessarie a scuola (Pianta, 1999). Ciò che risulta evidente è che la qualità delle relazioni dei bambini con i loro insegnanti sin dalla scuola dell'infanzia o i primi anni di scuola primaria si associa prospetticamente sia ai risultati scolastici e, ancor più, all'adattamento comportamentale degli alunni fino a livello di scuola media (Hamre, Pianta, 2001). Inoltre, una relazione positiva con

gli insegnanti sembra particolarmente rilevante per gli alunni più vulnerabili che troverebbero negli insegnanti una fonte affidabile di supporto e orientamento nelle attività di apprendimento (Birch, Ladd, 1997).

Quando gli insegnanti offrono un ambiente affettuoso, o, per dirla in linguaggio tecnico, *warmth*, e si mostrano sensibili perché sintonizzati e capaci di rispondere in modo coerente e tempestivo ai segnali e ai bisogni individuali degli studenti, aiutano questi ultimi a vedere in loro una risorsa e a creare ambienti di apprendimento in cui gli studenti si sentano sicuri di esplorare e conoscere. Tale sensibilità si esprime, ad esempio, nel fatto che l'insegnante sappia notare che qualcuno in classe si è distratto e guarda fuori dalla finestra, qualcun altro appare frustrato perché non ha saputo rispondere alle domande di un esercizio di matematica e cancella energicamente gli errori fatti, qualcun altro ancora, che solitamente è tranquillo, in quel momento sembra malinconico. Insomma, è un insegnante che nota i "segnali" che vengono comunicati in modo più o meno consapevole dai suoi studenti e che può rispondere alleviando i loro problemi o mostrando coinvolgimento emotivo.

In conclusione, la psicologia, riflettendo sui costrutti di Intelligenza e di Competenza Emotiva e sui temi della socializzazione emotiva con ricerche e interventi *evidence-based*, ha portato un contributo prezioso a favore della valorizzazione delle emozioni e degli affetti nella relazione educativa, evidenziando come non si possa promuovere il successo formativo dei bambini/ragazzi se non ci si "prende cura" della loro relazione con l'educatore/insegnante e che questa "cura", per essere efficace, ha bisogno di essere promossa interiormente dall'educatore stesso, che accoglie e potenzia le proprie abilità emotive e lavora sul proprio benessere.

3. Il progetto DREAM tra ricerca, formazione e sperimentazione

di *Clara Silva*

1. L'articolazione di DREAM

Il Progetto DREAM (Development and Run-test of an Educational Affective Model), di durata triennale (2016-2019), finanziato dall'Unione Europea nel quadro della linea programmatica ERASMUS+ KA2 Strategic Partnerships, ha per obiettivo quello di elaborare e validare una proposta formativa per educatori e insegnanti volta a valorizzare gli affetti e le emozioni nell'educazione nella fascia 0-10. Ciò nella convinzione che un approccio educativo attento alla dimensione emotivo-affettiva nei contesti scolastici e educativi, fin dalla prima infanzia, abbia un impatto positivo sulla costruzione delle future relazioni tra bambini, così come tra adulti e bambini e che agisca come fattore di promozione del benessere e di prevenzione della disaffezione nei confronti delle istituzioni educative e dei conflitti che ne possono provenire. L'auspicio è che l'esperienza elaborata in seno al progetto DREAM possa essere diffusa e condivisa a livello europeo presso un pubblico sempre più ampio di educatori e insegnanti, al fine di innovare il sistema educativo 0-10. Il cuore del progetto è l'elaborazione di una proposta di formazione in servizio sul tema delle emozioni e degli affetti nei contesti educativi rivolti ai bambini da 0 a 3 anni, nella scuola dell'infanzia e primaria. I contenuti essenziali di tale proposta formativa sono riportati nel primo capitolo di questo volume e hanno rappresentato il materiale di cui si sono serviti i *partner* del progetto per avviare un'esperienza di sperimentazione nei loro contesti e che qui è riassunta nelle sue linee generali. Per un approfondimento di tutti i processi e dei risultati specifici ottenuti nelle singole realtà si rimanda al sito di DREAM: dream-edu.eu/the-project/.

Il progetto ha interessato quattro Paesi – Italia, Francia, Spagna e Grecia –, coinvolgendo sei *partner*:

- L’Università degli Studi di Firenze, con il ruolo di coordinatore del progetto, di ideatore del *Curriculum*, e supervisore scientifico di tutte le attività.
- L’Istituto Machiavelli di Firenze, con il ruolo di coordinatore tecnico e di responsabile della gestione amministrativa dell’intero progetto.
- L’Istituto Comprensivo “Giovanni XXIII” di Terranuova Bracciolini (AR), con la funzione di raccolta dei dati per l’indagine sugli approcci pedagogici utilizzati in Italia.
- L’Università di Malaga, con la funzione di coordinatore progettuale del *Pedagogical Framework* e con la funzione di raccolta dei dati per l’indagine sugli approcci pedagogici utilizzati in Spagna e di collazione dei dati provenienti dagli altri paesi *partner*.
- L’European Centre for Training and Employment di Rethymno (Creta), con la funzione di Coordinatore progettuale per la realizzazione della piattaforma online di DREAM dove sono caricate tutte le risorse e i materiali del progetto.
- Il Centro “L’Horizon” di Parigi, con la funzione di responsabile del piano di valutazione e conduzione dell’intero progetto.

Il Progetto è concepito attorno a tre *Intellectual Outputs*, fra loro strettamente interconnessi:

1. *Intellectual Output 1* – Costruzione del *Pedagogical Framework*, cioè la cornice pedagogica di riferimento per l’elaborazione della proposta di formazione. Per realizzare questo obiettivo è stata condotta nei quattro paesi *partner* un’indagine teorico-empirica volta a mettere in luce lo stato dell’arte rispetto al ruolo della dimensione emotivo-affettiva all’interno del sistema educativo 0-10. Tale indagine si è sviluppata secondo due direzioni: da un lato attraverso la ricognizione della letteratura specialistica sul tema in oggetto così da predisporre una bibliografia sul settore, dall’altro attraverso una rilevazione di carattere empirico condotta attraverso la metodologia del *focus group* servendosi di una traccia riportata più avanti (vedi, *infra*, capitolo quarto,

§ 3). Sono state così raccolte le idee e le esperienze degli educatori, degli insegnanti, dei coordinatori pedagogici e in alcuni casi anche degli animatori riguardo le emozioni e gli affetti nella relazione educativa così come le pratiche da loro agite all'interno dei rispettivi contesti di lavoro. I risultati di questa indagine sono stati raccolti in un rapporto di ricerca, tradotto nelle varie lingue dei *partner* e pubblicato sulla piattaforma *online* del Progetto.

2. *Intellectual Output 2* – Realizzazione di un test di formazione finalizzato alla produzione di Linee-Guida (*Curriculum*) e di un Quaderno per gli insegnanti (*Teacher's Handbook*). Questa attività si è articolata in una serie di azioni, tra cui: la messa a punto dei contenuti per la formazione (*Curriculum*) alla luce del *Pedagogical Framework*, una formazione intesa come sperimentazione del *Curriculum*, l'analisi della sperimentazione, il perfezionamento del *Curriculum* e la stesura del Quaderno per gli insegnanti. La formazione è stata rivolta a un gruppo di almeno 25 tra insegnanti e educatori in ciascun paese *partner* con l'obiettivo di fornire loro conoscenze e competenze disciplinari e pratiche sui temi delle emozioni, degli affetti e del loro ruolo nei processi di apprendimento e di relazione. A seguito della sperimentazione è stato perfezionato il *Curriculum*, di cui, nel capitolo primo di questo volume abbiamo presentato, estrapolandolo, il cuore teorico. Nello stesso tempo la sperimentazione ha fornito una serie di indicazioni e di suggerimenti utili per future attività di formazione, illustrate nel paragrafo seguente.
3. *Intellectual Output 3* – Realizzazione di una piattaforma *web* dedicata al Progetto, finalizzata alla diffusione delle attività e dei risultati del progetto stesso, attualmente completata e in open access (www.dream-edu.eu), da cui si possono scaricare, tra gli altri documenti, sia il *Curriculum* sia il *Teacher's Handbook*, nelle varie lingue dei *partner* oltre che in inglese (lingua del progetto).

2. Attività e contesti della sperimentazione

La fase di sperimentazione, che è il cuore operativo del progetto, è stata realizzata all'interno di un ampio arco di tempo che va dall'ottobre 2017 al marzo 2019 e si è svolta nei contesti indicati dal progetto,

come si vede più avanti. Le attività di questa fase si sono articolate come segue:

1. Individuazione all'interno di scuole primarie e servizi educativi 0-3 o 0-6 delle classi o sezioni dove effettuare l'osservazione (sulla base dell'adesione volontaria del personale educativo) e individuazione insieme agli insegnanti e educatori delle attività da osservare, facendo attenzione a scegliere attività sia a carattere esplicitamente cognitivo (come ad esempio un compito, o una interrogazione) sia a carattere socio-relazionale (come *routines* o gioco libero).
2. Osservazioni *ex-ante* nelle scuole e nei servizi educativi attraverso carta e penna o videoregistrate servendosi di una griglia appositamente costruita e validata a livello scientifico dal *partner* spagnolo; la griglia, riportata più avanti (vedi *infra*, capitolo quarto, § 3), è strutturata intorno a 5 funzioni articolate in una serie di indicatori.
3. Messa a punto di un questionario articolato in 40 domande con risposta vero/falso, somministrato prima della formazione a tutti i partecipanti, volto a rilevare le conoscenze pregresse di educatori/insegnanti sul tema degli affetti e delle emozioni in educazione (il questionario è anch'esso riportato in questo volume: vedi *infra*, capitolo quarto, § 2); lo stesso questionario è stato poi somministrato *ex-post*, ovvero dopo la formazione per verificare le conoscenze apprese.
4. Formazione svolta da esperti dell'area pedagogica e psicologica sui temi messi a punto tenendo conto dei bisogni formativi emersi dalle osservazioni precedentemente svolte.
5. Osservazioni *ex-post* finalizzate a verificare se e in quale misura la formazione sia stata efficace, ovvero se gli educatori e gli insegnanti abbiano modificato i loro stili e i loro comportamenti nella pratica educativa.
6. Trascrizione e analisi delle osservazioni.

Quanto alla validazione dello strumento per l'osservazione (questionario), è stata compiuta da una commissione di quattro esperti, tre specialisti in metodologia della ricerca e uno di educazione alle emozioni, afferenti alle Università di Malaga e Granada. Gli esperti hanno valutato ciascun item del questionario, pronunciandosi sulla sua pertinenza, sulla

sua rilevanza in rapporto alla dimensione corrispondente e fornendo osservazioni integrative utili al perfezionamento dello strumento.

La sperimentazione, come da progetto, è stata condotta in quattro specifici contesti: nella città di Malaga per la Spagna, nel Dipartimento Hauts-de-Seine per la Francia, nell'isola di Creta per la Grecia e nel Comune di Terranuova Bracciolini (AR) per l'Italia.

In Spagna la sperimentazione è stata condotta sotto la guida dell'Università di Malaga coinvolgendo sei professionisti che lavorano nell'ambito dell'educazione, i quali a loro volta si sono occupati di contattare le scuole per raccogliere le adesioni di insegnanti e educatori. Si tratta dei seguenti istituti:

- *Centro de Educación Infantil “Brunet”*, 1° ciclo d'istruzione (fascia d'età 0-3). Due i gruppi coinvolti: uno dove era presente un educatore che aveva effettuato la formazione DREAM, l'altro con un educatore non formato;
- *Centro de Educación Infantil y Primaria “Denis Belgrano”*, 2° ciclo d'istruzione (fascia d'età 3-6). Due i gruppi coinvolti: uno dove era presente un insegnante che aveva effettuato la formazione DREAM, l'altro con un insegnante non formato;
- *Centro de Educación Infantil y Primaria “Cayetano Bolívar”*, 1° e 2° ciclo d'istruzione (fascia d'età 6-10). Due i gruppi coinvolti: uno dove era presente un insegnante che aveva effettuato la formazione DREAM, l'altro con un insegnante non formato.

La formazione è stata svolta tra giugno e settembre 2018, mentre le attività di osservazione *ex-post* sono state effettuate nei mesi di novembre e dicembre dello stesso anno e hanno riguardato tutte le fasce di età dei bambini previste dal progetto. L'osservazione ha riguardato due tipi di attività: di tipo cognitivo (interrogazioni, compiti in classe ecc.) e di tipo relazionale, ovvero prive di valutazione e meno strutturate. Sono stati effettuati n. 11 incontri di osservazione, in classi in cui erano operanti educatori e insegnanti che avevano ricevuto la formazione DREAM. Nel caso specifico spagnolo, l'utilizzo del gruppo di controllo ha sostituito l'osservazione *ex-ante*.

In Francia la sperimentazione è stata condotta sotto la guida del Centre L'Horizon, un'associazione formativa riconosciuta ufficialmente dal Ministero francese della Gioventù, dello Sport e della Coesione sociale. Le attività di sperimentazione sono state realizzate in collaborazione con diverse realtà e istituzioni educative dell'area parigina, e sono state gestite da professionisti dell'educazione che operano nel Centro. Sono stati così costituiti due gruppi di professionisti: uno con il compito di contribuire alla realizzazione dei contenuti delle *Linee Guida* di DREAM (Gruppo A), l'altro (Gruppo B) per le attività previste dal testing, che per la realtà francese ha riguardato solo educatori della fascia di età 3-10 anni. In questo contesto le attività di sperimentazione sono state condotte come segue:

- *Gruppo (A) – professionisti formati sul tema delle emozioni*: nella primavera 2018 sono stati organizzati alcuni incontri preliminari con il corpo docente e il dirigente della *École Nouvelle d'Antony* e della *École Nouvelle La Source*, nell'area suburbana di Parigi. In tali incontri si è incentrata l'attenzione sui metodi usati dagli insegnanti, ponendoli in relazione con il tema delle manifestazioni emotive dei bambini, in due fasi: due *meetings* specifici in ciascuna delle scuole sopra citate, al di fuori dell'orario scolastico; un *meeting* plenario in entrambe le scuole, con tutti gli insegnanti. Ciò ha permesso agli insegnanti di riflettere insieme sui metodi didattici utilizzati e sui momenti specifici da osservare all'interno dei due istituti. Le osservazioni sono state effettuate da cinque insegnanti (donne): tre insegnanti esperte, della *École Nouvelle d'Antony*, ad Antony (Hauts de Seine), e due docenti della *École Nouvelle La Source*, di Meudon (Hauts de Seine). Gli incontri di osservazione *ex-ante* si sono svolti nelle due settimane precedenti la formazione, mentre quelli *ex-post* hanno avuto luogo da giugno 2018 a gennaio 2019, sia per metà giornata (mattina o pomeriggio), sia in intere giornate, in orario scolastico, durante gioco, pranzo ecc.
- *Gruppo (B) – professionisti non formati sul tema delle emozioni*: questo gruppo si compone di un *team* di *leader*, due uomini e tre donne, coordinato da un direttore di campi educativi estivi, che per la prima volta si trovava a rivestire tale ruolo in totale autonomia. La maggior parte dei soggetti coinvolti aveva già una solida esperienza in questo metodo pedagogico; solo un *leader* era principiante. Non si è trattato di

leader a tempo pieno, in quanto tutti erano impegnati in altre attività di studio o professionali, ma di volontari, coinvolti nella pedagogia montessoriana incentrata sulla “libertà del fanciullo”, al cuore del progetto del Centro di attività extra-curricolari de *La Maison de Courcelles*, a Courcelles-sur-Aujon (Haute Marne). Un primo incontro di due giorni con il *team* di *leader* del campo estivo si è svolto sul posto nella primavera del 2018. Le osservazioni di questo gruppo non formato sono state effettuate durante il periodo delle vacanze estive del medesimo anno. Inoltre, è stato organizzato un incontro (di otto ore), a giugno 2018, con tutti i professionisti coinvolti (operanti nelle tre fasce d’età, 0-3, 3-6 e 6-10, su cui si concentra il Progetto DREAM), per monitorare e valutare lo stato di avanzamento del progetto e avviare il ciclo finale di osservazioni, utilizzando una griglia strutturata, divisa in cinque funzioni e comune a tutti i *partner*. L’osservazione *ex-ante* è stata svolta nelle due settimane precedenti la formazione, mentre quella *ex-post* è stata condotta tra giugno 2018 e gennaio 2019, e ha riguardato, da un lato, le “attività socio-relazionali”, e dall’altro quelle “cognitive”.

In Grecia le attività di sperimentazione sono state condotte sotto la guida dell’European Centre for Training and Employment di Rethymno (ECTE) sull’isola di Creta. ECTE ha raccolto dati su diverse funzioni emotivo-affettive osservate nelle lezioni di gruppo. Gli incontri di osservazione sono stati condotti in nove scuole da parte di 10 professionisti dell’educazione, nelle classi in cui operano gli insegnanti e gli educatori che hanno aderito alla sperimentazione DREAM. Sono state svolte 22 osservazioni *pre-training* e 19 *post-training*, poiché tre insegnanti si sono trasferiti in altre scuole durante la fase di sperimentazione. Per l’analisi dei dati, pubblicati sulla piattaforma del progetto, sono state dunque prese in considerazione 38 osservazioni, 19 *pre-* e 19 *post-*.

La formazione, della durata di 21 ore, si è articolata in sette incontri; è iniziata a gennaio 2018 e si è conclusa ad aprile 2018. L’osservazione *ex-ante* è stata svolta nelle due settimane precedenti la formazione, mentre quella *ex-post* tra giugno e gennaio 2019.

Per svolgere il ruolo di valutatori dell’impatto di tale approccio emotivo-affettivo all’educazione sono stati coinvolti e formati insegnanti provenienti da 12 scuole della regione di Rethymno, a Creta, tra cui un

nido, due scuole dell'infanzia e nove scuole primarie. La valutazione ha messo in luce che la formazione ha permesso di stimolare la riflessione degli educatori/insegnanti sulle proprie competenze emotivo-affettive, affinché essi stessi fossero in grado di valorizzare la dimensione emotivo-affettiva nel quotidiano delle loro classi.

Quanto all'Italia, le attività di sperimentazione sono state condotte sotto la guida dell'Università di Firenze in collaborazione con il *partner* sperimentatore, ovvero l'Istituto Comprensivo di Terranuova Bracciolini (ICTB), in provincia di Arezzo. La sperimentazione si è svolta tra giugno 2018 e febbraio 2019 e ha riguardato una sezione del nido (3 anni), una sezione della scuola dell'infanzia (5 anni) e due classi della scuola primaria (8 anni). L'osservazione è stata condotta da due ricercatori, uno con il compito di videoregistrare, l'altro con quello di trascrivere gli aspetti significativi emersi durante lo svolgimento delle attività. Inoltre le osservazioni sono state svolte sia *ex-ante*, con lo scopo di rilevare stili e comportamenti degli educatori e insegnanti durante lo svolgimento delle attività educative, prima che essi avessero avuto modo di partecipare all'apposita formazione, sia *ex-post*, cioè dopo la formazione, con l'obiettivo di verificare l'efficacia dell'intervento formativo, con attenzione ai cambiamenti negli stili e nei comportamenti educativi degli educatori/insegnanti dopo la formazione. Le osservazioni *ex-ante* sono state 6 (2 per ogni fascia d'età) mentre quelle *ex-post* 18 (6 per ogni fascia di età). Lo stesso tipo di attività osservato *ex-ante* è stato osservato nuovamente nelle medesime classi dopo la formazione.

Prima delle osservazioni *ex-post* è stata, infatti, realizzata la formazione rivolta agli educatori/insegnanti, articolata in più incontri, con lo scopo di sollecitare la loro riflessione sulle proprie competenze emotivo-affettive, nell'ottica di un *empowerment* in grado di migliorare le pratiche attuate in classe.

3. Risultati della sperimentazione e proposte operative

L'analisi completa della sperimentazione, che come si vedrà meglio nel quarto capitolo, è stata condotta con strumenti di tipo sia quantitativi-

vo (questionario) sia qualitativo (griglia di osservazione), è pubblicata sulla piattaforma del progetto. Qui forniamo alcune riflessioni, ricavate dall'analisi delle osservazioni qualitative, sull'efficacia della formazione e suggerimenti operativi utili per potenziare la proposta di formazione contenuta nel *Curriculum* sulle emozioni e sugli affetti e rivolta agli educatori e agli insegnanti che lavorano in contesti educativi 0-10 anni. L'analisi quantitativa di tipo statistico effettuata sui questionari somministrati pre- e post-formazione ha messo in luce che il percorso formativo ha aumentato le conoscenze degli educatori/insegnanti sul tema delle emozioni e degli affetti in educazione nell'80% dei casi circa (a tale proposito si rimanda ai report statistici disponibili sulla piattaforma del progetto).

Anche se oggi la prospettiva europea sull'educazione all'infanzia punta a un sistema educativo integrato dalla nascita a 10 anni, nella maggior parte dei paesi coinvolti nel progetto DREAM (Italia, Francia e Grecia) vige un sistema diviso in servizi educativi 0-3, 3-6 e 6-10 (o 6-11) e anche in Spagna, dove il sistema a livello normativo da tempo è già integrato 0-10, di fatto esso è diviso in maniera analoga agli altri paesi (Oberhuemer, Schreyer, 2018). Di tale suddivisione si è tenuto conto nella sperimentazione e di conseguenza anche nell'analisi dei risultati emersi. Pertanto qui li presentiamo suddivisi per le tre fasce d'età e in riferimento alle cinque funzioni in cui si articola la griglia di osservazione utilizzata durante la sperimentazione (quattro per la fascia 0-3, dal momento che la quinta non è rilevante per tale fascia).

- Fascia 0-3: In riferimento alla Funzione 1 (“Ricerca e promuove contatti ‘emotivo-affettivi’ con i bambini”), non sono emerse differenze significative tra l'osservazione *ex ante* ed *ex post*, nel senso che gli educatori hanno dimostrato di possedere già prima della formazione competenze riguardo alla promozione dei contatti emotivo-affettivi con i bambini. Tuttavia, a seguito a essa, gli educatori hanno assunto condotte affettive ed emotive più efficaci e con maggior frequenza e ricorrenza. Ed esempio si sono mostrati più propensi a rivolgersi ai bambini con dolcezza e a mantenere con loro il contatto visivo. Nel caso spagnolo, in cui la sperimentazione si è avvalsa di un gruppo di controllo, è emerso il bisogno da parte degli educatori di tale grup-

po di acquisire maggiori conoscenze riguardo le seguenti tematiche: attaccamento; sicurezza di base; sviluppo affettivo; riconoscimento dei bisogni e delle necessità dei bambini. Rispetto alla funzione 2 (“Promuove la conoscenza del dominio emotivo/affettivo e il comportamento relazionale intersoggettivo nei bambini”), in tutti i paesi *partner* la formazione ha implementato tale capacità, consolidando nei bambini la capacità di rispecchiamento delle emozioni e la verbalizzazione delle stesse. Nel contesto francese è stato suggerito il ricorso a strumenti come libri o marionette per accompagnare i bambini nella comprensione delle proprie emozioni e nella loro manifestazione nel quotidiano. A proposito della Funzione 3 (“Promuove l’abilità, nei bambini, di accogliere il proprio stato mentale e di ‘stare e sostare’ nelle proprie emozioni”), è emerso un cambiamento positivo a seguito della formazione: gli educatori, in tutti i paesi *partner*, dopo il percorso formativo hanno dimostrato una maggior capacità di individuare momenti specifici durante la giornata educativa in cui far vivere al bambino il proprio stato emotivo. Infine, in merito alla Funzione 4 (“Riconosce e prende atto dell’individualità e specificità del bambino”), gli educatori hanno dimostrato di possedere questa competenza prima della formazione, benché essa sia stata rafforzata dalla formazione stessa. Sebbene poi gli educatori che lavorano con bambini piccoli risultino già consapevoli dell’importanza di sottolinearne i progressi, le condotte positive, le preferenze e gli interessi, a loro avviso restano da trovare nuovi modi, spazi e tempi da dedicare a ciascun bambino, al fine di promuoverne il processo di individualizzazione, entro comunque le occasioni di vita collettiva proprie dei servizi educativi. Pertanto gli educatori suggeriscono una formazione teorico-pratica per tutti gli educatori in servizio volta a incrementare la conoscenza e la competenza sui temi delle emozioni e degli affetti e in particolare su quelli della verbalizzazione delle emozioni da parte dei bambini, dell’empatia e dell’ascolto attivo.

- Fascia 3-6: I cinque indicatori che compongono la Funzione 1 (“Ricerca e promuove contatti “emotivo-affettivi” con i bambini”) sono ritenuti importanti da parte dell’intero personale docente che ha partecipato al progetto in tutti i paesi *partner*, ma non sempre nella pratica la dimensione emotivo-affettiva della relazione educativa assume

carattere di centralità. Tutti i partecipanti dimostrano di aver acquisito dopo la formazione una maggiore capacità di ricercare e promuovere contatti emotivo-affettivi con i bambini. Tendenzialmente, a seguito del percorso formativo, si nota una maggiore attenzione rivolta alla valorizzazione della dimensione affettiva ed emotiva durante le attività, in particolare per quanto riguarda il sapersi mettere all'altezza del bambino o la capacità di praticare una comunicazione non verbale appropriata (dolce, affettuosa, presente e calma) e l'ascolto attivo dei bambini, senza interromperli. Quanto alla Funzione 2 ("Promuove la conoscenza del dominio emotivo-affettivo e il comportamento relazionale intersoggettivo nei bambini") la formazione si è dimostrata efficace nel rafforzarla, dal momento che si sono evidenziate differenze significative a riguardo tra l'osservazione *ex ante* e quella *ex post*. In particolare in Francia, dopo la formazione gli insegnanti si sono sentiti più capaci di incoraggiare i bambini a esprimere le proprie emozioni, e più propensi a ricorrere a strumenti educativi adatti a permettere loro di trasformarle in parole. Questa funzione si è dimostrata poco sviluppata negli altri paesi, dove gli insegnanti raramente incentivano i bambini a sostenere i compagni che stanno vivendo momenti emotivamente difficili e a empatizzare con loro. Rispetto a questo la formazione è dunque risultata innovativa, così come anche per quanto concerne la capacità degli insegnanti di servirsi di esperienze o esempi del passato come strategia per affrontare situazioni del presente. Dopo la formazione, infatti, gli insegnanti sono stati più capaci di incentivare azioni volte a promuovere il riconoscimento da parte dei bambini delle proprie emozioni, tramite la verbalizzazione. Essi tuttavia suggeriscono l'importanza di una formazione continua per gli insegnanti in servizio rispetto a: le conoscenze teoriche e pratiche in grado di promuovere le abilità psico-sociali negli insegnanti; le tecniche di ascolto; la capacità di attivare un confronto e dialogo condiviso tra il personale educativo sul tema delle emozioni e degli affetti. Relativamente alla Funzione 3 ("Promuove l'abilità, nei bambini, di accogliere il proprio stato mentale e di 'stare e sostare' nelle proprie emozioni") la sperimentazione ha dato esiti diversi nei vari paesi *partner*. In Francia e in Italia gli insegnanti avevano già competenze a riguardo, in quanto in tali paesi è prassi diffusa nella scuola dell'in-

fanzia di riservare dei momenti in cui far vivere al bambino il proprio stato emotivo-affettivo “da solo” (in uno spazio organizzato come una *comfort zone*), mantenendo un atteggiamento presente e aperto (contatto visivo mantenuto e senza forzature). In Spagna e in Grecia, dove questa condotta non è diffusa, essa è stata accolta durante la formazione e ritenuta rilevante dai partecipanti, e, soprattutto nel caso greco, è stata subito messa in pratica dagli insegnanti formati. In merito alla Funzione 4 (“Riconosce e prende atto dell’individualità e specificità del bambino”), la formazione ha creato una maggiore consapevolezza presso gli insegnanti della loro funzione di accompagnamento degli alunni alla scoperta delle proprie preferenze, di stimolo della loro curiosità, di facilitatori della loro capacità di prendere decisioni autonome. Mentre negli altri paesi questa funzione era comunque presente già prima della formazione, in Spagna quest’ultima è stata fondamentale nell’introdurla nella pratica degli insegnanti. Infine, in merito alla Funzione 5 (“Incoraggia e sostiene il bambino mentre questi svolge un compito/un’attività”), dopo la formazione gli insegnanti in tutti i paesi *partner* hanno assunto più spesso comportamenti volti a sostenere la motivazione dei bambini, affiancandoli nelle possibili soluzioni alternative quando necessarie, osservandoli con attenzione e sostenendoli positivamente durante l’esecuzione delle attività. A questo proposito, in Francia, Grecia e Italia sono state evidenziate performance molto positive in relazione al sostegno alla motivazione e all’atteggiamento incoraggiante, oltre che all’affiancamento nell’esecuzione dei compiti. Dopo la formazione non si sono comunque registrati in tutti i contesti osservati presso gli insegnanti atteggiamenti svalutanti nei confronti degli errori dei bambini, né durante le attività prevalentemente a carattere cognitivo né in quelle a carattere prevalentemente relazionale. La formazione quindi ha favorito una maggiore presa di coscienza collettiva e diffusa dell’importanza di dare *feedback* costruttivi, e non giudizi di valore sulla persona.

- Fascia 6-10: Per quanto concerne infine la scuola primaria la sperimentazione mette in luce che per quanto riguarda la Funzione 1 (“Ricerca e promuove contatti ‘emotivo-affettivi’ con i bambini”) la formazione ha rafforzato presso gli insegnanti di tutti i paesi *partner* i comportamenti atti a promuovere le interazioni emotive nella prassi

quotidiana. Inoltre in generale gli insegnanti dopo la formazione hanno mostrato di prestare maggiore attenzione alla dimensione emotivo-affettiva durante le attività di tipo cognitivo, attraverso condotte quali: il mantenimento del contatto visivo, una modalità accogliente nella voce e nei gesti, il lasciare al bambino il tempo di esprimersi. I partecipanti alla formazione hanno sottolineato l'importanza di potenziare le competenze relative all'esercizio di questa funzione attraverso una formazione continua in grado di favorire il consolidamento delle conoscenze in merito agli affetti e alle emozioni e in particolare sul piano dei costrutti teorici, su quello delle buone pratiche curricolari ed extracurricolari e in merito alle strategie di contatto emotivo-affettivo. In rapporto alla Funzione 2 ("Promuove la conoscenza del dominio emotivo-affettivo e il comportamento relazionale intersoggettivo nei bambini"), anche questa è risultata rafforzata presso gli insegnanti a seguito dell'intervento formativo realizzato. Infatti, dopo la formazione si evidenzia una maggiore tendenza degli insegnanti ad accompagnare gli studenti nella comprensione e nella verbalizzazione delle loro emozioni, con la consapevolezza accresciuta che questo costituisca uno dei ruoli educativi propri dell'insegnante. Dopo la formazione, gli insegnanti hanno pure aumentato la loro capacità di far riflettere i bambini circa le conseguenze delle loro azioni scaturite dalle emozioni, aiutandoli a elaborare in maniera autonoma soluzioni alternative quando i comportamenti attuati non risultavano accettabili. Anche gli insegnanti della scuola primaria esprimono, rispetto a questa funzione, il bisogno di una formazione continua centrata sulla capacità di promuovere lo sviluppo della consapevolezza emotiva e affettiva nei loro alunni, in generale e anche soprattutto di fronte a comportamenti problematici. Circa la Funzione 3 ("Promuove l'abilità, nei bambini, di accogliere il proprio stato mentale e di 'stare e so-stare' nelle proprie emozioni") i risultati della sperimentazione sono piuttosto eterogenei. In particolare, emerge che in Italia questa funzione è stata osservata più nella relazione con i singoli bambini che verso l'intera classe, a differenza della Grecia dove si rileva un lieve potenziamento della funzione in generale, mentre ciò non risulta in Spagna e in Francia. Significativo, dopo la formazione, è comunque risultato l'aumento nella competenza nella capacità di offrire al bam-

bino momenti in cui fargli vivere il proprio stato emotivo-affettivo da solo, soprattutto nella gestione di alcune situazioni critiche della classe o individuali. In merito alla Funzione 4 (“Riconosce e prende atto dell’individualità e specificità del bambino”), presente già presso gli insegnanti nei paesi *partner*, la formazione ne ha consentito un consolidamento in tutti i contesti. In particolare gli insegnanti hanno aumentato la capacità nel verbalizzare e riconoscere i progressi, le azioni positive, le preferenze e gli interessi del singolo bambino, dimostrando un’accresciuta consapevolezza rispetto all’importanza di riconoscere le caratteristiche individuali dei bambini e di tenerne conto nella relazione educativa. Infine, quanto alla Funzione 5 (“Incoraggia e sostiene il bambino mentre questi svolge un compito/un’attività”), sebbene gli insegnanti dei paesi *partner* si siano dimostrati consapevoli dell’importanza di questa funzione ancora prima della formazione, tuttavia essa è apparsa rafforzata a seguito della formazione, soprattutto relativamente alla capacità di accompagnare gli allievi nel collegare le conoscenze pregresse alle nuove acquisite e a quella di motivarli e incoraggiarli nei processi di apprendimento. Così come gli insegnanti della fascia 3-6 anche quelli della scuola primaria in generale non esprimono giudizi negativi rivolti ai bambini a seguito di loro errori o incertezze.

Ne risulta che la formazione, oltre a consentire l’acquisizione di capacità e competenze rispetto al sostegno della sfera emotiva e affettiva nei bambini per tutti gli insegnanti e educatori, ha rappresentato per loro un’occasione per incrementare la consapevolezza dell’importanza della comprensione e dell’accettazione delle loro stesse emozioni. Nello specifico, la formazione ha infatti consentito di scardinare molti luoghi comuni circa la negatività delle emozioni, come l’idea secondo la quale di fronte a emozioni come la rabbia o la tristezza, sia nell’educatore che nell’educando, l’atteggiamento da adottare sia quello di allontanarle perché in sé negative. In generale è emersa l’importanza di una formazione continua, volta ad approfondire il ruolo adattivo di tali emozioni, che in contesti specifici e in situazioni congrue costituiscono, in realtà, una grande risorsa per l’individuo.

4. Metodi e strumenti del progetto DREAM

di Clara Silva, Enrica Ciucci

1. Il *focus group* applicato all'analisi dello stato dell'arte

L'indagine empirica sullo stato dell'arte delle pratiche educative volte alla valorizzazione della dimensione emotivo-affettiva nell'educazione, condotta in funzione dell'*Intellectual Output 1*, è stata condotta, come già anticipato nel capitolo precedente, tramite il metodo del *focus group*, che, come è noto, è una tecnica di raccolta dati basata sulla discussione tra un gruppo di persone, moderata da un conduttore, e che si sviluppa come un'intervista di gruppo.

I *focus group* consentono di creare un'atmosfera accogliente: si basano sulla sospensione del giudizio e sull'ascolto attivo (Rogers, 1976 [1970]). I *focus* consentono di approfondire il punto di vista dei partecipanti, fornendo anche una comprensione più profonda dei fenomeni studiati e offrendo al ricercatore la possibilità di acquisire informazioni di rilievo. Parimenti stimolano i soggetti coinvolti a interagire, condividere idee e riflettere, così da rappresentare anche un efficace strumento di auto-formazione e di riflessione. La tecnica del *focus group* prevede la partecipazione delle seguenti figure:

- *Un moderatore* → che sulla base di una traccia strutturata/*template* ha il compito di supportare e rilanciare la discussione, in modo da promuovere non solo la comunicazione tra i partecipanti, ma anche il confronto e la condivisione di esperienze e idee.
- *Uno o più assistenti del moderatore* → con la funzione di registrare o videoregistrare gli incontri oppure prendere nota delle dinamiche e delle informazioni emerse dall'interazione tra i membri del *focus*.

In genere i *focus group* si sviluppano in quattro fasi:

1. pianificazione e definizione del percorso di ricerca;
2. conduzione dei *focus*;
3. trascrizione del parlato;
4. analisi dei dati.

Nel caso del progetto DREAM, la metodologia del *focus group* è stata impiegata durante il primo semestre del 2017 per rilevare le modalità di valorizzazione della dimensione emotivo-affettiva nell'educazione dalla nascita a 10 anni presso gli educatori e gli insegnanti dei paesi *partner*.

Nel caso specifico, il gruppo di dibattito non era formato secondo il modello standard che prevede un gruppo da sei a dieci persone che non si conoscono, ma da educatori e insegnanti che in genere si conoscevano in precedenza e che talvolta lavoravano insieme.

La realizzazione dei *focus group* è avvenuta secondo queste modalità:

- una volta stabiliti gli obiettivi del progetto di ricerca e i punti generali da discutere, i temi trattati dal gruppo di discussione sono stati adattati alla realtà dello specifico contesto di riferimento;
- i partecipanti dei *focus group* sono stati individuati sulla base della loro adesione volontaria a un invito rivolto dai *partner* di progetto alle istituzioni scolastiche dei relativi territori; ne è risultato, in alcuni casi, che i partecipanti di un dato territorio facessero parte della medesima istituzione;
- ogni moderatore era responsabile di n. tre gruppi di discussione, mentre un collega aveva il ruolo di assistente, per raccogliere le informazioni significative;
- i moderatori si sono incontrati in precedenza durante le varie sessioni di lavoro per chiarire questioni, idee e le tecniche utilizzate per affrontare gli argomenti da trattare;
- i partecipanti sono stati consultati per pianificare i luoghi, le date e gli orari dei *focus group*;
- le sessioni di *focus group* sono state registrate e i dati sono stati successivamente raccolti e trascritti letteralmente, per essere analizzati.

La durata media di ciascun *focus* è stata di circa due ore. I *focus group* realizzati sono stati 9 in ciascun paese, 3 per ogni fascia di età (0-3; 3-6; 6-10).

Ognuno dei *focus group* di DREAM si è articolato, nello specifico, come segue:

1. *accoglienza*: il moderatore si presenta al gruppo, spiegando gli obiettivi della ricerca, con l'obiettivo di far sentire le persone a proprio agio, creando un'atmosfera amichevole, di fiducia e stima reciproca, durante la quale i partecipanti si presentano uno a uno;
2. *presentazione degli stimoli*: il moderatore ha introdotto l'argomento generale della discussione, invitando tutti i partecipanti a riflettere sulle esperienze vissute e condotte, a tale proposito, nelle loro scuole o servizi ECEC;
3. *discussione*: è stata – ed è – la fase più importante di ciascun *focus*, in quanto offre a tutti l'opportunità di esprimere i propri punti di vista e condividere le proprie opinioni;
4. *conclusioni*: ogni *focus group* si è concluso con alcune domande aperte, che hanno permesso a tutti i partecipanti di esprimere le proprie idee su argomenti e questioni non sufficientemente approfondite o rimaste irrisolte.

Sotto il profilo tematico, durante i *focus* sono stati affrontati i seguenti *macro*-argomenti:

- i concetti e le possibili differenze tra “i bisogni” dei bambini e le loro “preferenze”;
- il rispetto dei bisogni e delle preferenze dei bambini;
- che cosa significa ascoltare i bambini;
- il significato di “ben-essere” (e, al contrario, di “mal-essere”) nei servizi per l'infanzia e nei contesti scolastici, sia per i bambini che per gli adulti;
- la conciliazione tra norme necessarie alla convivenza nei servizi e a scuola, benessere dei bambini e dimensione organizzativa e burocratica dei servizi educativi e scolastici;
- la differenza/relazione tra “regole” e “limiti”;

- gli obiettivi considerati non negoziabili da educatori e insegnanti;
- le modalità e le strategie alternative da utilizzare quando gli educatori e gli insegnanti percepiscono che la loro relazione con i bambini è laboriosa e faticosa;
- la riflessione sul fatto che “dietro ogni alunno c’è sempre un bambino”;
- l’esplorazione delle credenze e delle abitudini che portano gli adulti a percepire i bambini come molto diversi tra loro (aspetto, questo, da esplorare anche secondo una prospettiva storica);
- il “lavoro di gruppo”: significati, aspetto, modalità del lavorare in gruppo con bambini, colleghi e genitori.

2. Il questionario di valutazione delle conoscenze in ingresso e finali

Per la sperimentazione, lo strumento utilizzato è stato un questionario per la rilevazione delle conoscenze degli educatori/insegnanti prima e dopo la formazione. Il vantaggio di questo strumento è la relativa rapidità con cui si possono raccogliere dati e la maggior facilità con cui questi possono essere elaborati per ricavare informazioni sulla realtà indagata. Nel caso specifico si è trattato di un questionario anonimo, articolato in 41 domande con risposte chiuse e autocompilato dai partecipanti stessi, ai quali è stato somministrato prima della formazione e successivamente a essa. L’analisi dei dati ricavati è stata condotta servendosi del programma informatico *IBM SPSS Statistics Version 25*. Per misurare le differenze tra i dati raccolti prima della formazione e quelli successivamente a essa si è ricorso al test non parametrico Wilcoxon signed rank test. Qui di seguito riportiamo il questionario utilizzato per la ricerca.

Tabella 1 – Questionario sulla conoscenza di emozioni e affetti

Ruolo (Educatore/Insegnante):
 Servizio educativo/Scuola:
 Età dei bambini: 0-3: 3-6: 6-10:
 Anni di servizio: >5 anni: >10 anni: >15 anni: <15 anni:

<i>Domanda</i>	<i>Vero</i>	<i>Falso</i>
Provare emozioni è frutto esclusivo dell'esperienza	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Le emozioni sono un fenomeno complesso, multidimensionale	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Le emozioni hanno una funzione comunicativa, <i>intra-</i> e <i>inter-</i> personale	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Le emozioni aiutano a sopravvivere	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Tutte le emozioni sono primarie	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Le emozioni trovano espressione in cambiamenti neurofisiologici, somatici e comportamentali	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Le emozioni primarie sono universalmente presenti sin dalla prima infanzia	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
La vergogna è un'emozione primaria	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
La dimensione culturale connota le emozioni sociali	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
L'umore consiste in uno stato emotivo persistente nel tempo o ricorrente nel tempo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Provare un'emozione significa provare un sentimento intenso e duraturo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
I sentimenti costituiscono una mentalizzazione delle emozioni	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
L'attaccamento al <i>caregiver</i> è un legame emotivamente significativo di lunga durata	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
L'attaccamento al <i>caregiver</i> serve principalmente a garantirsi nutrimento	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
L'attaccamento al <i>caregiver</i> si costruisce attraverso le risposte che l'adulto fornisce ai bisogni espressi dal bambino	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
I bambini imparano da soli ad autoregolare le proprie emozioni	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
I bambini imparano a gestire le proprie emozioni in maniera intenzionale dal modo in cui gli adulti danno risposta ai loro bisogni	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Un attaccamento insicuro al <i>caregiver</i> produce una regolazione emotiva "difettosa"	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
La relazione madre-bambino è il <i>prototipo</i> delle relazioni di attaccamento che il bambino potrà instaurare nel corso del ciclo di vita	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Nei primi anni di vita non è possibile stabilire legami di attaccamento con <i>caregiver</i> differenti dalla madre	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Il <i>caregiver</i> professionista svolge un ruolo significativo nello sviluppo delle abilità emotive e sociali del bambino	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
La mentalizzazione è una capacità cognitiva e non ha alcuna relazione con le capacità emotive	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Mentalizzare significa interpretare i comportamenti propri e altrui sulla base di stati mentali	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
La mentalizzazione ha anche a che fare con una dimensione interpersonale	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
La mentalizzazione è strettamente connessa alla relazione di attaccamento al <i>caregiver</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Le prime esperienze di mentalizzazione avvengono quando l'adulto insegna al bambino a riflettere su se stesso	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
La funzione riflessiva è una componente della mentalizzazione	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Essere capace di riflettere sugli stati affettivi interni del bambino si associa ad una buona qualità dell'attaccamento	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
È importante comprendere l'esperienza interna del bambino per favorire una buona relazione con lui	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Le emozioni appartengono ad un ambito di sviluppo completamente svincolato dalla cognizione	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Quando prendiamo delle decisioni, valutiamo le precedenti esperienze alla luce anche delle emozioni provate	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
I bambini acquisiscono nuove conoscenze esclusivamente grazie al loro bagaglio di abilità cognitive che possiedono	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
La connessione tra emozioni e cognizione è evidente nei processi di memoria e apprendimento	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
L'emozionalità espressa dall'adulto influenza i processi di apprendimento dei bambini	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
L'adulto deve possedere competenze di autoconsapevolezza delle proprie emozioni e di autocontrollo delle stesse	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
L'adulto nella relazione con i bambini non deve fare riferimento, con giudizi, ai propri successi e alle proprie sconfitte	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
L'adulto che si relaziona con i bambini deve possedere capacità di assertività ed empatia, di gestione dei conflitti e di negoziazione	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
L'adulto dovrebbe supportare il bambino nell'accogliere le proprie emozioni affinché non le reprima ma impari a prenderne consapevolezza	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
È compito dell'adulto incoraggiare e sostenere il bambino nell'esecuzione di un compito	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Di fronte a errori, sviste o lacune dei bambini l'adulto è autorizzato a esprimere giudizi di "svalutazione"	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
È compito dell'adulto mettere in atto strategie per recuperare l'attenzione del bambino o di un gruppo di bambini	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

3. La griglia di osservazione

Per raccogliere informazioni sulla capacità degli educatori e degli insegnanti di valorizzare la dimensione emotiva e affettiva in educazione, ci si è serviti della metodologia osservativa. Si tratta di un metodo che in ambito pedagogico è stato applicato fin dai primi del Novecento, a partire dagli studi di Maria Montessori, e che è stato particolarmente valorizzato negli ultimi cinquant'anni anche grazie al contributo di Urie Bronfenbrenner (1986 [1979]) che ha insistito sulla sua utilità nei contesti educativi rivolti ai più piccoli (Sharmahd, 2012: 101-102). Nel corso del Novecento sono stati elaborati diversi modelli di osservazione: di tipo piagetiano, psicoanalitico ed etologico o naturalistico. Quest'ultimo approccio, che abbiamo adottato per l'osservazione realizzata in seno a DREAM, coniuga gli apporti di diverse discipline, quali biologia, psicologia ed etologia. Ispirato alla teoria dell'evoluzione di Darwin, e sviluppato dagli studi di Lorenz e altri (Baumgartner, 2012) a partire dagli anni Settanta del Novecento (Messetti, 2010), in origine era impiegato per studiare il comportamento di animali non umani, ma in seguito è stato esteso all'indagine del comportamento di questi ultimi (Baumgartner, 2012). Nell'osservazione etologica il comportamento è osservato nell'ambiente in cui si manifesta naturalmente, e l'osservatore evita di interferire con la situazione osservata per non alterarne il carattere spontaneo (Soresi, 1978: 20), mettendo in atto quindi un tipo di osservazione non partecipante. La rilevazione dei comportamenti è dettagliata e imparziale e, a differenza dell'approccio ecologico, si avvale di descrizioni non inferenziali (Baumgartner, 2012). L'osservazione aiuta l'educatore/insegnante a concepirsi come un ricercatore e non come un semplice trasmettitore di contenuti. Il metodo osservativo può essere applicato sia ai fini della ricerca sia all'interno delle pratiche educative. Nel primo caso presuppone l'esplicitazione degli obiettivi e delle ipotesi, la definizione del contesto osservativo e l'individuazione di un gruppo di controllo oltre a quello sperimentale. Nel secondo caso può essere utilizzato per conoscere i soggetti con cui si lavora, i loro bisogni formativi, al fine di rimodellare la progettazione e individuare pratiche più efficaci di intervento.

L'osservazione realizzata nell'ambito del progetto DREAM è stata condotta nel quadro della sperimentazione e pertanto prima e dopo la for-

mazione. All'inizio per rilevare gli stili e i comportamenti degli educatori/insegnanti circa la vita emotiva dei bambini durante il normale svolgimento della loro attività educativa. Al termine del percorso formativo per valutare gli eventuali cambiamenti nei suddetti stili e comportamenti.

Le osservazioni sono state condotte su due diversi tipi di attività tra quelle che caratterizzano la vita quotidiana della classe/sezione:

- attività a carattere maggiormente cognitivo, ossia che sono finalizzate allo svolgimento di un compito o di una verifica di apprendimento;
- attività a carattere maggiormente socio-relazionale, ovvero centrate sull'interazione tra educatori/insegnanti e bambini o tra bambini come il gioco libero e la conversazione destrutturata.

La scelta di osservare attività di tipo diverso nasce dall'esigenza di verificare se gli educatori/insegnanti percepiscano alcuni momenti come più consoni al rafforzamento della sfera emotivo-relazionale, mentre altri come più legati ai processi di apprendimento, facendo sì che l'aspetto emotivo-affettivo passi in questi casi in secondo piano.

Al fine dell'osservazione è stata elaborata una griglia articolata secondo cinque macro-indicatori/funzioni che sulla base delle recenti ricerche della psicologia dello sviluppo, della pedagogia e delle neuroscienze identificano il comportamento dell'educatore/insegnante rispetto alle emozioni e agli affetti. La griglia è stata poi validata da esperti in materia e potrà essere utilizzata in future sia come check list, per osservare i bisogni dei bambini nelle sezioni o nelle classi, sia per l'elaborazione di proposte di intervento formativo sui temi delle emozioni e degli affetti.

La griglia di osservazione utilizzata è stata articolata secondo cinque funzioni che caratterizzano la postura di un professionista dell'educazione competente sul piano emotivo-affettivo.

Nello specifico, le funzioni sono le seguenti:

1. Cerca e promuove contatti emotivo-affettivi.
2. Promuove la conoscenza della sfera emotivo-affettiva e la relazionalità intersoggettiva nei bambini.
3. Promuove la capacità, nel bambino, di accogliere il proprio stato d'animo e di "sostare nelle proprie emozioni".

4. Riconosce l'individualità e la specificità di ogni bambino.
5. Incoraggia e sostiene il bambino nell'esecuzione di un compito.

Le cinque funzioni sono poi suddivise in 21 indicatori (5 per la prima, 7 per la seconda, 1 ciascuno per la terza e quarta funzione, e infine 7 per la quinta).

Ciascun indicatore rimanda ad un comportamento specifico da osservare. Ogni osservatore, per ognuno dei comportamenti, ne ha segnato la frequenza ("mai", "raramente", "qualche volta", "spesso", "sempre") e ha annotato delle motivazioni o riflessioni rispetto all'indicatore.

Qui di seguito riportiamo il template della griglia.

Tabella 2 – Template della griglia (Indicatori di frequenza: "1 = Mai", "2 = Raramente", "3 = Spesso", "4 = Sempre", "5 = Verso pochi/alcuni", "6 = Verso tutti", "7 = Mai")

*Funzione 1. Ricerca e promuove contatti
"emotivi-affettivi"*

	1	2	3	4	5	6	7
Manifesta segni di affetto quando si relaziona con i bambini (sorride, accarezza, prende in braccio, ecc.)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Si pone all'altezza dei bambini nel rivolgersi a loro	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ascolta i bambini senza interromperli, dedicando loro tutto il tempo di cui hanno bisogno	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Si relaziona con i bambini con dolcezza nella voce e nei gesti	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Mantiene il contatto visivo mentre si relaziona con i bambini	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Chiede ai bambini di esprimere a parole le proprie emozioni/i propri sentimenti.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Funzione 2. Promuove la conoscenza del dominio emotivo/affettivo e il comportamento relazionale intersoggettivo nei bambini

	1	2	3	4	5	6	7
Agisce al fine di sostenere i bambini nell'imparare a identificare le proprie emozioni	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Agisce al fine di sostenere i bambini nell'imparare a esprimere a parole le proprie emozioni	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Agisce al fine di sostenere i bambini affinché imparino a identificare le emozioni che una persona può provare in una situazione	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Agisce al fine di sostenere i bambini affinché imparino a esprimere a parole le emozioni che una persona può provare in una determinata situazione	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Agisce al fine di sostenere i bambini affinché imparino a identificare ed esprimere quale situazione ha prodotto un'emozione o delle emozioni	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Agisce al fine di sostenere i bambini affinché imparino a identificare ed esprimere a parole ciò che hanno provato fisicamente (avere freddo, caldo...), in una determinata situazione	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Agisce al fine di sostenere i bambini affinché imparino a valutare e manifestare se si sono comportati adeguatamente, in una determinata situazione;	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Agisce al fine di sostenere i bambini affinché imparino a identificare ed esprimere a parole le conseguenze di determinate situazioni o azioni	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Agisce al fine di sostenere i bambini affinché imparino a ideare e mettere in pratica alternative al loro comportamento in una situazione analoga, qualora il comportamento inizialmente agito non fosse accettabile	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Agisce al fine di sostenere i bambini affinché imparino a identificare come si sono comportati in una determinata situazione	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Agisce al fine di sostenere i bambini perché si comportino in modo affettivamente ed emotivamente denso con bambini che vivono momenti difficili/stressanti (i.e. tramite vicinanza visiva e/o fisica, consolazione, abbracci, coccole, ecc.)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ricorda episodi e fa esempi collegati a situazioni simili, in cui comportamenti emotivi-affettivi si sono dimostrati utili per affrontare efficacemente momenti di difficoltà	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Affronta con la classe situazioni emotive negative che siano capitate ai bambini, sia a scuola che in famiglia	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Affronta con la classe situazioni emotive positive che siano capitate ai bambini, sia a scuola che in famiglia	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Funzione 3. Promuove l'abilità, nei bambini, di accogliere il proprio stato mentale e di "stare e sostare" nelle proprie emozioni

1 2 3 4 5 6 7

Offre piccoli momenti in cui far vivere al bambino il proprio stato emotivo-affettivo "da solo" (nel contesto della propria *comfort zone*), pur mantenendo un contatto visivo e senza alcuna forzatura;

Offre momenti e spazi in cui il bambino possa condividere l'accettazione del proprio stato emotivo, con l'aiuto dell'insegnante/educatore al fine dei prendere consapevolezza (accettazione cognitiva)

Funzione 4. Riconosce e prende atto dell'individualità e specificità del bambino

1 2 3 4 5 6 7

Dà modo e tempo a ogni bambino di verbalizzare e commentare le proprie azioni positive, le proprie preferenze e i propri interessi

Funzione 5. Incoraggia e sostiene il bambino mentre questi svolge un compito/un'attività

1 2 3 4 5 6 7

Sostiene la motivazione e assume un atteggiamento incoraggiante

Mantiene un contatto visivo attento e interessato durante l'esecuzione del compito da parte del bambino

Di fronte a errori, lacune, vuoti di apprendimento, incertezze, sollecita il bambino a cercare insieme la soluzione/la risposta corretta

Di fronte a eventuali errori, lacune, vuoti di apprendimento, incertezze, non dà giudizi svalutanti

Favorisce la capacità di creare collegamenti tra la conoscenza acquisita specifica e contestuale e altre precedenti, anche extrascolastiche

Mette in atto strategie per recuperare l'attenzione del bambino e/o della classe;

Supporta, dà un *feedback* positivo agli alunni e rafforza la loro autostima, prendendoli come esempio per gli altri, quando portano a termine un compito in maniera soddisfacente.

Conclusioni

di *Clara Silva, Enrica Ciucci*

Porre al centro della relazione educativa il tema delle emozioni e degli affetti, come abbiamo visto in questo lavoro, significa in primo luogo sollecitare educatori e insegnanti a valorizzare questa dimensione come elemento cruciale dei processi di apprendimento. Significa anche adottare una prospettiva di accompagnamento alla crescita dei bambini volta a contrastare ogni forma di punizione, fisica e psicologica, che, pur proscritta a livello teorico e normativo ormai da tempo, sopravvive come retaggio culturale dell'onda lunga della "pedagogia nera" e riaffiora più spesso involontariamente negli stili educativi di genitori, educatori e insegnanti. Dobbiamo sempre ricordarci, come notano Mariagrazia Contini e Silvia Demozzi, che «“non” c'era una volta l'infanzia» (2016: 15) e che le punizioni rivolte ai bambini in un tempo non poi così lontano erano all'ordine del giorno e costituivano una modalità socialmente condivisa nelle pratiche educative e di cura. Anche oggi, nonostante le evidenze scientifiche relative all'inefficacia delle punizioni e al danno psicologico che esse invece generano a breve e a lungo termine, la cronaca, anche nei paesi patria dei diritti dei bambini, ci restituisce purtroppo episodi di maltrattamento e di violenza sui bambini (cfr. RIEF, 2020).

Di qui l'importanza che possono assumere forme di disseminazione di esperienze di formazione centrate sulla dimensione emotivo-affettiva che pongono al centro il ruolo dell'adulto *caregiver* come generatore di benessere nei bambini e negli allievi. Del resto, come nota Daniela Lucangeli (2019), dato il ruolo importante delle emozioni nei processi di apprendimento, s'apprende meglio quando si è felici. Comprendere e

valorizzare la vita emotiva dei bambini e degli allievi richiedono all'educatore e all'insegnante la capacità di mettersi in gioco essi stessi sul piano emotivo-affettivo nella relazione educativa. Di conseguenza non sono sufficienti le conoscenze acquisite durante la formazione iniziale o derivate dalle esperienze educative quotidiane, ma è necessaria una formazione in servizio continua *ad hoc*. Questo anche perché, da un lato, le trasformazioni sociali e culturali sono rapide e le esigenze dei bambini sono anch'esse in evoluzione e, dall'altro, lo sviluppo delle ricerche scientifiche offre oggi nuovi modelli interpretativi del rapporto tra apprendimento e insegnamento, suggerendo stili educativi più efficaci. Negli ultimi anni, infatti, le neuroscienze, in particolare, hanno chiarito meglio molti aspetti legati all'interdipendenza tra la dimensione cognitiva e quella emotiva, sollecitando il mondo dell'educazione e dell'istruzione a superare un approccio didattico troppo centrato sul cognitivo. La direzione in cui si sta muovendo anche la ricerca pedagogica è quella di una integrazione tra conoscenze provenienti da campi disciplinari e da prospettive diverse, al fine di offrire proposte teoriche e pratiche per la formazione dei genitori e degli insegnanti sul tema delle emozioni e degli affetti e sulla loro connessione con la dimensione cognitiva in vista di una crescita globale del bambino. Esempi in proposito di esperienze svolte a livello nazionale e internazionale sono stati presi ampiamente in esame nel secondo capitolo di questo volume. DREAM ha rappresentato da questo punto di vista un'ulteriore occasione di dialogo e di confronto tra esperti a livello internazionale sia sui costrutti teorici da porre alla base di una formazione del personale educativo in servizio sia sugli strumenti e sulle pratiche da mettere in atto nei contesti educativi. Un aspetto che caratterizza la proposta di DREAM è l'importanza per gli adulti, educatori e insegnanti, di prendersi cura della propria vita affettiva per potere a loro volta favorire una crescita emotiva sana dei bambini. Questo anche per evitare di trasferire sui bambini e sugli allievi i propri stati emotivi prestando loro le nostre emozioni e i nostri desideri, impedendogli di sviluppare le proprie. Tra l'estremo dell'indifferenza verso l'universo emotivo e quello del trasferimento dei propri sentimenti sull'altro si colloca un'adeguata competenza di lettura delle emozioni del bambino e dell'allievo, a sua volta alimentata dalla capacità di leggere se stessi. L'auspicio del pro-

getto è proprio quello di fornire all'educatore o insegnante strumenti conoscitivi e operativi per promuovere nei bambini la comprensione e la regolazione delle proprie emozioni, aiutandoli a diventare individui empatici ed equilibrati.

Bibliografia

- Aber, J.L., Allen, J.P. (1987): Effects of Maltreatment on Young Children's Socioemotional Development: An Attachment Theory Perspective. *Developmental Psychology*, 23, pp. 406-414.
- Ahn, H.J. (2005): Child Care Teachers' Strategies in Children's Socialization of Emotion. *Early Child Development and Care*, 175(1), pp. 49-61.
- Ahn, H.J., Stifter, C. (2010): Child Care Teachers' Response to Children's Emotional Expression. *Early Education and Development*, 17(2), pp. 253-270.
- Albanese, O., Molina, P. (a cura di) (2008): *Lo sviluppo della comprensione delle emozioni e la sua valutazione. La standardizzazione italiana del Test di Comprensione delle Emozioni (TEC)*. Milano: Unicopli.
- Ammaniti, M., Gallese, V. (2014): *La nascita dell'intersoggettività. Lo sviluppo del Sé tra psicodinamica e neurobiologia*. Milano: Raffaello Cortina.
- Ainsworth, M.D., Wittig, B.A. (1969): Attachment and Exploratory Behaviour of One-Year Olds in a Strange Situation. In B.M. Foss (a cura di): *Determinants of infant behavior*. London: Methuen, pp. 11-136.
- Ainsworth, M.D., Blehar, M., Waters, E., Wall, S. (1978): *Patterns of attachment: Assessed in Strange Situation and at home*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum.
- Avanzini, A. (2008): *L'educazione attraverso lo specchio. Costruire la relazione educativa*. Milano: FrancoAngeli.
- Baldoni, F. (2005): Funzione paterna e attaccamento di coppia: l'importanza di una base sicura. In N. Bertozzi, C. Hamon (a cura di): *Padri & paternità*. Bergamo: Junior, pp. 79-102.
- Baldoni, F. (2014): *Mentalizzazione e integrazione psicosomatica del Sé*. In G. Northoff, M. Farinelli, R. Chattat, F. Baldoni (a cura di): *La plasticità del Sé. Un approccio neuropsicodinamico*. Bologna: il Mulino, pp. 93-130.
- Baldoni, F. (2015): Modelli operativi interni e relazioni di attaccamento in preadolescenza. In G. Crocetti, R. Agosta (a cura di): *Preadolescenza. Il bambino caduto dalle fiabe. Teoria della clinica e prassi psicoterapeutica*. Bologna: Pendragon, pp. 54-77.

- Balleyguier, G. (1996): *Le développement émotionnel et social du jeune enfant*. Paris: PUF.
- Barnao, C., Fortin, D. (a cura di) (2009): *Accoglienza e autorità nella relazione educativa. Riflessioni multidisciplinari*. Trento: Erickson.
- Barr, R.G. (2010): Les pleurs et leur importance pour le développement psychosocial des enfants. *Devenir*, 22(2), pp. 163-174.
- Barrett, L.F., Wager, T. (2006): The Structure of Emotion: Evidence from the Neuro-imaging of Emotion. *Current Directions in Psychological Science*, 15, pp. 79-85.
- Bateman, A., Fonagy, P. (2004): *Psychotherapy of Borderline Personality Disorder: Mentalization Based Treatment*. Oxford: Oxford University Press.
- Battacchi, M.W. (2004): *Lo sviluppo emotivo*. Roma-Bari: Laterza.
- Baudier, A., Céleste, B. (2017): *Le développement affectif et social du jeune enfant*. Paris: Nathan.
- Baumgartner, E. (2012): *L'osservazione del comportamento infantile*, Roma: Carocci.
- Belluardo, G. (1992): *L'insegnante, l'alunno e lo specchio. Relazioni di aiuto e sopravvivenza psicologica*. Milano: FrancoAngeli.
- Beaumat, A., Laterrasse, C. (1998): *L'enfant et ses peurs*. Toulouse: Milan Jeunesse.
- Beaumat, A., Laterrasse, C. (2004): *L'enfant parmi les autres: se construire dans le lien social*. Toulouse: Milan Jeunesse.
- Ben Soussan, P., Knibiehler, K., Lemay, M. (2000): *Le bébé et ses peurs*. Toulouse: Erès.
- Berne, E. (1963): *The Structure and Dynamics of Organizations and Groups*. New York: Grove Press.
- Berne, E. (1971): *Analisi transazionale e psicoterapia*. Roma: Astrolabio Ubaldini (ed. or.: *Transactional Analysis in Psychotherapy: A Systematic Individual and Social Psychiatry*. New York: Grove Press, 1961).
- Berne, E. (1974): *A che gioco giochiamo*. Milano: Bompiani (ed. or.: *Games People Play*. New York: Grove Press, 1964).
- Berne, E. (1986): *Principi di terapia di gruppo*. Roma: Astrolabio Ubaldini (ed. or.: *Principles of Group Treatment*. New York: Oxford University Press, 1966).
- Birch, S.H., Ladd, G.W. (1997): The teacher-child relationship and children's early school adjustment. *Journal of School Psychology*, 35, pp. 67-79.
- Bisquerra, R., Pérez, N. (2007): Las competencias emocionales. *Educación*, XXI, 10, pp. 61-82.
- Boella, L. (2006): *Sentire l'altro*. Milano: Raffaello Cortina.

- Boella, L. (2018): *Empatie*. Milano: FrancoAngeli.
- Boffo, V. (2011): *Relazioni educative: tra comunicazione e cura. Autori e testi*. Milano: Apogeo/Maggioli.
- Botbol, M. (2014): *L'empathie au carrefour des sciences et de la clinique*. Montrouge: Doin.
- Boutillier, C. (2012): *Mémento de psychologie du développement: à l'usage des professionnels de l'accueil des bébés*. Toulouse: Erès.
- Bowlby, J. (2012): *Cure materne e salute mentale del bambino*, Firenze: Giunti (ed. or.: *Maternal care and mental health*. Monograph Series, vol. 2, World Health Organization, 1951).
- Bowlby, J. (1958): The Nature of the Child's Tie to His Mother. *International Journal of Psychoanalysis*, 39, pp. 350-373.
- Bowlby, J. (1999): *Attaccamento e perdita*, vol. 1. Torino: Bollati Boringhieri (ed. or.: *Attachment and Loss Volume I*. University of Michigan: Basic Books, 1969).
- Bowlby, J. (1982): *Costruzione e rottura dei legami affettivi*, Milano: Raffaello Cortina (ed. or.: *The Making and Breaking of Affectional Bonds*. London: Tavistock Publications, 1979).
- Bowlby, J. (1989): *Una base sicura. Applicazioni cliniche della teoria dell'attaccamento*. Milano: Raffaello Cortina (ed. or.: *A Secure Base*. London: Routledge, 1988).
- Brazelton Berry, T. (2017): *Il bambino da 0 a 3 anni. Guida allo sviluppo fisico, emotivo e comportamentale del bambino*. Milano: BUR (ed. or.: *Touchpoints: Birth to 3: Your Child's Emotional and Behavioral Development*. Boston: Da Capo Press, 1992).
- Brazelton Berry, T., Greenspan, I.S. (2001): *I bisogni irrinunciabili dei bambini. Ciò che un bambino deve avere per crescere e imparare*. Milano: Raffaello Cortina (ed. or.: *The Irreducible Needs of Children: What Every Child Must Have to Grow, Learn, and Flourish*. New York: Perseus Books Group, 2000).
- Bronfenbrenner, U. (1986): *Ecologia dello sviluppo umano*. Bologna: il Mulino (ed. or.: *The Ecology of Human Development: Experiments by Nature and Design*. Cambridge: Harvard University Press, 1979).
- Brun, P. (2015): Emotions et régulation émotionnelle: une perspective développementale. *Enfance*, 27(2), pp. 165-178.
- Bruner, J.S. (1988): *La mente a più dimensioni*. Roma-Bari: Laterza (ed. or.: *Actual Minds, Possible Worlds*. Cambridge-London: Harvard University Press, 1986).
- Buccolo, M. (2013): *L'educatore emozionale. Percorsi di alfabetizzazione emotiva per l'infanzia*. Milano: FrancoAngeli.

- Cambi (1996): *Mente e affetti nell'educazione contemporanea*. Milano: FrancoAngeli.
- Cambi, F. (2015): *La forza delle emozioni*. Lucca: Pacini.
- Cassidy, J. (1994): Emotion Regulation: Influences of Attachment Relationships. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 59, pp. 228-283.
- Cavalli, G., Liverta Sempio, O., Marchetti, A. (2007): Teoria della mente, metacognizione, emozioni/affetti: quali legami? *Ricerca Psicoanalitica*, 3, pp. 347-370.
- Cavioni, V., Zanetti, M.A. (2015): Social-emotional learning and students' transition from kindergarten to primary school in Italy. In H. Askeff-Williams (a cura di): *Transforming the future of learning with educational research*. Hershey: IGI Global, pp. 241-258.
- Changeux, J.-P. (2010): *Du vrai, du beau, du bien; une nouvelle approche neuronale*. Paris: Odile Jacob.
- Cicchione, A., L'hospital, M. (2001): *Naissance à la vie psychique: modalités du lien précoce à l'objet au regard de la psychanalyse*. Paris: Dunod.
- Ciucci, E. (2017): *Le emozioni dell'arte: un diritto del bambino all'unicità e alla condivisione*. In C. Silva, V. Boffo, E. Freschi (a cura): *Il bello, i bambini, Miró e l'arte contemporanea. Un'esperienza internazionale dell'incontro dei bambini con l'arte*. Parma: Junior, pp. 201-207.
- Ciucci, E., Baroncelli, A. (2017): *Progetto MExTE: promuovere il benessere dell'insegnante per promuovere il benessere a scuola*. In *XXX Congresso Nazionale AIP Sezione di Psicologia dello Sviluppo e dell'Educazione*. Alpes Italia, pp. 93-93.
- Ciucci, E., Baroncelli, A., Grazzani, I., Ornaghi, V., Caprin, C. (2016): Emotional Arousal and Regulation: Further Evidence of the Validity of the How I Feel Questionnaire for Use with School-Age Children. *Journal of School Health*, 83(3), pp. 195-203.
- Ciucci, E., Baroncelli, A., Toselli, M. (2015): Meta-Emotion Philosophy in Early Childhood Teachers: Psychometric Properties of the Crèche Educator Emotional Styles Questionnaire. *Early Childhood Research Quarterly*, 33, pp. 1-11.
- Ciucci, E., Baroncelli, A., Toselli, M., Denham, S.A. (2018a): Personal and Professional Emotional Characteristics of Early Childhood Teachers and Their Proneness to Communicate with Parents and Colleagues about Children's Emotions. *Child & Youth Care Forum*, vol. 47, pp. 303-316.
- Ciucci, E., Kimonis, E., Frick, P.J., Righi, S., Baroncelli, A., Tambasco, G., Facci, C. (2018b): Attentional Orienting to Emotional Faces Moderates

- the Association Between Callous-Unemotional Traits and Peer-Nominated Aggression in Young Adolescent School Children. *Journal of Abnormal Child Psychology*, vol. 46, pp. 1011-1019.
- Clabough, E. (2019): *Second nature: how parents can use neuroscience to help kids develop empathy, creativity, and self-control*. Boulder: Sounds True.
- Claudon, P., Weber, M. (2009): L'émotion, contribution à l'étude psychodynamique du développement de la pensée de l'enfant sans langage en interaction. *Devenir*, 21(1), pp. 61-99.
- Cohen-Solal, J., Golse, B. (a cura di) (1999): *Au début de la vie psychique: le développement du petit enfant*. Paris: Odile Jacob.
- Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (2005): *Safe and sound: An educational leader's guide to evidence-based social and emotional learning programs*. Illinois edition. Chicago: Author.
- Commissione europea (3.3.2010): *EUROPA 2020. Una strategia per una crescita intelligente, sostenibile e inclusiva*, COM (2010) 2020 def. Bruxelles.
- Commissione europea (17.2.2011): *Educazione e cura della prima infanzia: consentire a tutti i bambini di affacciarsi al mondo di domani nelle condizioni migliori*, COM (2011) 66 def. Bruxelles.
- Consiglio europeo (11.5.2011): *Direttiva 2011/51/UE del Parlamento europeo e del Consiglio dell'11 maggio 2011* (GU n. L 32, p. 1, 17.5.2011).
- Commissione europea (2.3.2013): *Raccomandazione della Commissione del 20 febbraio 2013. Investire nell'infanzia per spezzare il circolo vizioso dello svantaggio sociale*, 2013/112/UE. Bruxelles.
- Commissione europea (29.5.2013): *Relazione della Commissione al Parlamento europeo, al Consiglio, al Comitato economico e sociale europeo e al Comitato delle Regioni. Obiettivi di Barcellona. Lo sviluppo dei servizi di cura della prima infanzia in Europa per una crescita sostenibile e inclusiva*, COM(2013) 322 def. Bruxelles.
- Commissione europea, Eacea, Eurydice, Eurostat (2014): *Key Data on Early Childhood Education and Care in Europe. 2014 Edition. Eurydice and Eurostat Report*. Luxembourg: Publications Office of the European Union (report pubblicato online in traduzione italiana nel 2016, col titolo *Cifre chiave sull'educazione e la cura della prima infanzia in Europa. Edizione 2014*; testo disponibile su: eurydice.indire.it/wp-content/uploads/2016/06/KD_ECEC_2014_IT.pdf).
- Commissione europea (17.1.2018): *Proposta di Raccomandazione del Consiglio sulla promozione di valori comuni, di un'istruzione inclusiva e della dimensione europea dell'insegnamento*, COM (2018) 23 final – 2018/0007 (NLE). Bruxelles.

- Consiglio europeo, Commissario europeo all'Educazione, alla Cultura e ai Giovani, Ministri dell'Educazione e dell'Istruzione degli Stati membri UE-28 (17.3.2015): *Dichiarazione di Parigi sulla promozione della cittadinanza e i valori comuni di libertà, tolleranza e non discriminazione attraverso l'istruzione*. Parigi-Bruxelles.
- Consiglio europeo (GU C172: 27.5.2015): *Conclusioni del Consiglio sul ruolo dell'educazione della prima infanzia e dell'istruzione primaria nella promozione della creatività, dell'innovazione e della competenza digitale*. Bruxelles.
- Consiglio europeo (22.5.2018 – GU C189: 4.6.2018): *Raccomandazione del Consiglio del 22 maggio 2018 relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente. Testo rilevante ai fini del SEE, 2018/C 189/01*. Bruxelles.
- Contini, M. (1992): *Per una pedagogia delle emozioni*. Scandicci: La Nuova Italia.
- Contini, M., Demozzi, S. (2016): *Corpi bambini. Sprechi di infanzie*. Milano: FrancoAngeli.
- Contini, M., Fabbri, M., Manuzzi, P. (2006): *Non di solo cervello. Educare alle connessioni mente-corpo-significati-contesti*. Milano: Raffaello Cortina.
- Corrao, S. (2010): *Il Focus Group*. Milano: FrancoAngeli.
- Cozolino, L. (2013): *The Social Neuroscience of Education: Optimizing Attachment and Learning in the Classroom*. New York: W.W. Norton & Company.
- Cyrulnik, B. (1998): *La Naissance du sens*. Paris: Hachette Littérature.
- Cyrulnik, B. (2011): *Resilience: How Your Inner Strength Can Set You Free from the Past*. New York: Tarcher.
- Cyrulnik, B. (dir.) (2015): Dossier – L'amour pour bien grandir. *Sciences Psy*, 2, pp. 18-95.
- Darwin, C.R. (2012): *L'espressione delle emozioni nell'uomo e negli animali*, Torino: Bollati Boringhieri (ed or.: *The Expression of the Emotions in Man and Animals*. London: John Murray, 1872).
- Damasio, A.R. (1995): *L'errore di Cartesio. Emozione, ragione e cervello umano*. Milano: Adelphi (ed. or.: *Descartes' Error: Emotion, Reason, and the Human Brain*. New York: Putnam, 1994).
- Damasio, A.R. (2003): *Alla ricerca di Spinoza: emozioni, sentimenti e cervello*. Milano: Adelphi (ed. or.: *Looking for Spinoza: Joy, Sorrow, and the Feeling Brain*. Orlando: Harcourt, 2003).
- Damasio, A.R. (2012): *Il sé viene alla mente: la costruzione del cervello cosciente*. Milano, Adelphi (ed or.: *Self Comes to Mind: Constructing the Conscious Brain*. New York: Pantheon, 2010).

- Damasio, A., Carvalho, G.B (2013): The Nature of Feelings: Evolutionary and Neurobiological Origins. *Nature Reviews. Neuroscience*, 14(2), pp. 143-152.
- Deldime, R., Vermeulen, S. (2011): *Le développement psychologique de l'enfant*. Bruxelles: De Boeck.
- Denham, S.A. (1998): *Emotional Development in Young Children*. New York: Guilford.
- Denham, S.A., Bassett, H., Wyatt, T. (2007): The Socialization of Emotional Competence. *Handbook of Socialization: Theory and Research*. In J. Grusec, P. Hastings (a cura di): *The Handbook of Socialization*. New York: Guilford, pp. 614-637.
- Denham, S.A., Blair, K., DeMulder, E., Levitas, J., Sawyer, K., Auerbach-Major, S., Queenan, P. (2003): Preschoolers' Emotional Competence: Pathway to Social Competence?. *Child Development*, 74, pp. 238-256.
- Denham, S.A., Brown, C.A., Domitrovich, C.E. (2010): "Plays nice with others": Social-emotional learning and academic success. *Early Education and Development*, 21, pp. 652-680.
- Denham, S.A., Zinsser, K., Bailey, C.S. (2011): Emotional intelligence in the first five years of life. In Tremblay R.E., Boivin M., Peters R.D. e V. (a cura di): *Encyclopedia on Early Childhood Development* [online]. Montreal: Centre of Excellence for Early Childhood Development, pp. 1-7. Testo disponibile su: www.child-encyclopedia.com/documents/Denham-Zinsser-BaileyANGxp1.pdf.
- Denham, S.A., Bassett, H.H., Zinsser, K. (2012): Early childhood teachers as socializers of young children's emotional competence. *Early Childhood Educational Journal*, 40, pp. 137-143.
- Dettoni, P. (2018): Cómo crear una cultura de centro emocionalmente inteligente. *Educación 3.0* (testo disponibile su: www.educaciontrespuntocero.com/opinion/cultura-de-centro-emocionalmente-inteligente/94915.html).
- Di Blasio, P. (1995): *Contesti relazionali e processi di sviluppo*. Milano: Raffaello Cortina.
- Di Fabio, A. (2010): *Potenziare l'intelligenza emotiva in classe. Linee guida per il training*. Firenze: Giunti.
- Dolto, F. (1988): *Le parole dei bambini e l'adulto sordo*. Milano: Mondadori (ed. or.: *La cause des enfants*. Paris: Robert Laffon, 1985).
- Durlak, J.A., Domitrovich, C.E., Weissberg, R.P., Gullotta, T.P. (a cura di) (2015): *Handbook of Social and Emotional Learning*, New York: Guilford.
- Durlak, J.A., Weissberg, R.P., Dymnicki, A.B., Taylor, R.D., Schellinger, K.B. (2011): The Impact of Enhancing Students' Social and Emotional

- Learning: Meta-Analysis of School-Based Universal Interventions. *Child Development*, 82(1), pp. 405-432.
- Duru-Bellat, M., Fournier, M. (a cura di) (2007): *L'intelligence de l'enfant. L'empreinte du social*, vol. II. Auxerre: Sciences humaines.
- Edwards, C., Gandini, L., Foreman, G. (a cura di) (1995): *I cento linguaggi dei bambini*. Bergamo: Junior.
- Ekman, P. (1992): An Argument for Basic Emotions. *Cognition and Emotion*, 6, pp. 169-200.
- Eisenberg, N., Spinrad, T.L. (2004): Emotion-Related Regulation: Sharpening the Definition. *Child Development*, 75, pp. 334-339.
- Eisenberg, N., Cumberland, A., Spinrad, T.L. (1998): Parental socialization of emotions. *Psychological Inquiry*, 9(4), pp. 241-273.
- Elias, M.J., Zins, J.E., Weissberg, R.P., Frey, K.S., Greenberg, M.T., Haynes, N.M., Kessler, R., Schwab-Stone, M.E., Shriver, T.P. (1997): *Promoting social and emotional learning: Guidelines for educators*. Alexandria: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Ersay, E. (2007): *Preschool teachers' emotional experience traits, awareness of their own emotions and their emotional socialization practices*. Pennsylvania State University (testo disponibile su: etda.libraries.psu.edu/paper/7660/2957).
- European Commission (luglio 2018): *Changes in Child and Family Policies in the EU28 in 2017. European Platform for Investing in Children: Annual Thematic Report*. Brussels.
- European Commission – General Directorate for Education and Culture (2016): *Great Start in Life. The best possible education in early years, Background Paper 2016* (testo disponibile su: ec.europa.eu/education/sites/education/files/great-start-in-life-background_en.pdf).
- European Commission (26.4.2017): Commission Staff Working Paper. *Taking stock of the 2013 Recommendation on “Investing in children: breaking the cycle of disadvantage”*, SWD(2017) 258 final. Brussels.
- Fernández Berrocal, P., Ruiz Aranda, D. (2008): La inteligencia emocional en la Educación. *Electronic journal of research in educational psychology*, 6(15), pp. 421-436.
- Fonagy, P., Steele, M., Steele, H., Moran, G.S., Higgitt, A.C. (1991): The Capacity for Understanding Mental States. The Reflective Self in Parent, and Child and its Significance for Security of Attachment. *Infant Mental Health Journal*, 13, pp. 200-217.
- Fonagy, P., Target, M. (1996): Playing with Reality: I. Theory of Mind and the Normal Development of Psychic Reality. *International Journal of Psycho-Analysis*, 77, pp. 217-233.

- Fonagy, P., Target, M. (1998): Mentalization and the Changing Aims of Child Psychoanalysis. *Psychoanalytic Dialogues*, 8, pp. 87-114.
- Fonagy, P., Target, M. (2001): *Attaccamento e funzione riflessiva*. Trad. it. Milano: Raffaello Cortina.
- Fonagy, P., Gergely, G., Jurist, E.L., Target, M. (2002): *Affect Regulation, Mentalization, and the Development of the Self*. New York: Other Press.
- Fonagy, P., Twemlow, S.W., Vemberg, E.M., Sacco, F.C., Little, T.D. (2005): Creating a Peaceful School Learning Environment: The Impact of an Antibullying Program on Educational Attainment in Elementary Schools. *MedSciMonit*, 11(7), pp. 317-325.
- Fonagy, P., Twemlow, S.W., Vemberg, E.M., Nelson, J.M., Dill, E.J., Little, T.D., Sargent, J.A. (2009): A Cluster Randomized Controlled Trial of Child-Focused Psychiatric Consultation, and a School Systems-Focused Intervention to Reduce Aggression. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 50, pp. 607-616.
- Fredrickson, B.L. (1998): Cultivated Emotions: Parental Socialization of Positive Emotions and Self-Conscious Emotions. *Psychological Inquiry*, 9(4), pp. 279-281.
- Fukkink, R., Lont, A. (2007): Does Training Matter? A Meta-Analysis and Review of Caregiver Training Studies. *Early Childhood Research Quarterly*, 22, pp. 294-311.
- Francescato, D., Putton, A., Cudini, S. (1986): *Star bene insieme a scuola. Strategie per un'educazione socio-affettiva dalla materna alla media inferiore*. Roma: Carocci.
- Gail, E.J., Strain, P. (2004): Building Positive Relationships with Young Children. *Young Exceptional Children*, 7(4), pp. 21-28.
- Gallese, V. (2005): "Being like me": Self-Other Identity, Mirror Neurons, and Empathy. In Hurley, S., Chater, N. (a cura di): *Perspectives on Imitation: From Cognitive Neuroscience to Social Science*, vol. 1. Cambridge: The MIT Press, pp. 101-118.
- Gallese, V. (2007): Dai neuroni specchio alla consonanza intenzionale. Meccanismi neurofisiologici dell'intersoggettività. *Rivista di Psicoanalisi*, LIII(1), pp. 197-208.
- Gallese, V., Keysers, C., Rizzolatti, G. (2004): A Unifying View of the Basis of Social Cognition. *Trends in Cognitive Science*, 8, pp. 396-403.
- Gallese, V., Lakoff, G. (2005): The Brain's Concepts: The Role of the Sensorimotor System in Reason and Language. *Cognitive Neuropsychology*, 22, pp. 455-479.
- García, C. (2014): *Por qué es tan importante incluir la educación emocional en el aula* (testo disponibile su: www.redem.org/por-que-es-tan-importante-incluir-la-educacion-emocional-en-las-aulas).

- Gardner, H. (1987): *Formae mentis: saggio sulla pluralità dell'intelligenza*, Milano, Feltrinelli (ed. or.: *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*. New York: Basic Books, 1983).
- Gardner, H. (1994): *Intelligenze multiple*. Milano: Anabasi (ed. or.: *Multiple intelligences: Theory in practice*. New York: Basic Book, 1993).
- Garner, P.W. (2010): Emotional Competence and its Influences on Teaching and Learning. *Educational Psychology Review*, 22, pp. 297-321.
- Garner, P.W., Estep, K.M. (2001): Emotional Competence, Emotion Socialization, and Young Children's Peer-Related Social Competence. *Early Education & Development*, 12, pp. 29-48.
- Giampino, S. (2016): *Rapport – Développement du jeune enfant, modes d'accueil, formation des professionnels*. Paris: Ministère des Familles, de l'Enfance et du Droit des femmes.
- Gold, C.-M. (2014): *À l'écoute des émotions de l'enfant: chagrins, angoisses, colères et autres problèmes du quotidien*. Paris: Albin Michel.
- Goleman, D. (1996): *Intelligenza emotiva*, Milano, Rizzoli (ed. or.: *Emotional Intelligence*. New York: Bantam Books, 1995).
- Goleman, D. Senge, P. (2018): *A scuola di futuro. Per un'educazione realmente moderna*. Milano: Rizzoli (ed. or.: *The Triple Focus: A New Approach to Education, More Than Sound Productions*, 2014).
- Goodman, R. (1997): The Strengths and Difficulties Questionnaire: A research note. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 38, n. 5, pp. 581-586.
- Gordon, S.L. (1989): The Socialization of Children's Emotions: Emotional Culture, Competence, and Exposure. In C. Saarni, P.L. Harris (a cura di): *Cambridge Studies in Social and Emotional Development. Children's Understanding of Emotion*. New York: Cambridge University Press, pp. 319-349.
- Gottman, J.M., Katz, L.F., Hooven, C. (1997): *Meta-Emotion: How Families Communicate Emotionally*. Mahwah: Erlbaum.
- Grazzani, I. (2014): *Psicologia dello sviluppo emotivo*. 2 ed. Bologna: il Mulino.
- Grazzani Gavazzi, I., Riva Crugnola, C. (2011): *Lo sviluppo della competenza emotiva dall'infanzia all'adolescenza*. Milano: Unicopli.
- Grazzani, I., Agliati, A., Ornaghi, V. (2013): Emozioni al nido. *Bambini*, pp. 30-33.
- Grazzani, I., Ornaghi, V., Agliati, A., Brazzelli, E. (2015): *L'emozionante mondo di Cira e Beba. Leggere storie e conversare con i bambini al nido*. Milano: Fronteretro.
- Grazzani, I., Ornaghi, V., Agliati, A., Brazzelli, E. (2015): How to Foster Toddlers' Mental-State Talk, Emotion Understanding, and Prosocial

- Behavior: A Conversation-Based Intervention at Nursery School. *Infancy*, 21(2), pp. 199-227.
- Greenspan, S.I. (1989): Emotional intelligence. In K. Field, B.J. Cohler, G. Wool (a cura di): *Learning and education: Psychoanalytic perspectives*. Madison: International Universities Press, pp. 209-243.
- Greenspan, S.I. (1989): Emotional intelligence. In K. Field, B.J. Cohler, G. Wool (a cura di): *Emotions and behavior monographs, No. 6. Learning and education: Psychoanalytic perspectives*. International Universities Press, Inc, pp. 209-243.
- Hamre, B.K., Pianta, R.C. (2001): Early teacher–child relationships and the trajectory of children’s school outcomes through eighth grade. *Child Development*, 72, pp. 625-638.
- Harlow, H. (1958): The Nature of Love. *American Psychologist*, 13, pp. 673-685.
- Heckman, J.J. (2013): *Giving Kids a Fair Chance*. Cambridge-London: The MIT Press.
- Hendrick, J. (1993): *L’enfant. Une approche globale pour son développement*. Québec: Presses de l’Université du Québec.
- Hoffman, M.L. (1990): Empathy and Justice Motivation. *Motivation and Emotion*, 14(2), pp. 151-172.
- Holmes, J., Slade, A. (2017): *Attachment in Therapeutic Practice*. London: Sage.
- Hughes, C. (2011): *Social understanding and social lives. From toddlerhood through to the transition to school*. New York: Psychology Press.
- Hyson, M. (2002): Emotional development and school readiness: Professional development. *Young Children*, 57, pp. 76-78.
- Immordino-Yang, M.H. (2016): *Emotions, Learning, and the Brain: Exploring the Educational Implications of Affective Neuroscience (The Norton Series on the Social Neuroscience of Education)*. New York-London: W.W. Norton & Company.
- Immordino-Yang, M.H. (2017): *Neuroscienze affettive ed educazione*. Milano: Raffaello Cortina [trad. it. di una serie di saggi dell’autrice originariamente pubblicati in inglese tra il 2007 e il 2012, alcuni in collaborazione con altri studiosi].
- Immordino-Yang, M.H., Damasio, A. (2007): We Feel, therefore We Learn: The Relevance of Affective and Social Neuroscience to Education. *Mind, Brain and Education*, 1(1), pp. 3-10.
- Iori, V. (2006): *Quando i sentimenti interrogano l’esistenza*. Milano: Guerini e Associati.
- Israël, J. (2011): *Bébé, dis-moi pourquoi tu pleures*. Toulouse: Erès.

- James, M. (1974): *What do you do with them now that you've got them?: Transactional analysis for moms and dads*. Reading: Addison-Wesley.
- James, M., Jongeward, D. (1987): *Nati per vincere. Analisi transazionale con esercizi di Gestalt*. Cinisello Balsamo: San Paolo (ed. or.: *Born to win: Transactional Analysis with Gestalt Experiments*. Reading: Addison-Wesley, 1971).
- Jennings, P.A., Greenberg, M.T. (2009): The prosocial classroom: Teacher social and emotional competence in relation to student and classroom outcomes. *Review of Educational Research*, 79, pp. 491-525 (doi:10.3102/003465430832569).
- Kaës, R., Faimberg, H., Enriquez, M., Baranes, J.-J. (1995): *Trasmissione della vita psichica tra generazioni*. Roma: Borla (ed. or.: *Trasmission de la vie psychique entre générations*. Paris: Dunod, 1993).
- Kitzmann, M.K., Howard, M.K. (2011): Emotion Socialization by Early Childhood Educators: Conceptual Models from Psycholog. *Asia-Pacific Journal of Research in Early Childhood Education*, 5, pp. 23-44.
- Kourkoutas, E., Eleftherakis, T., Vitalaki, E., Hart, A. (2015): Family-School-Professionals partnership: An action research program to enhance the social, emotional, and academic resilience of children at risk for exclusion. *Journal of Education and Learning*, 3(4), pp. 112-122 (doi:10.5539/jel.v4n3p).
- Kourkoutas, E., Giovazolias, T. (2015): School-based work with teachers: An integrative comprehensive counseling. *The European Journal of Counselling Psychology*, 3(2), pp. 137-158 (doi:10.5964/ejcop.v3i2.58).
- Kourkoutas, E., Vitalaki, E., Fowler, A. (2015): *Resilience based inclusive models for students with social-emotional and behavioral difficulties or disabilities*. In E. Kourkoutas, A. Hart (a cura di): *Innovative practices for children and adolescents with psychosocial difficulties and disabilities*. Cambridge: Cambridge Scholar Publications, pp. 8-45.
- Kourkoutas, E., Vitalaki, E., Perysinaki, E. (2015): *Emotional and depressive difficulties in school-age children: Promoting positive and resilient based inclusive practices*. In E. Kourkoutas, A. Hart (a cura di): *Innovative practices for children and adolescents with psychosocial difficulties and disabilities*. Cambridge: Cambridge Scholar Publications, pp. 232-274.
- Krueger, R.A. (1994): *Focus Group. A Practical Guide for Applied Research*. Newbury Park: Sage.
- Kusche, C.A., Greenberg, M.T. (1994) *The PATHS Curriculum*. Seattle: Developmental Research and Programs.
- Jeammet, P., Brizard, C. (2017): *Quand nos émotions nous rendent fous. Un nouveau regard sur les folies humaines*. Paris: Odile Jacob.

- LaFreniere, P.J., Dumas, J.E. (1996): Social Competence and Behavior Evaluation in Children Ages 3 to 6 Years: The Short Form (SCBE-30). *Psychological Assessment*, 8(4), pp. 369-377.
- Lamboy, B. (2015): Développer les compétences psychosociales des enfants et des parents: pourquoi et comment?. *Devenir*, 26(4), pp. 307-325.
- LeDoux, J. (1996): Emotional Networks and Motor Control: A Fearful View. *Programme Brain Research*, 107, pp. 437-446.
- LeDoux, J. (2000): Emotion Circuits in the Brain. *Annual Review of Neuroscience*, 23, pp. 155-184.
- Lewis, M., Saarni, C. (1985): *Culture and Emotion*. In M. Lewis, C. Saarni: *The Socialization of Emotion*, New York: Plenum, pp. 1-17.
- Lewis, M., Saarni, C. (1985): *The Socialization of Emotion*, New York: Plenum.
- Lewis, M., Haviland-Jones, J., Feldman Barrett, L. (a cura di) (2008): *The Handbook of Emotions*. New York: Guilford Press, pp. 332-347.
- Lieberman, A.F. (1997): *La vie émotionnelle du tout-petit*. Paris: Odile Jacob.
- Liotti, G. (1996): *Disorganizzazione dell'attaccamento e predisposizione allo sviluppo di disturbi funzionali della coscienza*. In M. Ammaniti, D.N. Stern (a cura di): *Attaccamento e psicoanalisi*. Roma-Bari: Laterza, pp. 219-232.
- Lorenz, K. (1967): *L'anello di re Salomone*. Milano: Adelphi (ed. or.: *Er redete mit dem Vieh, den Vögeln und den Fischen. Tiergeschichten*. Wien: Borotha-Schoeler, 1949).
- Lucangeli, D. (2019): *Cinque lezioni leggere sull'emozione di apprendere*. Trento: Erickson.
- Lynch, M., Cicchetti, D. (1997): Children's Relationships with Adults and Peers: An Examination of Elementary and Junior High School Students. *Journal of School Psychology*, 35, pp. 81-99.
- Main, M., Solomon, J. (1986): Discovery of a New Insecure-Disorganized/Disoriented Attachment Pattern. In T.B. Brazelton, M. Yogman, M. (a cura di): *Affective Development in Infancy*. Norwood: Ablex, pp. 95-124.
- Mancia, M. (2008): *Psicoanalisi e Neuroscienze*. Milano: Springer-Verlag Italia.
- Mantovani, S., Musatti, T. (a cura di) (1983): *Adulti e bambini: educare e comunicare*. Bergamo: Juvenilia.
- Mantovani, S., Silva, C., Freschi, E. (a cura di) (2016): *Didattica e nido d'infanzia. Metodi e pratiche d'intervento educativo*. Parma: Junior-Spaggiari.
- Marmion, J.-F. (2011): La conscience est née des émotions: rencontre avec Antonio Damasio. *Sciences Humaines*, 224, pp. 26-29.
- Martin-Lavaud, V. (2009): *Le monstre dans la vie psychique de l'enfant*. Toulouse: Erès.

- Mayer, J.D., Salovey, P. (1997): What is Emotional Intelligence?. In P. Salovey, D. Sluyter (a cura di): *Emotional Development and Emotional Intelligence. Educational Implications*. New York: Basic Books, pp. 3-31.
- McCormick, P., Campos, L. (1969): *Introduce Yourself to Transactional Analysis: A TA Handbook*. Stockton: San Joaquin TA Study Group.
- Messetti, G. (2010): *Educare lo sguardo. Osservazione e riflessività*. Verona: Quiedit.
- Milani, P. (2018): *Educazione e famiglie. Ricerche e nuove pratiche per la genitorialità*. Roma: Carocci.
- Miller, A. (1987): *La persecuzione del bambino. Le radici della violenza*. Torino: Bollati Boringhieri (ed. or.: *Am Anfang war Erziehung*. Frankfurt am Main, Suhrkamp, 1981).
- Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca (19.2.2018): *Nota MIUR del 19.02.2018, N. 404, Attuazione del Decreto Legislativo 13 aprile 2017, n. 65 "Sistema integrato di educazione e di istruzione dalla nascita fino ai sei anni". Primi orientamenti operativi per gli Uffici Scolastici Regionali* (testo disponibile su: istruzioneer.gov.it/wp-content/uploads/2018/03/Prot.-n.-404-del-19_2_2018.pdf).
- Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca (9.5.2018): *Decreto attuativo n. 378 del 9 maggio 2018, "Titoli di accesso educatore servizi infanzia (articolo 14 DLgs 65/17)* (testo disponibile su: www.miur.gov.it/ricerca?p_p_id=101&p_p_lifecycle=0&p_p_state=maximized&p_p_mode=view&_101_struts_action=%2Fasset_publisher%2Fview_content&_101_assetEntryId=7109121&_101_type=document&inheritRedirect=false).
- Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca (8.8.2018): *Nota n. 14176 dell'8 agosto 2018, Attuazione articolo 14, decreto legislativo n. 65/2017. Titoli di accesso alla professione di educatore dei servizi educativi per l'infanzia* (m_pi.AOODGOSV.REGISTROUFFICIALE.U.0014176.08-08-2018).
- Mischel, W. (2019): *Il test del marshmallow. Padroneggiare l'autocontrollo*. Milano: Carbonio Editore (ed. or.: *The Marshmallow Test: Mastering Self-Control*. New York: Little Brown & Co., 2014).
- Montagner, H. (2009): Les variations dans les balances comportementales de l'enfant: qu'en dit la recherche?. *Psycho media*, 20, pp. 63-66.
- Montirosso, R., Frigerio, A., Molteni, M., Cozzi, P., Pastore, V., Borgatti, R., LaFreniere, P. (2007): Competenza sociale e profilo comportamentale in un gruppo di bambini in età prescolare. Un contributo alla validazione italiana del Social Competence and Behavior Evaluation (SCBE). *Psicologia clinica dello sviluppo*, 3, pp. 477-500.

- Montuschi, F. (1993): *Competenza affettiva e apprendimento*. Brescia: La Scuola.
- Morgan, D.L. (1998): *Focus Group as Qualitative Research*. Newbury Park: Sage.
- Morganti, A. (2018): *L'insegnante efficace. Promuovere le competenze socioemotive per l'inclusione*. Roma: Carocci.
- Morris, A.S., Silk, J.S., Steinberg, L., Myers, S.S., Robinson, L.R. (2007): The role of the family context in the development of emotion regulation. *Social Development*, 16, pp. 361-388.
- Mortari, L. (2002): *Aver cura della vita della mente*. Scandicci: La Nuova Italia.
- Mortari, L. (2006): *La pratica dell'aver cura*. Milano: Raffaello Cortina.
- Mortari, L. (2009): *Aver cura di sé*. Milano: Raffaello Cortina.
- Mortari, L. (2017): *La sapienza del cuore. Pensare le emozioni, sentire i pensieri*. Milano: Raffaello Cortina.
- Mortari, L., Saiani, L. (2013): *Gesti e pensieri di cura*. Milano: McGraw Hill Italia.
- Mosley, J. (1998): *Quality Circle Time in The Primary Classroom*. Nottingham: LDA.
- Mosley, J. (2005): *Circle Time for Young Children*. London: Routledge.
- Oberhuemer, P., Schreyer, I. (a cura di) (2018): *Early Childhood Workforce Profiles in 30 Countries with Key Contextual Data*. Munich (testo disponibile su: www.seepro.eu/ISBN-publication.pdf).
- OECD (2017): *Starting Strong V. Transitions from Early Childhood Education and Care to Primary Education*. Paris: OECD Publishing.
- Payton, J., Weissberg, R.P., Durlak, J.A., Dymnicki, A.B., Taylor, R.D., Schellinger, K.B., Pachan, M. (2008): *The positive impact of social and emotional learning for kindergarten to eighth-grade students: Findings from three scientific reviews*. Chicago, : Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning.
- Piaget, J. (1968): *La nascita dell'intelligenza nel fanciullo*. Firenze: Giunti-Barbera (ed. or.: *La naissance de l'intelligence chez l'enfant*. Delachaux et Niestlé, 1936).
- Panksepp, J., Biven, L. (2012): *The Archaeology of Mind: Neuroevolutionary Origins of Human Emotions*. New York: W.W. Norton & Co.
- Pérez-Sánchez, M. (1986): *L'observation des bébés: les relations émotionnelles dans la première année de la vie*. Paris: Clancier Guénaud.
- Pianta, R.C. (1999): *Enhancing relationships between children and teachers*. Washington, D.C.: American Psychological Association.
- Pierini, A. (2016): *Da grande farò il ventilaio. L'analisi transazionale nella cura dei bambini*. Roma: Alpes.

- Pollak, S.D. (2008): Mechanisms Linking Early Experience and the Emergence of Emotions: Illustrations from the Study of Maltreated Children. *Current Directions in Psychological Science*, 17, pp. 370-375.
- Pollak, S.D., Cicchetti, D., Hornung, K., Reed, A. (2000): Recognizing Emotion in Faces: Developmental Effects of Child Abuse and Neglect. *Developmental Psychology*, 36, pp. 679-688.
- Pons, F., Harris, P.L. (2000): *TEC (Test of Emotion Comprehension)*. Oxford: Oxford University Press.
- Porges, S.W. (2007): The Polyvagal Perspective. *Biological Psychology*, 74, pp. 116-143.
- Presidenza della Repubblica italiana (13.4.2017): *Decreto Legislativo del 13 aprile 2017, n. 65, Istituzione del sistema integrato di educazione e di istruzione dalla nascita sino a sei anni, a norma dell'articolo 1, commi 180 e 181, lettera e), della legge 13 luglio 2015, n. 107. (17G00073), vigente al 31 maggio 2017* (GU Serie Generale n.112 del 16-05-2017 – Suppl. Ord. n. 23).
- Ravasi Bellocchio, L. (2012): *L'amore è un'ombra. Perché tutte le mamme possono essere terribili*. Milano: Mondadori.
- Reddy, V. (2008): *How infants know minds*. Cambridge: Harvard University Press.
- RIEF («Rivista Italiana di Educazione Familiare») (2020), Dossier monografico su *Le punizioni corporali a scuola e in famiglia. Siamo vicini alla loro completa eliminazione?*, 16(1), pp. 1-135.
- Rifkin, J. (2012): *Une nouvelle conscience pour un monde en crise. Vers une civilisation de l'empathie*. Arles: Actes Sud.
- Riva, M.G. (2004): *Il lavoro pedagogico come ricerca dei significati e ascolto delle emozioni*. Milano: Guerini e Associati.
- Riva Crugnola, C. (1993): *Lo sviluppo affettivo del bambino*. Milano: Raffaello Cortina.
- Rodríguez, A. (2018): *EducaEmoción. La escuela del corazón*. Madrid: Santillana Educación.
- Rogers, C. (1975): *The Man and His Ideas*. New York: Dutton.
- Rogers, C. (1976): *I gruppi d'incontro*. Roma: Ubaldini (ed. or.: *Carl Rogers on Enconunter Groups*. New York: Harper & Row, 1970).
- Rogers, C. (2007): *La terapia centrata sul cliente*. Molfetta: La Meridiana (ed. or.: *Client-centered Therapy*, Boston: Houghton-Mifflin, 1951).
- Rossignol, L. (2016): *Plan d'action pour la petite enfance*. Paris: Ministère des Familles, de l'Enfance et des Droits des femmes.
- Rutschky, K. (2015): *Pedagogia nera. Fonti storiche dell'educazione civile*. Milano-Udine: Mimesis (ed. or.: *Schwarze Pädagogik. Quellen zur*

- Naturgeschichte der bürgerlichen Erziehung*. Frankfurt-Berlin-Wien: Ullstein, 1977).
- Saarni, C. (1993): Socialization of emotion. In M. Lewis, J.M. Haviland (a cura di): *Handbook of emotions*. New York: Guilford Press, pp. 435-446.
- Saarni, C. (1999): *The Development of Emotional Competence*. New York: Guilford Press.
- Saarni, C., Campos, J., Camras, L., Witherington, D. (2008): Principles of Emotion and Emotional Competence. In W. Damon, R. Lerner (a cura di): *Child and Adolescent Development: An Advanced Course*. Hoboken: Wiley, pp. 361-405.
- Salovey, P., Mayer, J.D. (1990): Emotional Intelligence. *Imagination, Cognition and Personality*, 9, pp. 185-211.
- Salovey, P., Sluyter, D.J. (a cura di) (1997): *Emotional Development and Emotional Intelligence: Educational Implications*. New York: Basic Books.
- Scarzello, D. (2011): *Lo sviluppo della competenza emotiva nella prima infanzia. Il ruolo della comunicazione affettiva e delle pratiche educative*. Milano: Unicopli.
- Schaffer, H.R. (a cura di) (1991): *L'interazione madre bambino. Oltre la teoria dell'attaccamento*. Milano: FrancoAngeli (ed. or.: *Studies in Mother-Infant Interaction*: Proceedings of the Loch Lomond Symposium, Ross Priory, University of Strathclyde, September 1975, London-New York: Academic Press, 1977).
- Schaffer, H.R. (2004): *Introducing Child Psychology*. Oxford: Blackwell.
- Schonert-Reichl, K. (2017): Social and Emotional Learning and Teachers. *The Future of Children*, 27(1), pp. 137-155.
- Schutz, P.A., Zembylas, M. (a cura di) (2007): *Introduction to Advances in Teacher Emotion Research: The Impact on Teachers' Lives*. New York: Springer.
- Seligman, M. (1972): Learned Helplessness. *The Annual Review of Medicine*, 23, pp. 407-412.
- Senato della Repubblica italiana – XVII Legislatura (27.1.2014): *Disegno di Legge n. 1260, Disposizioni in materia di sistema integrato di educazione e istruzione dalla nascita fino ai sei anni e del diritto delle bambine e dei bambini alle pari opportunità di apprendimento, comunicato alla Presidenza del Senato il 27 gennaio 2014*.
- Senato della Repubblica italiana – XVII Legislatura (21.6.2016): *Fascicolo Iter DDL S. 2443, Disciplina delle professioni di educatore professionale socio-pedagogico, educatore professionale, socio-sanitario e pedagogo (Disegno di Legge approvato dalla Camera dei Deputati il 21 giugno 2016,*

- in un testo risultante dall'unificazione dei Disegni di legge d'iniziativa dei Deputati IORI, et al. [2656] e BINETTI, et al. [3247]).*
- Sharmahd, N. (2012): *Ricerca educativa e servizi per l'infanzia*. Parma: Junior.
- Siegel, D.J. (2013): *Brainstorm: The power and purpose of the teenage brain*. London: Penguin.
- Silva, C. (2015a): Il ruolo del coordinatore pedagogico nella promozione dell'educazione e cura nella prima infanzia in Italia. *ENSAYOS*, 30(2), pp. 205-221.
- Silva, C. (2015b): *Parole per dire, parole per accogliere*, relazione tenuta in seno al Seminario "Le parole al centro", Empoli, 31 marzo 2015.
- Silva, C. (2016a): La parola al centro. *Infanzia*, 1, pp. 28-29.
- Silva, C. (a cura di) (2016b): *Educazione e cura dell'infanzia nell'Unione Europea*. Pisa: ETS.
- Silva, C. (2016c): La relazione educativa e i suoi caratteri. *Dialoghi*, 3, pp. 10-11.
- Silva, C. (2018): The Early Childhood Education and Care System for Children aged 0-6: Regulatory Pathway and Pedagogical Considerations. *Form@are – Open Journal per la formazione in rete*, 18(3), pp. 182-192.
- Silva, C. (2019): Il Master in Coordinamento Pedagogico di nidi e servizi per l'infanzia: una risposta puntuale dell'Università degli Studi di Firenze (The Master's degree in Pedagogical Coordination of ECEC services at the University of Florence). In A. Fortunati, A. Pucci (a cura di): *Insieme unici e diversi/Together unique and different. Nuovi spunti dal Tuscan Approach all'educazione dei bambini/New ideas from the Tuscan Approach to Children's Education*. Firenze: Istituto degli Innocenti, pp. 84-89.
- Silva, C., Bajzát, A., Piovano, C. (a cura di) (2018): *The intercultural needs of educators in early childhood services. The results of an international research realized in the framework of the Erasmus+ KA2 Strategic Partnerships Multicultural Early Childhood Education MECEC+ Project*. Budapest: Galileo Progetti Nonprofit Kft.
- Silva, C., Boffo, V., Freschi, E. (a cura di) (2017): *Il bello, i bambini, Miró e l'arte contemporanea. Un'esperienza internazionale dell'incontro dei bambini con l'arte*. Parma: Junior.
- Silva, C., Freschi, E., Caselli, P. (2015): *The Tuscan Approach issues in the International Case Review*. In A. Fortunati (a cura di): *TALE. Tuscan Approach Learning For Early Childhood Education and Care. Activities, Results and Perspectives*. Firenze: Istituto degli Innocenti, pp. 47-73.
- Silva, C., Freschi, E., Caselli, P. (2018): ECEC in the European Union: analysis and governance of ECEC systems of four Member States. *Form@re – Open Journal per la formazione in rete*, 18(1), pp. 234-247.

- Slade, A. (2006): Reflective Parenting Programs: Theory and Development, *Psycho-analytic Inquiry*, 1, pp. 638-655.
- Slade, A. (2010): *Relazione genitoriale e funzione riflessiva. Teoria clinica e intervento sociale*. Roma: Astrolabio-Ubaldini [raccolta di saggi, pubblicata in questa versione esclusivamente in italiano].
- Soresi, S. (1978): *Guida all'osservazione in classe*, Firenze: Giunti Barbera.
- Sowell, E.R., Peterson, B.S., Thompson, P.M., Welcome, S.E., Henkenius, A.L., Toga, A.W. (2003): Mapping cortical change across the human life span. *Nature Neuroscience*, 6, pp. 309-315.
- Sowell, E.R., Thompson, P.M., Leonard, C.M., Welcome, S.E., Kan, E., Toga, A.W. (2004): Longitudinal Mapping of Cortical Thickness and Brain Growth in Normal Children. *The Journal of Neuroscience*, 24(38), pp. 8223-8231.
- Sroufe, L.A. (2000): *Lo sviluppo delle emozioni. I primi anni di vita*. Milano: Raffaello Cortina (ed. or.: *Emotional Development: The Organization of Emotional Life in the Early Years*. Cambridge: Cambridge University Press, 1996).
- Stavrou, P. Kourkoutas, E. (2017): School Based Programs for Socio-emotional Development of Children with or without Difficulties: Promoting Resilience. *American Journal of Educational Research*, 5(2), pp. 131-137.
- Stechler, U., Carpenter, G. (1967): *A Viewpoint on Early Affective Development*. In J. Hellmuth (a cura di): *The Exceptional Infant*, vol. 1. New York: Special Child Publication, pp. 163-190.
- Steinberg, L., Graham, S., O'Brien, L., Woolard, J., Cauffman, E., Banich, M. (2009): Age Differences in Future Orientation and Delay Discounting. *Child Development*, 80, pp. 28-44.
- Stern, D.N. (1995): *La costellazione materna. Il trattamento psicoterapeutico della coppia madre-bambino*. Torino: Bollati Boringhieri (ed. or.: *The Motherhood Constellation: A Unified View of Parent-Infant Psychotherapy*. Basic Books, 1995).
- Stern, D.N. (1998): *Le interazioni madre-bambino. Nello sviluppo e nella clinica*. Milano: Raffaello Cortina (ed. or.: *The First Relationship: Infant and Mother*. Cambridge: Harvard University Press, 1977).
- Stern, D., Beebe, B., Jaffe, J., Bennett, S. (1991): Il mondo degli stimoli del bambino durante l'interazione sociale: una ricerca sui comportamenti del partner adulto con particolare riferimento alla ripetizione e ai modelli temporali. In H.R. Schaffer (a cura di): *L'interazione madre bambino. Oltre la teoria dell'attaccamento*. Milano: FrancoAngeli, pp. 89-100 (ed. or.: *Studies in Mother-Infant Interaction: Proceedings of the Loch Lomond*

- Symposium, Ross Priory, University of Strathclyde, September 1975. London - New York: Academic Press, 1977).
- Sternberg, R.J. (1985): *Beyond IQ: A Triarchic Theory of Human Intelligence*. New York: Cambridge University Press.
- Sternberg, R.J. (1988): *The triarchic mind: A new theory of human intelligence*. New York: Viking.
- Suess, G., Grossmann, K.E., Sroufe, L.A. (1992): Effects of Infant Attachment to Mother and Father on Quality of Adaptation in Preschool: From Dyadic to Individual Organization of Self. *International Journal of Behavioral Developments*, 15, pp. 43-65.
- Sükran, K. (2015): Emotional Competence and Emotion Socialization in Preschoolers: The Viewpoint of Preschool Teachers. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 15(4), pp. 1007-1020.
- Sunderland, M. (2005): *Aiutare i bambini ad esprimere le emozioni. Attività psicoeducative con il supporto di una favola*. Trento: Erikson (ed. or.: *Helping children who bottle up their feelings*, London: Taylor and Francis, 1999).
- Tambasco, G., Ciucci, E., Baroncelli, A. (2015): Insegnanti e alunni a scuola di emozioni. *Psicologia e Scuola*, 41, pp. 51-57.
- Tobia, V., Gabriele, M.A., Marzocchi, G.M. (2011): Norme italiane dello Strengths and Difficulties Questionnaire (SDQ): il comportamento dei bambini italiani valutato dai loro insegnanti, *Disturbi di attenzione e iperattività*, 6(2), pp. 167-174.
- Tough, J. (1979): *Ascoltare i bambini quando parlano*. Milano: Emme (ed. or.: *Listen to children talking. A guide to the appraisal of children's use of language*. London: Ward Lock Educational, 1976).
- Trevarthen, C. (1998): *Empatia e biologia. Psicologia, cultura e neuroscienze*. Milano: Raffaello Cortina.
- Tronick, E., Adamson, L.B., Als, H., Brazelton, T.B. (1975): *Infant Emotions in Normal and Perturbed Interactions*. Denver [paper presented at the biennial meeting of the Society for Research in Child Development].
- Tronick, E.Z. (2007): Un modèle des états de l'humeur du jeune enfant: les états affectifs organisateurs durables et les processus de représentation de l'émotion. *Devenir*, 19(4), pp. 375-404.
- Tronick, E.Z. (2008): *Regolazione emotiva nello sviluppo e nel processo terapeutico*. Milano: Raffaello Cortina.
- Twemlow, S., Sacco, F., Twemlow, S.W. (1999): *Creating a Peaceful School Learning Environment: A Training Program for Elementary Schools*. Agawam: T&S Publishing Group.

- Vaello, J. (2009): *El profesor emocionalmente competente*. Barcelona: Graó.
- Valle, A., Massaro, D., Castelli, I., Sangiuliano Intra, F., Lombardi, E., Bracaglia, E., Marchetti, A. (2016): Promoting Mentalizing in Pupils by Acting on Teachers: Preliminary Italian Evidence of the “Thought in Mind” Project. *Frontiers in Psychology*, 7(1213), pp. 1-12.
- Vegetti Finzi, S. (1994): *A piccoli passi. La psicologia dei bambini dall’attesa ai cinque anni*. Milano: Mondadori.
- Voizot, B. (1998): *Le développement de l’intelligence chez l’enfant*. Paris: Armand Colin.
- Vygotskij, S.L. (1986): *Immaginazione e creatività nell’età infantile*. Roma: Editori Riuniti – Paideia (traduzione italiana di scritti risalenti al periodo 1915-1934).
- Vygotskij, S.L. (1990): *Pensiero e linguaggio*. Roma-Bari: Laterza (ed. or.: *Myšlenie i reč. Psihologičeskie issledovanija*. Mosca: Socekiz, 1934).
- Watzlawick, P., Beavin, J.H., Jackson, D.D. (1971): *Pragmatica della comunicazione umana. Studio dei modelli interattivi, delle patologie e dei paradossi*. Roma: Astrolabio-Ubaldini (ed. or.: *Pragmatics of human communication: a study of interactional patterns, pathologies, and paradoxes*. New York: Norton, 1967).
- Weiss, R. (1982): *Attachment in Adult Life*. In C.M. Parkes, J. Stevenson Hinde (a cura di): *The Place of Attachment in Human Behaviour*. London: Routledge.
- Weissberg, P. (2003): Social and Emotional Learning Childhood. In T.R. Gullotta, M. Bloom (a cura di): *Encyclopedia of Primary Prevention and Health Promotion*. New York: Springer Press.
- Winnicott, D. (1974): *Il bambino e la famiglia*. Firenze: Giunti e Barbera (ed. or.: *The Child and the Family*. London: Tavistock, 1957).
- Wood, D., Bruner, J.S., Ross, G. (1976): The Role of Tutoring in Problem Solving. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 17, pp. 89-100.
- Zammuner, V. (2003): *I focus group*. Bologna: il Mulino.
- Zlotowicz, M. (1974): *Les peurs enfantines: croissance de l’enfant, genèse de l’homme*. Paris: PUF.



Il presente volume è pubblicato in open access, ossia il file dell'intero lavoro è liberamente scaricabile dalla piattaforma **FrancoAngeli Open Access** (<http://bit.ly/francoangeli-oa>).

FrancoAngeli Open Access è la piattaforma per pubblicare articoli e monografie, rispettando gli standard etici e qualitativi e la messa a disposizione dei contenuti ad accesso aperto. Oltre a garantire il deposito nei maggiori archivi e repository internazionali OA, la sua integrazione con tutto il ricco catalogo di riviste e collane FrancoAngeli massimizza la visibilità, favorisce facilità di ricerca per l'utente e possibilità di impatto per l'autore.

Per saperne di più:

http://www.francoangeli.it/come_publicare/publicare_19.asp

I lettori che desiderano informarsi sui libri e le riviste da noi pubblicati possono consultare il nostro sito Internet: www.francoangeli.it e iscriversi nella home page al servizio "Informatemi" per ricevere via e-mail le segnalazioni delle novità.

Questo 
LIBRO

 ti è piaciuto?

Comunicaci il tuo giudizio su:
www.francoangeli.it/latuaopinione.asp



**VUOI RICEVERE GLI AGGIORNAMENTI
SULLE NOSTRE NOVITÀ
NELLE AREE CHE TI INTERESSANO?**



SEGUICI IN RETE



SOTTOSCRIVI
I NOSTRI FEED RSS

ISCRIVITI
ALLE NOSTRE NEWSLETTER

FrancoAngeli

La passione per le conoscenze

Vi aspettiamo su:

www.francoangeli.it

per scaricare (gratuitamente) i cataloghi delle nostre pubblicazioni

DIVISI PER ARGOMENTI E CENTINAIA DI VOCI: PER FACILITARE
LE VOSTRE RICERCHE.



Management, finanza,
marketing, operations, HR

Psicologia e psicoterapia:
teorie e tecniche

Didattica, scienze
della formazione

Economia,
economia aziendale

Sociologia

Antropologia

Comunicazione e media

Medicina, sanità



Architettura, design,
territorio

Informatica, ingegneria
Scienze

Filosofia, letteratura,
linguistica, storia

Politica, diritto

Psicologia, benessere,
autoaiuto

Efficacia personale

Politiche
e servizi sociali



FrancoAngeli

La passione per le conoscenze



Clara Silva
Enrica Ciucci

**Emozioni e affetti
nell'educazione
dalla nascita ai dieci anni**

La valorizzazione degli affetti e delle emozioni nell'educazione è possibile se chi educa o insegna è capace per primo di riconoscere il ruolo della propria vita emotiva nella relazione educativa e di cura. Solo in questo modo anche i bambini potranno imparare a riconoscere e a regolare le loro emozioni e a viverle in maniera adeguata. A partire da questa prospettiva psicopedagogica si è sviluppato il progetto europeo DREAM (Development and Run-test of an Educational Affective Model), realizzato tra il 2016 e il 2019 in Italia, Francia, Spagna e Grecia. Nel corso del progetto ha preso forma la proposta di formazione illustrata nel volume, rivolta al personale educativo che opera nei servizi educativi 0-6 e nella scuola primaria. Il suo intento è offrire a educatori e insegnanti strumenti conoscitivi e indicazioni operative sui temi delle emozioni e degli affetti, sollecitandoli ad assumere una postura emotivo-affettiva come elemento peculiare della loro professionalità. Il testo fornisce elementi teorici basilari per una formazione in servizio del personale educativo 0-10 alle emozioni e agli affetti, illustra una serie di interventi volti a sviluppare le abilità socio-emotive necessarie all'adattamento sociale, agli apprendimenti e al benessere individuale e presenta infine gli strumenti utilizzati nella sperimentazione del progetto DREAM, unitamente a una sintesi dei suoi risultati.

Clara Silva, Ph.D., è professoressa associata di Pedagogia generale e sociale presso l'Università di Firenze, dove presiede il Corso di laurea in Scienze dell'Educazione e della Formazione. Dirige il Master in Coordinamento pedagogico di Nidi e Servizi per l'infanzia 0-6 ed è direttore scientifico della «Rivista Italiana di Educazione Familiare». Tra le sue pubblicazioni per questa casa editrice ricordiamo: *Lo spazio dell'intercultura. Democrazia, diritti umani e laicità* (2015); *Capoverdiane d'Italia. Storie di vita e di inclusione al femminile* (con M.de L. Jesus, 2019).

Enrica Ciucci, Ph.D., è professoressa associata in Psicologia dello sviluppo e Psicologia dell'educazione presso il Dipartimento di Formazione, Lingue, Intercultura, Letterature e Psicologia dell'Università degli Studi di Firenze e insegna Psicologia della prima infanzia al Master in Coordinamento pedagogico di Nidi e Servizi per l'infanzia 0-6 della stessa Università. I suoi temi di ricerca riguardano lo sviluppo della competenza emotiva, il ruolo delle emozioni nell'adattamento sociale nei contesti educativi e scolastici, e le relative strategie di assessment.