

Teorie pedagogiche e pratiche educative

Bollettino *on line*

della Fondazione "Vito Fazio-Allmayer"

Anno XLV, n. 2, luglio-dicembre 2016

Intersoggettività: il ruolo del corpo nella relazione adulto-bambino al nido

di *Elena Mignosi*

come citare:

Elena Mignosi, *Intersoggettività: il ruolo del corpo nella relazione adulto-bambino al nido*, in "Teorie pedagogiche e pratiche educative", Bollettino della Fondazione "Vito Fazio-Allmayer", Anno XLV, n. 2, luglio-dicembre 2016, pp. 3-20.

della stessa autrice nei numeri precedenti:

L'intervento psico-pedagogico all'interno dei servizi scolastici, XLI, 2, 2012

La riflessività nel percorso formativo dei formatori, XLI, 1, 2012

L'intreccio tra dimensione esistenziale e professionale nella formazione dei giovani formatori, XL, 2, 2011

I bambini sordi nella scuola: Una prospettiva bilingue, XXXVIII, 1-2, 2009

Quale scuola per l'infanzia?, XXXII, 1-2, 2003

La valutazione di contesto come intervento formativo, XXX, 1-2, 2001



Edizioni della Fondazione "Vito Fazio-Allmayer", Palermo

INTERSOGGETTIVITÀ: IL RUOLO DEL CORPO NELLA RELAZIONE ADULTO-BAMBINO AL NIDO

In questo articolo condurrò una riflessione sulle peculiarità dei nidi d'infanzia alla luce della prospettiva intersoggettiva “in seconda persona”, che ritiene la costruzione del sé indissociabile dalla percezione dell'altro da sé e nei termini di un processo operante fin dalla nascita attraverso una “relazione incarnata”. Facendo riferimento alle recenti acquisizioni dell'*infant research* e delle neuroscienze, mi soffermerò in particolare sulla qualità delle relazioni adulto-bambino e bambino-bambino e sulle loro possibili influenze sullo sviluppo della personalità, sull'immagine di sé e sui processi di apprendimento. All'interno di tale cornice affronterò inoltre, trasversalmente, il tema delle competenze professionali che caratterizzano il lavoro in ambito educativo con i bambini nei primi anni di vita.

1. I nidi d'infanzia in Italia: specificità e normativa

Poiché ogni azione assume significato soltanto all'interno di un contesto (Bateson, 1972) inizierò col presentare brevemente le caratteristiche dei nidi d'infanzia a livello strutturale e organizzativo, per analizzare successivamente le interazioni tra i soggetti che ne fanno parte.

I nidi d'infanzia, istituiti in Italia con la legge 1044 del 1971, accolgono tra i 20 e i 40 bambini da 0 a 3 anni, sono gestiti in larga maggioranza dagli Enti Locali e normati da leggi regionali e da regolamenti comunali. La media italiana di frequenza rispetto agli aventi diritto è del 13% con notevoli differenze sul territorio nazionale, in relazione all'offerta dei posti disponibili (si va dal 2% di alcune regioni del Sud al 27% dell'Emilia Romagna - Fondazione Debenedetti, 2016). Si tratta di una percentuale molto bassa rispetto agli altri Paesi europei se si pensa che la media europea supera il 30% (Lazzari, a cura di, 2016). Il Governo italiano si è impegnato con l'Unione Europea a raggiungere una percentuale di servizi educativi per la prima infanzia del 33% sull'intero territorio nazionale entro il 2020, e anche se, come sembra, tale traguardo non potrà essere raggiunto nei tempi stabiliti, è previsto comunque per il futuro un notevole incremento dei posti disponibili¹.

¹ Oltre ai nidi, in Italia sono considerati servizi educativi per la prima infanzia

Un tale impegno ha finalità politiche di equità sociale, ma anche ragioni economiche. La frequenza al nido appare, infatti, correlata allo sviluppo delle capacità cognitive e al successo scolastico, contribuisce al superamento dello svantaggio socio-culturale e, in termini più generali, è economicamente conveniente per la società nel suo insieme², ma solo se avviene in un servizio educativo di buona qualità (Velotti, 2016). Non è questa la sede per condurre un approfondimento su cosa si intende oggi per nidi d'infanzia di "buona qualità" (per cui si rimanda alle numerose pubblicazioni esistenti, tra cui Bondioli, 2013), ma certamente, una variabile fondamentale è data dalla qualità delle relazioni tra i soggetti che ne fanno parte.

Benché la famiglia continui a costituire il principale contesto educativo nei primi 3 anni di vita, è dunque necessario interrogarsi e riflettere su cosa accade al nido e su che cosa costituisca la sua peculiarità: pur senza dimenticare l'intreccio tra sviluppo ed educazione e la complessità dei fattori che costituiscono un nido d'infanzia (organizzazione della giornata, attività e metodologie proposte, allestimento e uso degli spazi, relazioni tra gli adulti, dinamiche organizzative, etc.), in questo articolo mi soffermerò, in particolare, sulle interazioni e sui legami affettivi ed emotivi tra adulti e bambini, ma anche tra bambini e bambini.

Per comprendere meglio la specificità del contesto anche in questa prospettiva, sono necessarie alcune ulteriori informazioni³: i nidi si configurano, per lo più, come piccole comunità, in cui gli spazi sono aperti e organizzati in modo da consentire la libera e autonoma esplorazione dei bambini e gli scambi tra pari. Sono di solito presenti tre sezioni, in relazione all'età dei bambini con, in media, due adulti di riferimento per ogni sezione, ma tale numero può variare in relazione all'orario di apertura del servizio. Vi sono inoltre molti spazi comuni caratterizzati da specifici arredi e mate-

anche i servizi integrativi (spazi gioco, spazi per bambini e genitori) e le strutture domiciliari (nidi di condominio). Data, comunque, la variabilità degli standard organizzativi, ci concentreremo soltanto sui nidi d'infanzia.

² I risultati delle indagini internazionali OCSE-PISA sulle competenze degli alunni rilevano che i bambini e gli adolescenti che hanno usufruito di servizi educativi di alta qualità nella prima infanzia, ottengono risultati migliori in lettura e in matematica; le ricerche indicano anche che l'offerta di servizi educativi di alta qualità può contribuire a ridurre la spesa pubblica futura per il *welfare*, la salute e la giustizia (Lazzari, a cura di, 2016).

³ Le norme regionali relative alla organizzazione e alla caratterizzazione degli spazi variano da regione a regione, ma in linea di massima si fa riferimento agli standard adottati dalla maggioranza di loro.

riali (spazio del gioco simbolico, spazio di lettura, spazio delle attività manipolative ed espressive, etc.) e spazi per le *routine* (servizi igienici, spazi per dormire, per mangiare, spesso, soprattutto nel caso dei più piccoli, collegati ad ogni sezione).

Una variabile significativa in termini numerici, è quella del rapporto tra adulto e bambino che varia, in media, da 1 a 4 nella sezione dei piccoli, da 1 a 6-8 nella sezione dei medi e da 1 a 8-10 nella sezione dei grandi: si tratta di gruppi ristretti e ciò ha, evidentemente, notevole rilevanza sulla qualità delle relazioni e dei legami di attaccamento⁴. È da rilevare che la percentuale femminile tra il personale educativo sfiora in Italia il 100x100 (Rapporto ISTAT 2016) e questo comporta, tra l'altro, il rischio di una sovrapposizione con il ruolo materno e di un eccessivo sbilanciamento sul ruolo di "cura", sia nella prassi che nella opinione pubblica e nel senso comune. Non a caso, nella maggioranza delle normative regionali, non è prevista una formazione universitaria e, in alcuni casi, è addirittura consentito l'accesso al ruolo educativo anche in assenza di diploma di scuola secondaria superiore⁵. Il rapporto con i bambini piccoli, all'interno dei servizi per la prima infanzia, nel nostro Paese è delegato alle donne, per ragioni culturali, economiche e sociali: si tratta di un argomento affrontato soprattutto in ambito sociologico, ma ancora poco indagato da un punto di vista psicologico e pedagogico sul quale non mi soffermerò, ma che, ai fini dell'analisi delle relazioni, mi sembra opportuno brevemente ricordare⁶.

Proprio per ciò che caratterizza le prime età della vita, molto delicato è il rapporto tra nido e famiglia, poichè vi è una stretta interdipendenza tra educatrici, genitori e bambini. Entrano in gioco ansie di separazione, ma anche valori di riferimento, idee di bambino, fantasie e proiezioni (sia da parte dei genitori che delle educatrici) che incidono notevolmente sulla qualità delle relazioni al nido: è quindi necessario costruire nel tempo un

⁴ Il personale educativo nei nidi è, inoltre, affiancato dal personale ausiliario che è presente in numero quasi uguale e che ha quindi un ruolo significativo anche sul piano della relazione con i bambini e del clima sociale. Questo aspetto, molto importante per la qualità complessiva del servizio, non verrà comunque analizzato in questo articolo.

⁵ Sono attualmente in discussione in Italia due leggi che si propongono di normare sul piano nazionale il ruolo e la formazione degli educatori: bisognerà vedere in particolare come si configurerà lo specifico professionale in un'ottica di continuità 0-6 anni.

⁶ Facendo riferimento alla connotazione di genere, parlerò quindi, da ora in avanti di "educatrici" e non di "educatori".

rapporto di reciproca fiducia e condividere una corresponsabilità educativa per dare modo ai bambini di sentire coerenza e continuità tra i contesti della loro vita.

In una prospettiva ecologica e sistemica i contesti ambientali vanno considerati, infatti, in relazione tra loro e interagenti, poiché si influenzano reciprocamente ed influenzano le esperienze, i significati loro attribuiti e l'identità (individuale e sociale) di coloro che ne fanno parte (Bronfenbrenner, 1979). Non si tratta di un rapporto di tipo lineare, ma di un'interazione complessa tra "un insieme di strutture incluse l'una nell'altra, simili ad una serie di bambole russe", in cui entrano a far parte anche le proprietà dei soggetti che le costituiscono.

La relazione organismo-ambiente va, quindi, considerata come totalità unitaria, irriducibile agli elementi singoli; l'ambiente si configura come *una realtà psicologica* e costituisce un contesto in quanto entra a far parte del processo psicologico, e non perché *contiene* il processo⁷. Ciò implica l'opportunità di considerare, come parte integrante del contesto, la percezione sul piano soggettivo ed intersoggettivo di coloro che lo compongono e le loro descrizioni. Il "contesto" può dunque essere considerato sia come una *matrice di significati* (Bateson, 1972), sia, in una prospettiva dinamica e processuale, come *contesto di apprendimento* in cui un certo comportamento, o un certo fenomeno, si è sviluppato o si sviluppa.

Concludendo con le parole di Tiziana Fustini, un'educatrice dei nidi comunali di Pisa che riflette sulla propria esperienza (2007, p. 62) "per accogliere il bambino bisogna innanzitutto accogliere i suoi genitori, creare con loro uno spazio comunicativo per costruire un'alleanza e un progetto condiviso, improntato allo scambio e al confronto reciproco per costruire una «storia insieme», nella quale il bambino possa riconoscersi e cogliere a suo favore gli elementi rassicuranti della famiglia e quelli stimolanti ed evolutivi della novità sociale". In questa prospettiva il nido d'infanzia diventa anche uno straordinario laboratorio per sperimentare pratiche di inclusione sociale sia rispetto allo svantaggio economico e culturale sia rispetto alla integrazione tra culture diverse.

⁷ Il primo a considerare individui e ambiente come una totalità indivisibile è stato K. Lewin introducendo, in psicologia sociale, il concetto di "campo", secondo il quale il comportamento umano è una funzione regolata da fattori interdipendenti costituiti dalle peculiarità dell'individuo e da quelle dell'ambiente che lo circonda. (Lewin, 1935).

2. La relazione adulto-bambino e bambino-bambino al nido

Numerose prospettive teoriche e di ricerca⁸, pur nelle loro differenze, convergono nel considerare l'essere umano attivo e propositivo nei confronti dell'ambiente fin dai primi giorni di vita.

In particolare l'approccio intersoggettivo sostiene che i bambini, sin dalla nascita, siano esseri sociali che ricercano costantemente le altre persone per impegnarsi in scambi imitativi reciproci e nella mutua regolazione emotiva (Trevarthen, Aitken, 2001).

Stern (1998, 2004) parla di una *conoscenza relazionale implicita* che è pre-verbale, non simbolica e procedurale, e riguarda le relazioni interpersonali e intersoggettive, e cioè i modi di *stare con* l'altro. Tale conoscenza si verifica attraverso "processi interattivi intersoggettivi" che modificano il campo relazionale all'interno del contesto in cui sono coinvolti i soggetti in relazione e costituisce una fondamentale componente motivazionale relativamente allo sviluppo del legame, ma anche dell'apprendimento sul piano linguistico e culturale. *Caregiver*⁹ e bambino sono dunque coinvolti reciprocamente in uno scambio in cui imparano insieme a regolare gli stati affettivi e comportamentali¹⁰. I processi di regolazione condivisa sono orientati verso uno scopo, richiedono negoziazione, fallimenti e aggiustamenti, correzioni in corso e consolidamenti continui per permettere una condizione di equilibrio o di tornare ad essa. Proprio per questo "i bambini in fase pre-verbale si mostrano in grado di formulare anticipazioni e aspettative o anche sorpresa manifesta o disagio per la violazione delle attese" (Stern, 1998, p. 75). Un ruolo importante, in questa prospettiva, è giocato

⁸ Tra queste, oltre alla prospettiva psicoanalitica fin dai suoi esordi e nei suoi differenti sviluppi, la prospettiva sociocostruttivista, l'*infant research*, la psicologia culturale, la psicolinguistica, la ricerca in ambito neuroscientifico.

⁹ *Caregiver* è un termine anglosassone nato in psicologia dello sviluppo nell'ambito delle ricerche sull'attaccamento adulto/bambino nei primi anni di vita ed è traducibile in Italiano con "colui/colei che si prende cura del bambino"; a volte in letteratura è stato sostituito con "figura di accudimento", ma "accudire" in ambito pedagogico, filosofico, psicologico, non è equivalente a "prendersi cura". Per questa ragione ho scelto di utilizzare in questo articolo *caregiver* per indicare il soggetto e *caregiving* per indicare l'azione.

¹⁰ È da rilevare che la regolazione reciproca non implica una simmetria tra chi interagisce (il rapporto adulto/bambino è sempre asimmetrico) e che solo l'influenza interpersonale è bidirezionale. Ciò che viene internalizzato dal bambino è il processo di regolazione reciproca, non l'oggetto in sé, né tantomeno le parti dell'oggetto.

dalle *routine* che, in quanto esperienze ripetute, danno luogo ad aspettative e diventano la base della conoscenza relazionale implicita.

D'altro canto i risultati emersi fin dagli anni '70 del secolo scorso dalle ricerche sulle interazioni tra coetanei e sugli ambienti di socializzazione diversi dalla famiglia, hanno prospettato una profonda revisione della teoria dell'attaccamento (Ugazio, 1984; Reddy, 2008; Ammanniti, Gallese, 2014). La matrice dello sviluppo appare costituita non solo dalla diade madre-bambino, ma anche dai gruppi umani di cui il bambino diventa membro, in quanto le prime interazioni sociali sono alla base dello sviluppo emotivo, relazionale e mentale del bambino.

Cosa caratterizza quindi le relazioni all'interno del nido? Che ruolo hanno le interazioni tra bambini?

Certamente le educatrici svolgono una funzione di *caregivers* nei confronti dei bambini nei primi anni di vita: nella relazione con loro entra in gioco, come per le figure di attaccamento primarie, la necessità di coinvolgimento emotivo e affettivo. Tale coinvolgimento è dato anche dal fatto che le caratteristiche del bambino agiscono sugli adulti come uno schema infantile che attiva l'attenzione, il legame affettivo e i comportamenti di accudimento.

Secondo Bell e Richard (2000) la motivazione al *caregiving* sarebbe basata sull'empatia e sulla capacità di risonanza e di accettazione emozionale attivata dal "prendersi cura", soprattutto se l'altro è in una situazione di bisogno. Ammanniti e Gallese (2014) sottolineano che questa prospettiva sottovaluta il piacere e la soddisfazione personale che si provano nel prendersi cura di un'altra persona, soprattutto di un bambino piccolo. Il bambino può costituire, infatti, uno stimolo gratificante che attiva in chi interagisce con lui un'esperienza soggettiva di piacere. A questo proposito Schore (2003) ha rilevato un particolare coinvolgimento dell'emisfero destro dei bambini piccoli e degli adulti durante i loro scambi: essi si incontrano attraverso la condivisione di emozioni e le loro interazioni e la loro mutua regolazione vengono fortemente colorate dagli affetti.

È da rilevare che il legame di attaccamento comporta la mutualità e la reciprocità interpersonali e, d'altro canto, la percezione *del bambino come di un essere intenzionale* è alla base del *caregiving* sensibile, condizione necessaria per lo sviluppo di un legame di attaccamento sicuro.

Questo è particolarmente importante nel contesto del nido, perché le educatrici entrano in contatto con una molteplicità di bambini, che sono loro inizialmente estranei, e che sono "transitori": se li si considera interlocutori attivi, si sa costruire un legame nel corso del tempo, si percepiscono le loro intenzioni e si sa rispondere e interagire con loro in modo adeguato. Tutto

ciò ha un effetto positivo anche sul piano cognitivo: secondo Fonagy (2001) lo sviluppo della mentalizzazione è legato al fatto che un *caregiver* sensibile consenta al bambino di avere rimandato, e quindi di trovare nella sua mente, un'immagine di se stesso motivato da convinzioni, sentimenti e intenzioni¹¹.

L'esperienza della mutua regolazione tra adulto e bambino viene trasferita, inoltre, al senso di *agency* del bambino stesso (Stern, 1985). Questa capacità consente ai bambini di rilevare le contingenze tra il proprio comportamento e le risposte che provengono dall'ambiente. Strettamente connesso al senso di *agency* è *quello di efficacia*: il primo è basato sulle capacità innate dei bambini che consentono di impegnarsi nello scambio con l'altro, mentre il secondo coincide con la capacità di produrre in modo attendibile gli effetti attesi attraverso l'uso di tali competenze, gioca quindi un ruolo significativo nella costruzione del senso del sé e chiama in gioco la qualità della interazione con l'adulto.

Oltre agli stati di corrispondenza o di risonanza reciproca, in una prospettiva di sviluppo va presa in considerazione anche la dimensione conflittuale degli scambi interattivi¹². Il bambino e il *caregiver* appaiono, infatti, coinvolti in una danza caratterizzata da successi e fallimenti e imparano insieme, processualmente, a regolare gli stati affettivi e comportamentali.

Come rilevano Ammanniti e Gallese (2014) la ricerca ha fornito una immagine interattiva che si caratterizza anche per la discordanza, l'assenza di corrispondenza, e i fallimenti nello scambio: anche le "esperienze di riparazione" hanno una grande rilevanza nel mondo rappresentazionale del bambino; creano un'aspettativa di fiducia verso il *caregiver*, favoriscono lo sviluppo di un "senso del noi" ed incrementano la percezione dell'efficacia personale e l'aspettativa che sia possibile riparare insieme un'even-

¹¹ Fonagy viene considerato dai teorici della intersoggettività in seconda persona come un sostenitore della "teoria della mente" in una prospettiva alla terza persona: il bambino cioè si rende conto dell'esistenza della mente altrui quando è in grado di operare un confronto tra se stesso e gli altri utilizzando un pensiero riflessivo e quindi avvalendosi di un sistema simbolico astratto, e ciò non può avvenire prima dei 3-4 anni (cfr. Reddy, 2008). A mio parere si tratta principalmente di differenze legate ad una diversa focalizzazione (in un caso si parla di una capacità implicita, pre-simbolica e nell'altro di una capacità esplicita) e, in una cornice intersoggettiva, non inficia l'importanza dello scambio e della conoscenza reciproca attraverso il corpo e la dimensione non verbale.

¹² Le "mancate corrispondenze" (*mismatch*), sottovalutate dagli studi sull'attaccamento, sono invece prese in considerazione dalle teorie evolutive della psicoanalisi (cfr. Bion, 1965; Stern, 1985, 2004; Winnicott, 1965; 1967).

tuale rottura. La capacità responsiva dell'adulto ha quindi delle implicazioni importanti per l'autoefficacia, l'autostima, le relazioni sociali e la formazione della personalità del bambino.

Tutto questo, al nido, ha a che fare con una competenza professionale specifica: con la capacità di “presenza” delle educatrici, con il sapere “stare in ascolto nel momento presente” e col sapersi sintonizzare sui bisogni dei bambini. Non va dimenticato che la dimensione affettiva e la dimensione cognitiva sono inscindibili¹³ e, per quanto riguarda il nido, è necessario considerare oltre al piano della relazione anche il piano educativo (Savio, 2003).

Il nido d'infanzia è, infatti, un contesto di apprendimento e chi lavora al suo interno ha un “mandato sociale” e svolge un ruolo connotato da una specifica finalità: promuovere la crescita e il benessere del bambino attraverso la costruzione di un ambiente accogliente e attraverso proposte educative e di apprendimento mirate. L'eccessiva focalizzazione sulla cura e sui bisogni dei bambini, la dipendenza dei piccoli dall'adulto, comportano il rischio, nella quotidianità, di un appiattimento sull'accudimento e sulle *routine* che scandiscono la giornata educativa (ingresso e commiato, momenti di nutrimento, momenti di igiene personale, riposo). Si tratta quindi, per le educatrici, di sviluppare una consapevolezza di sé, del proprio agire e della propria idea di bambino, attraverso processi riflessivi e auto-riflessivi condotti individualmente e in gruppo (Mignosi, 2004) per potere svolgere la propria funzione educativa con intenzionalità.

In un nido di qualità l'adulto non si limita a predisporre ambienti di apprendimento stimolanti in cui i bambini possano, da soli, fare le proprie esperienze, ma attraverso precise strategie comunicative e relazionali, si connette alle azioni dei bambini e le arricchisce e le espande, operando una “promozione dall'interno” (Bondioli, 2004). Svolge cioè un ruolo di *scaffolding*, offrendo una “impalcatura” che sostiene e canalizza le esplorazioni infantili (Wood, Bruner, Ross, 1976) e si muove nell'area di sviluppo prossimo, cioè all'interno del potenziale di apprendimento che i bambini possono mettere in atto grazie allo scambio con qualcuno “più esperto” (Vygotskij, 1930; 1960), facendo sì che i bambini crescano arricchendo le proprie possibilità e le proprie conoscenze attraverso l'interazione sociale.

Per connettersi con i bambini piccoli è necessario sintonizzarsi con una dimensione ludica e creativa (in senso winnicottiano), incontrarli in *un'area transizionale* in cui immaginare con loro e costruire significati condivisi (Mignosi, 2008).

¹³ Tale “unità” è da ricondurre all'unità psico-corporea dell'essere umano, come si vedrà nel prossimo paragrafo.

Dal punto di vista dei bambini, un nido di qualità, costituisce, quindi, un contesto di esplorazione e di apprendimento con grandi potenzialità. Diviene, in un certo senso, l'equivalente sociale di una "base sicura" (Bowlby, 1988), che permette ai piccoli di avventurarsi nel mondo delle relazioni e della conoscenza sentendosi accolti e protetti e di sviluppare le proprie peculiarità. La presenza di più educatrici non costituisce un problema ma, al contrario, un arricchimento.

È stato infatti dimostrato che i bambini, fin dai primi mesi di vita, sono capaci di *attaccamenti multipli*, sono in grado cioè di sviluppare una "rete di relazioni di attaccamento"; oltre che con la figura primaria di attaccamento possono avere parallelamente relazioni significative anche con altri adulti, dei quali sono in grado di controllare le espressioni e afferrare le intenzioni e la disponibilità all'interazione, con effetti positivi sul loro sviluppo: "Instaurando attaccamenti multipli, i bambini sin dai primi mesi di vita, hanno imparato a leggere le emozioni e le intenzioni di molte persone, esprimendo un fenotipo differenziato, derivante dall'interazione dinamica tra la dotazione genetica e la pressione esercitata dall'ambiente" (Ammanniti, Gallese, 2014, p. 47).

Molto interessante, in questa prospettiva, è il concetto di "sistema motivazionale intersoggettivo" ipotizzato da Stern (2004) che può essere separato o complementare al sistema motivazionale dell'attaccamento ma che è ugualmente fondamentale. "Mentre l'attaccamento si focalizza sull'esperienza del sentirsi sicuri, il sistema intersoggettivo regola l'esperienza della condivisione e dell'appartenenza, che è centrale all'interno della famiglia e del gruppo. Nel contesto dell'attaccamento è in primo piano il sé in connessione alla figura protettiva di accudimento, nel contesto intersoggettivo è in primo piano il "noi", con una comune condivisione e intimità psicocorporea" (Ammanniti, Gallese, 2014, pp. 201-202).

Ma il bambino, oltre che dagli adulti, è anche naturalmente attratto dai suoi simili, per i quali manifesta interesse già a pochi mesi di vita (Dunn, 2004): già a 6 mesi di età, i bambini possono comunicare con altri lattanti, ad esempio, sorridendo, toccando e balbettando. In tal senso il nido diviene il luogo in cui il bambino ha la possibilità di interagire con altri bambini, di stabilire con loro legami affettivi, di condividere esperienze di esplorazione e di apprendimento, ma anche esperienze immaginative e simboliche attraverso il gioco¹⁴.

¹⁴ Le relazioni tra pari sono particolarmente importanti per bambini con bisogni educativi speciali. Il concetto stesso di integrazione si basa sul presupposto che è

A questo proposito, già nel 1980, Camaioni rilevava come bambini molto piccoli (tra uno e due anni), se non troppo lontani spazialmente, entrano in relazione tra loro attraverso specifiche forme di *contingenza interpersonale*, caratterizzate da *contemporaneità dei comportamenti* (per cui il comportamento di uno dei *partner* inizia prima che il comportamento dell'altro *partner* sia concluso) e/o da *similarità dei comportamenti* (ovvero i *partner* assumono ruoli identici “facendo la stessa cosa”). A partire dal concetto di sintonizzazione, cioè del reciproco “accordo” sul piano degli affetti, tra adulto e bambino o tra bambino e bambino, Stern (1985; 2010) parla di “scambi transmodali”, che avvengono, cioè, più sul piano della forma che del contenuto, azioni che riguardano il “come” più che il “cosa” o il “perché” e possono dispiegarsi attraverso il movimento, il ritmo, l'intensità, la forma e la direzionalità. Si tratta di un *continuum* percettivo corporeo in cui non avvengono bruschi cambiamenti di stato, ma un fluire da uno stato a un altro, grazie al quale si fa una “esperienza vitale”.

Nel secondo anno di vita, i bambini mostrano, di solito, una ricca varietà di comportamenti prosociali nei confronti dei pari, anche se possono manifestare comportamenti aggressivi o, apparentemente, di non interesse (Hay et al. 1999)¹⁵.

Particolarmente importante per osservare le prime relazioni tra bambini negli asili nido è la modalità di gioco simbolico: i primi giochi cooperativi, infatti, avvengono tra bambini con buone relazioni personali.

Il gioco simbolico è anche di fondamentale importanza sul piano cognitivo e per lo sviluppo del sé (cfr. Savio, 2011): sulla base di evidenze di ricerca, Fonagy (1998) ha affermato che la relazione tra l'attaccamento sicuro e la mentalizzazione potrebbe essere diretta oppure modulata dal gioco di finzione, dagli stati mentali verbalizzati e dall'interazione tra pari¹⁶.

benefico per tali bambini vivere e crescere con i pari con sviluppo tipico (e viceversa). Nel contesto del nido è quindi necessario che le educatrici operino insieme oltre che per una sinergia riguardo agli obiettivi educativi, anche affinché tali esperienze siano ripetutamente positive.

¹⁵ L'assenza di comportamento prosociale può essere un indicatore particolarmente importante al di sotto dei 36 mesi in cui buona parte delle relazioni con i pari può essere condizionata dalla qualità del legame di attaccamento con i *care-giver* primari. In questo caso è molto importante l'alleanza educativa tra le educatrici e la famiglia, e la possibilità di costruire e di condividere azioni convergenti nei confronti dei bambini.

¹⁶ Non è questo l'ambito per approfondire la rilevanza del gioco simbolico nella interazione tra pari e nello sviluppo dei bambini, ma mi preme comunque sottolineare la sua funzione fondamentale anche nell'ambito delle relazioni di attaccamento.

È da rilevare che le relazioni sociali tra pari negli asili nido e quelle che si verificano successivamente durante l'infanzia appaiono legate tra loro. Ad esempio, bambini tra 12 e 36 mesi che erano capaci di giochi complessi con i coetanei, erano in seguito più competenti nel trattare con gli altri bambini, almeno fino ai nove anni (Ladd, Troop-Gordon, 2003).

Woodward e Fergusson (2000) hanno dimostrato che l'accettazione sociale da parte dei pari nella prima infanzia è un predittore di successive relazioni positive tra pari, ma anche di buoni risultati sul piano dell'apprendimento scolastico negli anni seguenti.

Avere amici nella primissima infanzia sembra dunque proteggere i bambini contro lo sviluppo di problemi psicologici più tardi durante l'infanzia e, complessivamente, sembra migliorare il successo sociale e scolastico nei periodi successivi.

Legami di attaccamento (tra bambini e adulti e tra bambini e bambini), intersoggettività e apprendimento sono dunque strettamente correlati e dipendono l'uno dall'altro e la nozione di intersoggettività è intrinsecamente correlata alla nozione del Sé. Per comprendere come questo sia possibile, è necessario abbandonare l'idea di un cervello isolato e considerare le sue strette interconnessioni con il corpo, superando il dualismo cartesiano che permea la nostra cultura (Damasio, 1994).

Il "corpo vissuto", come si vedrà, nel prossimo paragrafo, ha un ruolo centrale nelle relazioni col mondo e nella costituzione del modo in cui comprendiamo il mondo degli altri, e tutto questo ha profonde implicazioni pedagogiche riguardo alla prima infanzia.

3. Comunicazione non verbale e relazione nei primi anni di vita

Quando si interagisce con bambini molto piccoli, ci si rende conto di essere coinvolti in una relazione ricca di scambi comunicativi e di emozioni che si realizza attraverso un canale di tipo non verbale. Come fa un essere umano a comprendere un'altra persona fin dai primi giorni di vita? Cosa succede e cosa caratterizza la qualità dell'incontro tra un adulto e un bambino che ancora non parla?

Si tratta di questioni molto importanti da un punto di vista educativo, perché le posizioni che si assumono, le spiegazioni che ci si dà, influenzano non solo il modo di capire i bambini, ma anche come si agisce e ci si comporta nei loro confronti.

Dalle ricerche sull'infanzia, a partire dagli anni '70 del secolo scorso, è emerso che fin dalla nascita i bambini sono attivi e propositivi nella relazione poiché sono in grado di comprendere gli altri come "persone". Si

tratta di una comprensione strettamente connessa ad una concezione “incarnata” della mente, in cui l’intersoggettività non nasce dall’attribuzione della propria soggettività all’altro¹⁷, ma come frutto di uno scambio tra soggettività (Reddy, 2008). Si tratta di un “approccio in seconda persona” che mette l’accento su un coinvolgimento soggettivo nel dialogo, che chiama in causa aspetti psicologici come l’apertura e l’intimità nella relazione interpersonale e che comporta “sentire” se stessi e l’altra persona nel “momento presente” (vedere, percepire, sentire l’altro com’è in quel momento), essere interni nella relazione da un punto di vista psico-corporeo (Gallese, 2015b). Percepire l’altro è strettamente connesso al percepire se stessi (per cui, ad esempio, quando si vede non ci si limita a vedere, ma si sente anche di star vedendo qualcosa con i propri occhi): percezione e propriocezione (la percezione che l’organismo ha del proprio stato interno) sono dunque interagenti in quanto la propriocezione implica sempre la percezione del mondo circostante (Damasio, 1994).

La ricerca sull’infanzia, in questo senso, è in linea con la concezione del filosofo Martin Buber (1923) rispetto al fatto che la relazione sia all’origine di ogni cosa e che vi sia sempre, nella relazione tra esseri umani, un reciproco riconoscimento (un Io-Tu che è diverso dall’Io-Esso). Conferma, inoltre, la prospettiva fenomenologica di Merleau-Ponty (1945), secondo cui è l’intrinseca connessione tra corpi a formare la base della conoscenza delle altre menti.

Bambino e adulto possono incontrarsi in una relazione che implica il coinvolgimento emotivo ed affettivo perché si riconoscono simili dal punto di vista percettivo e propriocettivo.

Schore (2003) ha ampiamente trattato il ruolo della corteccia orbitofrontale, in particolare dell’emisfero destro nel regolare i meccanismi affettivi dell’attaccamento. Questo sistema biologico è connesso anche al riconoscimento dello stato emotivo, cioè alle rappresentazioni somatosensoriali interne che simulano cosa sta provando l’altro.

¹⁷ L’idea secondo cui per comprendere la mente altrui è necessario prima comprendere la propria e quindi possedere un sistema simbolico astratto, quale il linguaggio verbale, per attivare processi di pensiero riflessivo, è propria della “prospettiva in terza persona” e nasce all’interno di alcune teorizzazioni nel campo della psicologia cognitiva, della filosofia del linguaggio e della psicologia dello sviluppo. In base a tale prospettiva un bambino in fase pre-verbale non potrebbe quindi comprendere il significato delle azioni altrui o stati psicologici differenti dal proprio.

Fin dai primi mesi di vita l'essere umano sembra in grado di assimilare ciò che avverte nella sua esperienza presente sotto forma di "mimica cinestetica", percependo immediatamente al proprio interno ciò che percepisce nell'azione dell'altro. Una tale "capacità di mettersi nei panni dell'altro" è stata confermata dalle recenti scoperte delle neuroscienze legate ai neuroni specchio, circuiti neuronali specifici che si attivano quando osserviamo il movimento o la mimica di un'altra persona (Rizzolatti, Sinigaglia, 2006; Ammanniti e Gallese, 2014; Gallese, 2015b). Quando osserviamo qualcuno compiere un movimento finalizzato, si attivano nella nostra corteccia cerebrale le stesse aree che si attiverebbero se fossimo noi a compiere quel movimento e questo ci facilita la comprensione di ciò che sta accadendo e, conseguentemente, anche l'apprendimento attraverso la sola osservazione. Ciò che è ancora più interessante è che, al pari delle azioni, anche le emozioni risultano immediatamente condivise: la percezione del dolore o della gioia altrui attivano le stesse aree della corteccia cerebrale che sono coinvolte quando siamo noi stessi a provare dolore o gioia. Come sottolinea Gallese (2015a), i neuroni specchio evidenziano quanto sia radicato e profondo il legame che ci unisce agli altri, ovvero quanto bizzarro sia concepire un *io* senza un *noi*¹⁸.

Considerando il piano intersoggettivo, *l'intercorporeità* appare come principale fonte di conoscenza alla base della lettura della mente altrui: gli esseri umani riutilizzano i propri stati o processi mentali, rappresentati in formato corporeo, per attribuirli funzionalmente ai propri simili. È la condivisione della stessa natura situata e degli stessi scopi intenzionali che fa dell'intercorporeità un accesso privilegiato al mondo dell'altro (Gallese, 2015a).

Anche la "conoscenza relazionale implicita", ipotizzata da Stern (1998; 2004), dà luogo ad un'attività congiunta tra adulto e bambino, ad una regolazione reciproca dei propri comportamenti, nel corso del tempo, attraverso un microscambio di informazione tra i sistemi percettivi e i segnali affettivi così come vengono esperiti. Si tratta di un vero e proprio processo di *sintonizzazione*, che avviene all'interno della dimensione degli affetti e degli stati d'animo e che consente una sensazione di "comunione" a livello psico-fisico.

¹⁸ La percezione della differenza tra sé e gli altri, è comunque garantita dal fatto che, come rileva lo stesso Gallese, quando si osserva un'azione finalizzata o un'espressione del volto che comunica una data emozione, il rispecchiamento neuronale coinvolge sì le stesse aree cerebrali, ma con una attivazione minore rispetto a quando si compie direttamente l'azione o si prova in prima persona la stessa emozione.

Anche le prime competenze comunicative e linguistiche nascono dall'interazione non verbale tra il bambino e chi si prende cura di lui, fin dai primi giorni di vita. È all'interno di "format di azione condivisi" che egli apprende, prima della comparsa del linguaggio verbale, a rispettare i turni della comunicazione, a fare proposte e a rispondere in modo congruente, a interpretare in termini significativi le azioni e le parole degli adulti che, a loro volta e circolarmente, attribuiscono significato ai gesti e alle azioni dei bambini (Bruner, 1975).

Dall'esperienza vissuta attraverso le vicende della comunicazione con l'ambiente, il bambino costruisce l'immagine di sé (vale a dire, il modo in cui il proprio corpo appare a se stessi) e quindi anche un'immagine del modo in cui viene considerato e accettato. Tutto ciò è, evidentemente, strettamente connesso alla propria identità: come già sostenuto da tempo e da più parti anche in ambito psicoanalitico (si veda in particolare Winnicott, 1965; 1967), è la qualità della relazione psico-corporea e l'esperienza di essere visti e riconosciuti che danno luogo alla qualità della costruzione del Sé. Tanto meglio la figura di accudimento è in grado di rendersi conto dello stato del bambino, tanto più la specificità del suo riconoscimento produrrà, insieme ad altri fattori, la natura e il grado di coerenza dell'esperienza del bambino. In questo senso le competenze e la consapevolezza nella partecipazione attiva emergono solo all'interno di un contesto di scambi emotivi partecipati, e la partecipazione diretta nella relazione con gli altri non solo fornisce informazioni psicologiche estero-proprio-cettive, ma è anche in grado di crearle.

È quindi possibile affermare che "essere trattati come un Tu permette all'Io di esistere" (Buber, 1923); bisogna, cioè, essere riconosciuti, percepiti o confermati come persone per divenire tali.

Per i bambini piccoli è necessario avvertire la percezione che gli altri hanno di loro come persone per potervi rispondere: più sperimentano vissuti emotivi positivi, più diventano aperti al coinvolgimento interpersonale e alla conoscenza. Le emozioni positive, inoltre, incrementano l'attenzione dei piccoli verso gli altri e questa condizione a sua volta aumenta la partecipazione attiva. I processi di sviluppo (così come la conoscenza) sembrano dunque essere influenzati in maniera sostanziale dalla partecipazione. Anche recenti ricerche nel campo delle neuroscienze (cfr. Reddy, 2008; Ammanniti, Gallese, 2014), hanno evidenziato che le prime esperienze di contatto emozionale e fisico dei bambini con gli adulti di riferimento, stimolano nel cervello la formazione di *pattern* di connessioni neurali che hanno potenzialmente effetto per tutta la vita, dimostrando, da un lato, che corpo, mente ed emozioni sono inseparabili, dall'altro, che la qualità di tale

contatto è determinante nella costruzione della propria identità e dell'immagine di sé.

Quanto affermato coinvolge il piano etico e chiama fortemente in causa la responsabilità dell'adulto nei confronti dei bambini nei primi anni di vita. Da un punto di vista pedagogico sottolinea per le educatrici del nido, l'importanza dell'essere presenti e partecipi nella relazione come persone intere (in cui mente, corpo ed emozioni sono interconnessi) e ribadisce la necessità di una professionalità in cui sono centrali le capacità osservative ed auto-osservative, il contatto con le proprie emozioni, la consapevolezza psicocorporea, la capacità di decentrarsi e di "stare in ascolto" momento per momento, nel qui ed ora, nel corso della relazione con i bambini (Mignosi, 2007).

Pone inoltre l'accento sulla necessità di rivedere, in generale, i percorsi formativi per gli educatori della prima infanzia, che contemplino proposte centrate sull'apprendere attraverso l'esperienza e la riflessione sull'esperienza (Mortari, 2003; Mignosi, 2016). Quelle di cui si è parlato, sono infatti competenze professionali che non possono essere apprese se non mettendosi in gioco sul piano personale e attivando processi di consapevolezza riguardo a se stessi e ai propri "modi di funzionare", per potere attuare relazioni positive con i bambini piccolissimi e per promuovere la loro crescita come persone fiduciose in se stesse e attive nel mondo.

BIBLIOGRAFIA

- Ammanniti M., Gallese V. (2014), *La nascita dell'intersoggettività*, Raffaello Cortina, Milano;
- Bateson G. (1972), *Verso un'ecologia della mente*, trad. it. Adelphi, Milano, 1976
- Bell D. C., Richard A. J. (2000), "Caregiving: The forgotten element in attachment", in *Psychological Inquiry*, 11, pp. 69-83;
- Bion W. R. (1965), *Apprendere dall'esperienza*, trad. it. Armando, Roma, 1972;
- Bloom K. (2006), *The embodied self*, Karnac, London;
- Bondioli A. (2004), "Promuovere dall'interno" in Bondioli, a cura di, *Educare la professionalità degli educatori per l'infanzia*, Junior, Bergamo, pp. 61-72;
- Bondioli A. (2013), "Prospettive sulla qualità: il caso degli asili nido", in RELAdEI, vol. 2 (2), pp. 19-33, <http://www.reladei.net>;
- Bowlby J. (1969-1982), *Attaccamento e perdita*, vol. 1: *L'attaccamento della madre*, trad. it. Boringhieri, Torino, 1972-1989;

- Bowlby J. (1988), *Una base sicura*, tr. it. Raffaello Cortina, Milano, 1989;
- Bronfenbrenner U. (1979), *Ecologia dello sviluppo umano*, trad. it. 1986, Il Mulino, Bologna;
- Buber M. (1923-1970), “Io e Tu” in *Il principio dialogico e altri saggi*, a cura di Andrea Poma, trad. it. San Paolo, Cinisello Balsamo, 1993, pp. 59-83;
- Bruner J. S. (1975), “Dalla comunicazione al linguaggio: una prospettiva psicologica”, in Camaioni L. (a cura di), *Sviluppo del linguaggio e interazione sociale*, Il Mulino, Bologna, 1978, pp. 211-225;
- Bruner J. S. (1977), “Prime interazioni sociali e acquisizione del linguaggio”, in Schaffer H. R., a cura di, *L’interazione madre-bambino: oltre la teoria dell’attaccamento*, Franco Angeli, Milano, 1984, pp. 327-347;
- Bruner J. (1996), *La cultura dell’educazione*, trad. it. Feltrinelli, Milano, 1997;
- Camaioni L. (1980), *L’interazione tra bambini*, Armando, Roma;
- Damasio A. (1994), *L’errore di Cartesio*, trad. it. Adelphi, Milano, 1995;
- Dunn J. (2004), *L’amicizia tra bambini. La nascita dell’intimità*, trad. it. Cortina, Milano, 2006;
- Fondazione Rodolfo Debenedetti (11 giugno 2016), Report XVIII European Conference, Child Care Policies in Different Countries, http://www.frdb.org/be/file/_scheda/files/DeBocaETal_full_reportCOVER.pdf;
- Fonagy P. (1998), “Prevention, the appropriate target of infant psychotherapy”, in *Infant Mental Health Journal*, 19, pp. 124-150;
- Fonagy P. (2001), *Psicoanalisi e teoria dell’attaccamento*, Raffaello Cortina, Milano, 2002;
- Fustini T. (2007), “Educazione partecipata e corresponsabilità educativa tra famiglia e nido d’infanzia: il volto nuovo dei servizi educativi”, in *Rivista Italiana di Educazione Familiare*, n. 2, Firenze University Press, pp. 58-65;
- Gallese V., Lakoff G. (2005), “The Brain’s Concept: The Role of the Sensory-motor System in Reason and Language”, *Cognitive Neuropsychology*, 22, pp. 455-479;
- Gallese V. (2015a) “Il corpo vivo: verso una neurofisiologia dell’intersoggettività”, in Onnis L., a cura di, *Una nuova alleanza tra psicoterapia e neuroscienze. Dall’intersoggettività ai neuroni specchio*, Franco Angeli, Milano, pp. 30-51;
- Gallese V. (2015b) “Sé corporei in relazione: simulazione incarnata come prospettiva in seconda persona sull’intersoggettività”, in Onnis L., a cura

- di, *Una nuova alleanza tra psicoterapia e neuroscienze. Dall'intersoggettività ai neuroni specchio*, Franco Angeli, Milano, pp. 105-130;
- Hay D. F., Castle J., Davies L., Demetriou H., Stimson C. A. (1999), “Prosocial action in very early childhood”, *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 40, pp. 906-916;
 - ISTAT (20 maggio 2016), *Rapporto annuale. La situazione del Paese*, <http://www.istat.it/it/files/2016/05/Ra2016.pdf>;
 - Ladd GW, Troop-Gordon W. (2003) “The role of chronic peer difficulties in the development of children’s psychological adjustment problems”. *Child Development*, 4, pp. 1344-1367;
 - Lazzari A., a cura di, (2016), *Un quadro europeo per la qualità dei servizi educativi e di cura per l’infanzia: proposta di principi chiave*, Zeroseiup Edizioni, Bergamo;
 - Lewin K. (1935), *Teoria dinamica della personalità*, trad. it. Giunti -Barbera, Firenze, 1965;
 - Merleau-Ponty (1945), *Fenomenologia della percezione*, trad. it. Il Saggiatore, Milano, 1965;
 - Mignosi E. (2004) Far crescere la professionalità: esperienze di formazione al “pensare riflessivo”, in Bondioli, a cura di, *Educare la professionalità degli educatori per l’infanzia*, Junior, Bergamo, pp. 151-181;
 - Mignosi E. (2007), “Corpo movimento e stati psichici: l’osservazione del non verbale dei bambini”, in Bondioli A., a cura di, *L’osservazione in campo educativo*, Junior, Bergamo, pp.97-124;
 - Mignosi E (2008), *La formazione dei formatori e la danza movimento terapia*, Fondazione Nazionale “Vito Fazio-Allmayer”, Palermo;
 - Mignosi E. (2016), “Il rapporto tra teoria e prassi nella formazione degli educatori per l’infanzia”, in Silva C., a cura di, *Educazione e cura dell’infanzia nell’Unione Europea*, ETS, Pisa, pp. 133-144;
 - Mortari L. (2003), *Apprendere dall’esperienza: il pensare riflessivo della formazione*, Carocci, Roma;
 - Onnis L., a cura di (2015), *Una nuova alleanza tra psicoterapia e neuroscienze. Dall'intersoggettività ai neuroni specchio*, Franco Angeli, Milano;
 - Reddy V. (2008), *Cosa passa per la testa di un bambino. Emozioni e scoperta della mente*, trad. it. Raffaello Cortina, Milano, 2010;
 - Rizzolatti G., Sinigaglia C. (2006), *So quel che fai: il cervello che agisce e i neuroni specchio*, Raffaello Cortina, Milano;
 - Savio D. (2003), “Oltre la pedagogia della relazione”, *Bambini*, XIX (6), pp. 14-21;

- Savio D. (2011), *Il gioco e l'identità educativa del nido d'infanzia*, Junior, Bergamo;
- Schaffer H. R., a cura di (1977), *L'interazione madre-bambino: oltre la teoria dell'attaccamento*, Edizione italiana a cura di Ugazio V., Franco Angeli, Milano, 1984;
- Schore A. N. (2003), *La regolazione degli affetti e la riparazione del sé*, trad. it. Astrolbio, Roma, 2008;
- Stern D. N. (1985), *Il mondo interpersonale del bambino*, trad. it. Bollati Boringhieri, Torino, 1987;
- Stern D. N. (1998), Il “qualcosa in più” dell'interpretazione. Meccanismi non interpretativi in psicoanalisi, in Onnis L., a cura di, *Una nuova alleanza...*, cit.;
- Stern D. N. (2004), *Il momento presente. In psicoterapia e nella vita quotidiana*, trad. it. Raffaello Cortina, Milano, 2015;
- Stern D. N. (2010), *Le forme vitali*, trad. it. Raffaello Cortina, Milano, 2011;
- Trevarthen C., Aitken K. J. (2001), “Infant intersubjectivity: Research, theory, and clinical applications”, *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 42, pp. 3-48;
- Ugazio V. (1984), “Prefazione all'edizione italiana: oltre la teoria dell'attaccamento”, in Schaffer H. R., a cura di, *L'interazione madre-bambino: oltre la teoria dell'attaccamento*, Franco Angeli, Milano;
- Velotti V. (2016), *I bambini tra cittadinanza e investimento*, Cleup, Padova;
- Vygotskij L. S. (1930), *Il processo cognitivo*, Boringhieri, Torino, 1987;
- Vygotskij L. S. (1960), *Storia dello sviluppo delle funzioni psichiche superiori*, trad. it. Giunti, Firenze, 1974;
- Winnicott D. W. (1965), *Sviluppo affettivo e ambiente*, trad. it. Armando, Roma, 1974;
- Winnicott W. D. (1967), *Gioco e realtà*, trad. it. Armando, Roma, 1974;
- 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;
- Woodward L. J., Fergusson D. M. (2004), “Childhood peer relationship problems and later risks of educational under-achievement and unemployment”, *Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines*, 41, pp. 191-201.