

EMO-AZIONI. Quando fare insieme allena la competenza emotiva

Pasquale Musso, Cristina Semeraro, Cristian Stifano

Università degli Studi di Bari Aldo Moro

Dare un nome alle emozioni è un passaggio fondamentale e rappresenta solo una parte del percorso attraverso cui impariamo a comprenderle e regolarle. Pensiamo a un gruppo di bambini che prova una scena teatrale, a una squadra impegnata in un gioco, a ragazzi che suonano insieme o collaborano per realizzare un progetto. In tutte queste situazioni non si condividono soltanto azioni. Entrano in gioco entusiasmo, attesa, imbarazzo, frustrazione, fiducia e paura di sbagliare. Le attività collettive possono così diventare occasioni di apprendimento emotivo. Stare insieme, però, non basta di per sé. Fare qualcosa insieme richiede di riconoscere ciò che accade dentro di noi e, nello stesso tempo, di adattarci agli altri.

Un primo ingrediente è la capacità di sincronizzarsi. Muoversi, cantare o agire nello stesso ritmo significa prestare attenzione agli altri, anticiparne le azioni e modificare le proprie. Una ricerca che ha riunito i risultati di 60 esperimenti ha rilevato, nel complesso, un effetto positivo della sincronia sugli atteggiamenti e sui comportamenti rivolti agli altri (Rennung & Göriz, 2016). Un esperimento particolarmente intuitivo lo mostra bene. Bambini di quattro anni furono fatti dondolare su due altalene, nello stesso ritmo oppure in ritmi differenti. Dopo l'esperienza, quelli che si erano mossi in sincronia cooperavano più efficacemente in compiti svolti insieme (Rabinowitch & Meltzoff, 2017). Muoversi insieme non produce automaticamente competenza emotiva. Il coordinamento può, però, creare condizioni favorevoli per prestare attenzione all'altro, modulare il proprio comportamento e costruire un'azione condivisa.

Le attività collettive, inoltre, fanno incontrare emozioni reali. Bisogna aspettare il proprio turno, tollerare un errore, esporsi allo sguardo degli altri, accettare che un compagno abbia un'idea diversa, affrontare una sconfitta o riparare un conflitto senza abbandonare l'obiettivo comune. È proprio qui che la competenza emotiva può essere allenata. Parlare delle emozioni è utile, ma altrettanto importante è imparare a riconoscerle e regolarle mentre qualcosa sta accadendo. Nel gioco drammatico, per esempio, l'emozione passa attraverso voce, volto, gesto e postura. In uno studio sperimentale con bambini piccoli, attività di gioco drammatico svolte in piccolo gruppo hanno prodotto miglioramenti specifici nel controllo emotivo (Goldstein & Lerner, 2018). L'esperienza diventa ancora più formativa quando, dopo aver agito, c'è spazio per fermarsi e comprendere ciò che è successo. Ci si può chiedere, per esempio, perché ci siamo innervositi, che cosa ci ha aiutato a continuare e come abbiamo risolto quel momento di tensione.

Durante l'adolescenza questa dimensione acquista un significato particolare. I pari diventano interlocutori centrali e le emozioni sono sempre più vissute, mostrate e regolate dentro relazioni di amicizia e appartenenza. Uno studio che ha seguito adolescenti e amici stretti per due anni ha mostrato che le modalità con cui gli amici regolano le proprie emozioni sono associate, nel tempo, anche a quelle degli adolescenti stessi (Borowski & Zeman, 2025). Il gruppo è dunque ambivalente. Può offrire sostegno, riconoscimento e sicurezza, oppure amplificare tensioni, esclusione e paura del giudizio. Il valore educativo delle attività collettive dipende dalla qualità delle relazioni e dalla possibilità di cooperare in un contesto sufficientemente sicuro, nel quale l'errore non diventi umiliazione e il conflitto possa essere affrontato senza trasformarsi in esclusione.

La scuola può diventare, in questo senso, una vera palestra emotiva. Questo non richiede di trasformare ogni esperienza in una "lezione sulle emozioni". Significa piuttosto creare attività nelle quali bambini e adolescenti possano assumere ruoli, collaborare, affrontare difficoltà, negoziare e

riflettere su ciò che è successo. L'adulto mantiene qui una funzione importante. Il suo compito non è eliminare ogni tensione. È piuttosto aiutare il gruppo a riconoscerla, contenerla e trasformarla in un'occasione di apprendimento. Le evidenze relative ai programmi scolastici strutturati di apprendimento sociale ed emotivo (*Social and Emotional Learning*) mostrano che, quando queste competenze vengono coltivate in modo intenzionale e sistematico, si osservano benefici nelle competenze sociali ed emotive, nelle relazioni tra pari, nel clima e nel funzionamento scolastico e nel rendimento (Cipriano et al., 2023). Questo non significa che qualunque attività di gruppo produca gli stessi effetti. Conta il modo in cui l'esperienza viene progettata, accompagnata e vissuta.

In questa prospettiva, anche il “Cercatore dell’Incanto” può essere pensato come qualcuno che riconosce e dà un nome a ciò che prova e porta quell’esperienza nell’incontro con gli altri. Quando un’emozione diventa parola, gesto, racconto, immagine o azione comune, ciò che sentiamo può essere osservato da nuove prospettive, condiviso e trasformato. È nel passaggio dal sentire al fare insieme che le emozioni possono diventare anche strumenti per conoscersi, incontrarsi e costruire relazioni più consapevoli.

Riferimenti bibliografici

- Borowski, S. K., & Zeman, J. L. (2025). Emotion socialization within adolescent friendships: Considering the role of friends' emotion regulation, perceptions of friends, and expectations of support. *Journal of Research on Adolescence*, 35(3), e70044. <https://doi.org/10.1111/jora.70044>
- Cipriano, C., Strambler, M. J., Naples, L. H., Ha, C., Kirk, M., Wood, M., Sehgal, K., Zicher, A. K., Eveleigh, A., McCarthy, M., Funaro, M., Ponnock, A., Chow, J. C., & Durlak, J. A. (2023). The state of evidence for social and emotional learning: A contemporary meta-analysis of universal school-based SEL interventions. *Child Development*, 94(5), 1181–1204. <https://doi.org/10.1111/cdev.13968>
- Goldstein, T. R., & Lerner, M. D. (2018). Dramatic pretend play games uniquely improve emotional control in young children. *Developmental Science*, 21(4), e12603. <https://doi.org/10.1111/desc.12603>
- Rabinowitch, T. C., & Meltzoff, A. N. (2017). Synchronized movement experience enhances peer cooperation in preschool children. *Journal of Experimental Child Psychology*, 160, 21–32. <https://doi.org/10.1016/j.jecp.2017.03.001>
- Rennung, M., & Göritz, A. S. (2016). Prosocial consequences of interpersonal synchrony: A meta-analysis. *Zeitschrift für Psychologie*, 224(3), 168–189. <https://doi.org/10.1027/2151-2604/a000252>