

Francesco Paolo Romeo

SOLLECITARE LA RESILIENZA

EMERGENZE EDUCATIVE
E STRATEGIE DIDATTICHE



AREA 11

SCIENZE STORICHE, FILOSOFICHE
PEDAGOGICHE, PSICOLOGICHE

Il volume offre una cornice teorico-metodologica indispensabile per comprendere le ragioni che rendono oggi la didattica una scienza autonoma, inclusiva, capace di favorire la costruzione di percorsi assistiti di resilienza attraverso i quali gli studenti possono affrontare le difficoltà della vita, specie nel caso in cui il loro benessere emotivo sia stato in qualche modo compromesso da eventuali negligenze familiari.

La riflessione pedagogico-educativa sugli affetti, la capacitazione di una sana disponibilità emozionale negli insegnanti e la progettazione di processi di insegnamento-apprendimento più emozionanti costituiscono i prerequisiti di questa didattica, il cui scopo è quello di creare le condizioni per un'esplorazione appassionata delle diverse aree del sapere da parte di ogni studente, che potrà così svelare le proprie vocazioni personali.

Un testo rigoroso e accurato nella documentazione, che offre spunti di sicuro interesse non solo per gli specialisti della materia, ma anche per insegnanti e educatori.



Francesco Paolo Romeo

Dottore di ricerca in Pedagogia dello Sviluppo, attualmente è professore di Didattica generale presso l'Università Telematica Pegaso, membro della Commissione di valutazione e docente nel corso di specializzazione per le attività di sostegno didattico agli alunni con disabilità presso l'Università Internazionale di Roma e Giudice onorario presso il Tribunale per i Minorenni di Taranto.



*Pubblicazione scientifica validata
dal Comitato Scientifico della Collana*

www.universityresearch.erickson.it

€ 23,00

ISBN 978-88-590-2353-1



9 788859 023531

www.erickson.it

CAPITOLO 2

Basi neurali, legami precoci ed emozioni

La valenza soggettiva dell'avversità

Stress o evento traumatico?

Per provare a rispondere alle domande dalle quali siamo partiti all'inizio di questo volume, occorre fare alcune distinzioni scientifiche dei concetti di stress ed evento traumatico.

In generale, il termine *stress* si riferisce a eventi o situazioni che mettono un organismo in difficoltà (Lazarus, 1997).

Nella sua utilizzazione ingegneristica, il termine stress si traduce in inglese con sforzo, tensione, e veniva usato per indicare la capacità di un ponte di resistere ai movimenti tellurici e alle altre sollecitazioni, come tempeste e terremoti, sul suo piano di attraversamento. L'origine di questa parola, però, è ancora più antica, poiché nell'esperienza comune e nel gergo popolare i latini con *districtia* intendevano una stretta, una forte angoscia. Dunque, occorre collegare le radici del termine stress al verbo strizzare (Romeo, 2008, pp. 47-61).

Tuttavia, parlando di fattori di stress buoni, cioè di *eustress* (dal greco *eu* = bene), è possibile ipotizzare per l'individuo, almeno in una fase iniziale, una ricaduta positiva di giovamenti e stimoli sul piano cognitivo e affettivo-relazionale piuttosto che di problemi e incertezze.

Come abbiamo visto in precedenza, un contributo importante riguardo allo studio dello stress è stato fornito da Selye che ha mostrato come gli organismi biologici presentino, in condizioni di difficoltà, tutta una serie di modificazioni e reazioni fisiologiche. Postulando l'esistenza di un processo che si articola in tre fasi: *allarme*, *resistenza* ed *esaurimento*, e si attiva come

risposta aspecifica alle richieste provenienti dal mondo esterno da lui denominate *stressor* (o stressori), Seyle notò nel corpo l'attivazione di specifici mediatori ormonali.

Un evento percepito come potenzialmente stressante, sollecita quindi il nostro corpo a reagire per mezzo dell'adrenalina, l'ormone principale della risposta allo stress, che, assieme al cortisolo, favorisce l'aumento del battito cardiaco, rinvigorisce il tono muscolare che raggiunge la sua massima contrazione e acuisce lo stato di coscienza vigile, altresì migliorando la capacità attentiva e di concentrazione, mnemonica e di elaborazione delle informazioni, percettiva e di apprendimento. Il meccanismo attivato dallo stimolo stressante viene indicato come *meccanismo attacco-fuga* che, nei confronti di stimoli percepiti come pericolosi, ha l'effetto corporeo di aumentare la forza e rendere più veloce e reattivo il pensiero.

Naturalmente uno stimolo stressante non è esclusivamente una guerra, un abuso, una catastrofe naturale o un disastro di natura antropico, dunque qualcosa che ha a che fare con lo straordinario, bensì tutto ciò che è ordinariamente percepito come minaccioso per l'individuo. In questo modo lo stress può essere definito come un processo interattivo che coinvolge l'individuo e il suo ambiente di vita entro il quale valuta di possedere o di non possedere le risorse psicologiche e fisiche, ma anche socio-relazionali stiamo vedendo, utili per affrontare una determinata situazione.

Secondo Lazarus (2000), infatti, quando si parla di reazione a uno stress è importante mettere in evidenza che questa dipende non tanto dalla sua entità, ma dal complesso dei processi percettivi, cognitivi e affettivi che consentono alla vittima di valutare l'impatto emotivo di tali esperienze sulla propria vita. Pertanto, diventa fondamentale la nozione di *stress percepito*, in altre parole la valenza soggettiva dell'avversità. Invece, quando si parla di *evento traumatico* ci si riferisce a una condizione fisica, psicologica o sociale estrema, cioè intensamente stressante, che può anche portare l'individuo, compromesso nel fisico e nella mente, a strutturare risposte acute allo stress o quadri sindromici tipici dei disturbi posttraumatici.

È questo il caso, abbiamo detto, di un incidente chimico, un'alluvione, una tortura, un abuso sessuale, in altre parole di avvenimenti di natura oggettivamente grave, straordinaria e improvvisa.

Tuttavia, anche se essere testimoni di esperienze stressanti oggettivamente lievi, ordinarie e prevedibili, come quella dell'esempio iniziale di Benedetta e Francesca, può avere una conseguenza psicopatologica, è anche vero che le indagini cliniche ed empiriche effettuate negli ultimi decenni hanno mostrato l'esistenza di individui che, testimoni di eventi catastrofici, continuano a vivere serenamente.

A questo proposito, ricordo di aver visto in televisione una coppia di giovani laziali scampata al terremoto che nell'agosto del 2016 ha raso al suolo il comune di Amatrice e gran parte del Centro Italia e che sette anni prima, nell'aprile 2009 era sopravvissuta anche a quello aquilano. Erano di sicuro traumatizzati, il terremoto aveva portato via, per la seconda volta, la loro casa che erano riusciti a comprare con enormi sforzi economici e lavorativi, ma tenendosi per mano e guardandosi negli occhi fra le rovine dicevano di essere prontissimi a continuare a vivere fronteggiando in modo resiliente quanto era nuovamente accaduto.

«Pur con un bollettino sismico da far paura», dicevano, erano ancora vivi e questo bastava alla coppia di fidanzati per salire a bordo di quella «cabina di pilotaggio», confezionata come metafora da Oliverio Ferraris e Oliverio per meglio spiegare quell'attitudine proattiva caratterizzante l'individuo resiliente, che li attendeva per intraprendere il viaggio verso un futuro certamente più difficile di altri, ma non utopico perché realistico. Come a dire che un disturbo post-traumatico può essere causato da diverse situazioni la cui gravità non è insita negli eventi stessi, ma nei significati che gli individui attribuiscono loro, nella ricerca del senso che a essi consegue, nei vissuti emotivi che si devono (meglio se si riesce a condividere l'eventuale dolore) imparare a gestire. È nel tempo che trascorre tra l'evento traumatico e l'attribuzione di significato, tra ciò che ha spaesato e la ricerca del senso della vita perduto, tra il passato paralizzante e il progetto di vita rivitalizzante, che occorre, quali tutori di resilienza, trovare la propria posizione relazionale, in modo che chi non ha ancora maturato un atteggiamento resiliente, e a causa delle vicende e del nostro tempo ha visto «liquefarsi» legami affettivi prima «solidissimi», possa essere messo nelle condizioni migliori per iniziare a percepirsi ancora una volta come il padrone della propria esistenza (Romeo, 2018).

Se Benedetta e Francesca non avessero avuto qualcuno pronto ad ascoltare la loro dolorosa storia in cerca di spiegazioni, probabilmente avrebbero vissuto bene, ma dentro il loro cuore si sarebbe lentamente insinuato il dubbio di un padre non più, per dirla con Winnicott (1965), «contenitore sicuro» (*holding environment*), cioè pronto a proteggere ciò che con tanto amore aveva messo anni prima al mondo.

I dilemmi esistenziali, le paure, le domande monche di riposta, necessitano sempre, specie quando sono i bambini a vivere situazioni di forte stress emotivo, di accoglienza, ascolto e assenza di giudizio; solo in questo modo è possibile ripristinare quell'impulso alla resilienza che iconograficamente trasforma gli individui in «canne di bambù» sempre pronte a innalzarsi verso il firmamento dopo le tempeste della vita che le hanno momentaneamente piegate.

Fattori di rischio e di protezione (prevenzione)

Quando si parla di resilienza i ricercatori, in base ai dati raccolti negli anni, esprimono parere unanime nell'attribuire ai fattori di rischio di cui si fa esperienza durante il periodo prenatale, perinatale e l'infanzia una delle maggiori cause di un disturbo psicopatologico nel corso dello sviluppo. È anche vero che la presenza concomitante di più fattori di rischio aumenta la probabilità di sviluppare un qualche problema mentale, come dimostrò Rutter (1979) quando analizzò nell'isola di Wight e in quartieri londinesi degradati un campione di bambini esposti a conflitti parentali che vivevano in famiglie numerose e di bassa estrazione socio-economica. Al tempo stesso, riducendoli, si può diminuire molto il disagio nella vita di questi sfortunati bambini. A volte i ricercatori, accanto alla possibilità di eliminare un fattore di rischio presente nella vita di un bambino marginalizzato, si accorsero di come fosse più opportuno introdurne uno di natura protettiva, meglio ancora lavorando in un'ottica di prevenzione (Sameroff, Gutman e Peck, 2003).

La «molla», altra metafora mentale utile per meglio comprendere in nostri discorsi su un costrutto così complesso, che dà inizio alla ripresa, che infonde quell'energia indispensabile per lo slancio progettuale in avanti, che diventa appiglio cui aggrapparsi psicologicamente, può essere garantita tanto dalla sottrazione di un fattore di rischio, quanto dall'aggiunta di un fattore protettivo.

Rutter (1993), dopo le sue indagini epidemiologiche sui bambini provenienti da contesti svantaggiati, spiegò come l'evoluzione patologica avrebbe potuto essere scongiurata se tali fattori di protezione fossero stati in grado di associare tra loro almeno quattro caratteristiche fondamentali.

Dovevano, prima di tutto, diminuire l'impatto del rischio, poi ridurre la probabilità di altre reazioni negative a catena, rinforzare nel bambino l'autostima riuscendo altresì a mettere in evidenza le sue competenze e, infine, produrre delle opportunità positive.

Nel tentativo di fornire un inventario completo delle componenti della resilienza, per molti ricercatori connotabile dalla presenza delle risorse interne, familiari ed extra-familiari, Vanistendael ha proposto una metaforica «casetta» (Bloom e Vanistendael, 1996).

Le relazioni sociali servono da *piano interrato*, la capacità di attribuire senso e significati agli avvenimenti, anche negativi, si trova al *pianterreno*, la stima di sé, lo *humor* e le competenze individuali sono collocate al *primo piano* e l'*attico* accoglie, infine, le esperienze positive. Il tutto, cioè la metaforica «casita» (piccola casa) della resilienza del sociologo belga Vanistendael, poggia su *fondamenta* stabili rappresentate dai bisogni fisiologici primari quali il cibo, la salute, una casa, il vestiario, ecc.

Imago parentali rassicuranti e rifiutanti

Fra tutti i fattori protettivi di cui si può disporre nel corso della vita, talvolta anche con funzioni che alcuni definiscono *cuscinetto* o *tampone* poiché si punta a farli interagire con i fattori di rischio nel tentativo di diminuire gli effetti negativi (Inguglia e Lo Coco, 2013, p. 23), fondamentale sembra essere lo *stile d'attaccamento*, ossia la relazione precoce che si stabilisce tra il bambino e le sue figure protettive di riferimento. Secondo Abraham e Torok, questo rapporto imprime nella mente dei bambini delle *imago* parentali rassicuranti, cioè dei prototipici schemi inconsci di chiara origine *junghiana*, attraverso le quali considereranno gli altri individui, di cui faranno esperienza di incontro nel corso della loro vita, in termini di relazioni positive o in termini di relazioni stressanti o minaccianti (Abraham e Torok, 1978). Viceversa, se nella mente del bambino resta traccia di *imago* parentali rifiutanti, minacciose o addirittura maltrattanti, il rischio di un'evoluzione psicopatologica nel corso dello sviluppo diventerà di fatto molto alto.

Il dato emergente dalle ricerche che più colpisce, dunque, riguarda senza ombra di dubbio la relazione esistente tra la resilienza e i legami precoci vissuti in famiglia. Pur esposti a fattori di rischio, poiché come abbiamo visto nessuno è in grado di evitarli totalmente, i bambini più resilienti — che in queste pagine definisco «bambini bambù» — risultano essere quelli che durante l'infanzia hanno ricevuto maggiori cure parentali, tali da consentire loro di prendere e poi migliorare i contatti con il mondo esterno coincidente, in un primo momento della vita, proprio con la madre.

Il contatto con una madre «sufficientemente buona», per dirla ancora con Winnicott (1987), è un legame con una genitrice capace sin da subito di infondere nel proprio figlio la fiducia in se stesso e negli altri, cioè in grado di svolgere quel ruolo protettivo che poi servirà al bambino per vivere con maggiore forza anche durante le avversità della propria vita.

Cercheremo perciò di approfondire questo speciale legame diadico, ma in questo volume non esclusivamente quello del bambino con la madre, e le ragioni per le quali un sostenibile sviluppo emotivo può, durante la sua crescita o in età più avanzate, aiutarlo a flettersi senza spezzarsi di fronte alle avversità.¹

¹ Gli astronauti, più di tutti immagino, sono gli esploratori per antonomasia. La loro capacità di adattarsi deve essere così spiccata che quando vengono scelti per le missioni non soltanto si valuta la salute fisica, che ovviamente deve essere impeccabile, bensì il contesto familiare, ovvero la «rampa di lancio sicura» giocando da un punto di vista concettuale con quel legame a «base sicura» proposto invece da John Bowlby, stimolante e supportante sul piano affettivo si auspica, dal quale provengono e, mai come nel caso dei viaggi spaziali, al quale possono sempre fare rientro (Oliverio Ferraris e Oliverio, 2014, p. 61).

Lo sviluppo normativo delle emozioni

La relazione tra infante e figura d'accudimento assume un ruolo critico ai fini dello sviluppo non soltanto da un punto di vista meramente fisico, poiché di solito è la madre che si occupa di nutrire il figlio non appena viene al mondo e nei mesi successivi, ma specialmente riguardo le emozioni di base che negli anni esso imparerà a individuare, comprendere, descrivere e auto-regolare a partire proprio dai *modelli di regolazione emotivo-affettiva* precedentemente acquisiti.

Secondo gli studiosi che si sono interessati dello *sviluppo emotivo*, l'emergere di un affetto, positivo o negativo che sia, dipenderà dal grado di attivazione generato o, meglio, dalla capacità dell'infante o del bambino più grande di modulare in qualche modo quella tensione entro il contesto nel quale quella stessa tensione è stata generata.

Contesto che non deve essere qui inteso quale luogo fisico o spazio sociale, ma come l'idea che di esso si forma nella mente del bambino, in altre parole come rappresentazione e valutazione della situazione in cui si svolgono le sue esperienze affettive e cognitive.

Lo sviluppo emotivo, se volessimo già provare a fare una sintesi di un argomento tanto complesso da impegnare molti ricercatori per gran parte della loro vita accademica, dipenderà dalla capacità del bambino di generare e in seguito modulare quella tensione al fine di attribuire al contesto un significato, di volta in volta, di sostegno o di pericolo.

Secondo Sroufe (2000), la figura d'accudimento, mettiamo il caso la madre, rappresenta al tempo stesso sia la caratteristica critica del contesto, da cui evidentemente in un primo momento della sua vita dipende la valutazione degli eventi effettuata dal bambino, sia la base per lo sviluppo delle procedure necessarie a modulare la tensione e stabilire delle aspettative di base in riferimento ai potenziali di promozione della crescita, o di disorganizzazione, che la tensione stessa potrebbe assumere.

Per lo psicologo dello sviluppo, dunque, non è tanto importante approfondire le differenze individuali palesate durante le tappe dello sviluppo emozionale, come ad esempio accade quando i ricercatori individuano le particolarità temperamentali mostrate dai bambini o dagli adolescenti durante la loro crescita, quanto porre sempre più attenzione al cosiddetto *sviluppo normativo delle emozioni*.

Infatti, mostrando una sorta di ripetitività che egli ha notato esistere nei confronti del passato poiché l'evoluzione emotiva è sempre ancorata a elementi precursori e modelli di regolazione individuali acquisiti all'interno della relazione diadica tra madre/figlio, da questo sviluppo normativo delle emozioni dipende l'adattamento individuale o, nei casi peggiori, il disadattamento psicopatologico.

Una reazione emozionale manifestata a una specifica età è, secondo il suo sguardo scientifico, lo sviluppo normativo della reazione emozionale che l'ha preceduta, ma inteso questo sviluppo nei termini di un processo, di una evoluzione e non già come una semplice cronologia di eventi emotivi legati gli uni agli altri. A seconda del periodo di sviluppo che sta attraversando il bambino, le espressioni affettive svolgono diverse funzioni e hanno un ruolo fondamentale nel suo adattamento. Ad esempio, le espressioni affettive in bambini molto piccoli come il sorriso di un neonato mostrato al mondo durante il sonno, possono in qualche modo sollecitare i genitori, che dovrebbero di norma affacciarsi preoccupati sulla sua culla per guardarlo e così rassicurarsi del suo stato di benessere, a mantenere la vicinanza emotiva e a sperimentare ancora quelle cure.²

Più tardi, proseguendo negli anni, un'altra espressione emozionale potrà servire, pensiamo ad esempio a un occholino strizzato veloce, a incoraggiare il compagno di giochi a procedere su quella direzione la caccia al tesoro, visto che finalmente si è sulla strada giusta per guadagnare il bottino scelto dagli adulti come premio.

Le emozioni hanno quindi tutte una *storia*, sono cioè legate strettamente alle relazioni dalle quali emergono nelle vesti di stati emotivi di base, e lungo lo sviluppo hanno molte volte a che fare con l'incoraggiare o lo scoraggiare l'interazione con i genitori e le altre figure di sostegno, queste ultime dette figure d'attaccamento *secondarie* (Cassibba, 2003), primi fra tutti i nonni di cui difficilmente si può fare a meno durante l'infanzia, altre volte con le relazioni che i bambini stringeranno con i loro coetanei e gli altri adulti che incontreranno al nido, nella scuola dell'infanzia, poi in quella primaria, in Università e nelle organizzazioni in cui più avanti negli anni si esprimeranno professionalmente.

² I sorrisi neonatali *endogeni* o spontanei (riflessi) non possono essere considerati a pieno degli indicatori di piacere, poiché i ricercatori hanno appurato come queste espressioni dominate per lo più dallo stato dell'organismo e correlate a scariche di origine sottocorticale, avvengano più frequentemente durante il sonno e siano patrimonio espressivo facciale anche di neonati privi di una corteccia cerebrale funzionante, detti nello specifico microcefali. Queste osservazioni avvalorano la tesi che, più di intendere la comparsa di un sorriso come un indicatore *tout court* di un'emozione, essi siano almeno in un primo momento della vita il tentativo del neonato di comunicare agli adulti, che di lui dovrebbero occuparsi, un bisogno affiliativo di natura evolutiva. Solo successivamente il sorriso *esogeno* o maturo del bambino, che compare tra la quinta e la dodicesima settimana di vita e che inizia a essere, insieme, di natura fisiologica, psicologica, cognitiva, emotiva, sociale e personale, correlato alla comparsa al quarto mese di vita del riso, inizierà a riflettere la qualità della transazione di un bambino attivamente in cerca di significati entro un ambiente mutevole posto di fronte ai suoi occhi.

Nello studio di consulenza pedagogica

Per fare un altro esempio, consideriamo una bambina di un anno di vita che un giorno arriva con la sua famiglia in uno studio di consulenza pedagogica per un supporto familiare improntato al raccordo degli stili educativi di entrambi i genitori. La bambina, quand'è seduta nello spazio dello studio di consulenza pedagogica dedicato al gioco e all'osservazione delle dinamiche che interessano sia i figli sia i loro genitori ed è lasciata libera di circolare al suo interno su un grande tappeto colorato, trova fra i tanti giocattoli un orsacchiotto di stoffa molto simile al suo. Tutto d'un tratto la bambina lo prende, lo stringe a sé, lo accarezza e, girandosi nella direzione in cui è seduta la madre, le sorride accompagnando il suo sorriso con dei vocalizzi che fanno immediatamente pensare a una grande gioia.

La madre, dal canto suo, risponde prontamente ai vocalizzi della figlia sia con il sorriso, sia commentando con la sua voce ciò che di emotivamente importante sta accadendo nello studio di consulenza pedagogica, ovvero le sensazioni che la sua bambina prova accarezzando l'orsacchiotto di stoffa. Con grande probabilità, la bambina ha riconosciuto quell'orsacchiotto di stoffa poiché a casa, nella sua culla magari, i suoi genitori ne hanno posto uno uguale.

Nei bambini di età inferiore, per intenderci quelli che non hanno ancora superato i cinque mesi di vita, i ricercatori hanno notato che il sorriso, assumendo per queste ragioni un ruolo fondamentale per le fasi successive di sviluppo, permette di riconoscere le figure parentali di accudimento.

Infatti, il sorriso mostrato dai bambini molto piccoli alle loro madri e ai loro padri è di solito preceduto da una crescente fase di eccitamento motorio e da una considerevole attività di esplorazione.

Poi la reazione emotiva matura nel tempo si evolve, e la bambina che nel nostro esempio prende, stringe a sé e accarezza l'orsacchiotto di stoffa, non soltanto riconosce l'oggetto dei suoi desideri poiché ne possiede uno uguale a casa compiendo di fatto un riconoscimento e una similitudine che a ogni buon conto presupporrebbero un lavoro di tipo cognitivo anche se in relazione con le esperienze fatte in pochi mesi di vita, bensì è pure capace di voltarsi fino a intercettare con il suo lo sguardo della madre.

La bambina comprende che la madre è presente nello studio di consulenza pedagogica assieme alla figura che da poco chiama balbettando «papà», ma seduta in una posizione spaziale ben diversa dalla sua; riesce a sorriderle mostrando l'orsacchiotto e simultaneamente, seppure in forma di lallazione, inizia con lei un'interazione comunicativa.

Nell'affrontare la domanda su come la nostra bambina sia giunta a mostrare alla madre il suo sorriso, un comportamento questo molto diverso da

quel sorriso osservato nei neonati nei primi mesi di vita, chiamato appunto dai ricercatori sorriso *endogeno* o riflesso, potremmo di certo dire che è in atto un avanzamento qualitativo della *dinamica dell'emozione* (Thompson, 1990), evidente sia riguardo un'attribuzione concettuale di significato su base mnestica, sia riguardo un tentativo senza parole o sotto forma di *babbling* (balbettio) di comunicare con il contesto circostante, in questo caso la madre quale figura d'accudimento primaria che sostiene la reazione emozionale poiché ne coglie i segnali sul volto e negli occhi, il suo sguardo appunto, felici della figlia.

Tutto, naturalmente, tenuto assieme dallo sviluppo neurofisiologico.

Collaborare con l'adulto di riferimento

Il controllo e la modulazione interna delle emozioni inizia così a punteggiare il flusso comportamentale della bambina, che si muove quindi nella direzione della costruzione sociale delle relazioni, e il suo adattamento al mondo esterno.

Occorre notare che la reazione emotiva e motoria della bambina, che insieme osserva, riconosce, stringe a sé, accarezza, si volta, mostra l'oggetto alla madre, le sorride, simultaneamente o quasi lalla, pone fine a un periodo di staticità comportamentale.

Le reazioni emotive e il nuovo pattern comportamentale seguono, comunemente, forti reazioni di orientamento nella direzione di eventi nuovi, e i bambini dovrebbero essere in grado di portare avanti il comportamento incoraggiando a sua volta il caregiver familiare, fondamentale per la sicurezza del bambino in situazioni sconosciute, a fornire anch'esso stimoli sempre con carattere di novità.

Il bambino arriva a utilizzare il caregiver attraverso le sue stesse azioni al fine di ottenere la rassicurazione e il consenso e, prima di entrare a far parte delle sue capacità individuali, le acquisizioni nella regolazione emozionale possono essere raggiunte primariamente proprio attraverso la collaborazione con l'adulto di riferimento.

La relazione d'attaccamento in via di sviluppo è così concettualizzata in termini di cambiamenti progressivi nella regolazione diadica delle emozioni, con un ruolo via via sempre più attivo del bambino in ogni sua fase.

Quindi, a determinare l'attivazione delle emozioni di base (gioia, rabbia, paura) che entro la seconda metà del primo anno di vita iniziano a emergere nella vita affettiva del bambino fungendo da strumenti utili a supportare queste nuove esplorazioni ambientali, o a inibirle, cioè in altre parole a organizzarle o al contrario disorganizzarle, non sono gli eventi esterni di per sé, ma la valutazione di questi in relazione al contesto entro cui avvengono (Sroufe, 2000, p. 14).

Le emozioni come «catena» complessa di eventi

Per una teoria delle emozioni equilibrata

Secondo Arnold, una teoria delle emozioni equilibrata da un punto di vista scientifico deve essere in grado di distinguere l'esperienza emotiva dall'esperienza di altro tipo e, oltre a specificare il loro ruolo nelle azioni dirette a uno scopo dato che senza un qualche principio di motivazione le emozioni non hanno senso, rendere conto dell'attivazione delle emozioni e delle modifiche che avvengono nel corpo di chi le manifesta (Arnold, 1960).

Ancora, una teoria delle emozioni completa, abbiamo detto equilibrata, dovrebbe essere in grado anche di distinguerle dalle sensazioni, come pure di distinguere ciascuna singola emozione dalle altre, specificando altresì sia i meccanismi neurofisiologici a esse sottesi, sia il significato che assumono rispetto alla personalità dell'individuo che le esprime. In altri termini, ogni concettualizzazione delle emozioni dovrebbe iniziare con il chiedersi: che cos'è un'emozione?

Poi dovrebbe continuare con il porsi alcune fondamentali domande: quando si verificano? Come si verificano? Perché si verificano? Come possiamo definire le emozioni secondo una prospettiva che potremmo chiamare evolutiva?

La maggior parte dei ricercatori che hanno cercato negli anni di rispondere a queste domande, sottolineano il fatto che le emozioni sono delle *complesse transazioni con l'ambiente*, riconoscendo soprattutto un ruolo importante ai processi cognitivi, cioè alle «etichette» mentali utilizzate dall'individuo per valutare un evento attivante, e non tralasciando ovviamente le associate modificazioni fisiologiche. Sono cioè pochi i ricercatori che spiegano le emozioni in modo semplice, concettualizzandole ad esempio alla stregua di specifiche sensazioni esperite in seguito a uno stimolo inserito in un contesto, e pochissimi altri sono quelli che escludono dalla vita emotiva di un individuo i fattori cognitivi.

Percezione, riconoscimento, analisi, valutazione e giudizio, infatti, sono tutti aspetti cognitivi rientranti in ogni teoria che nei decenni ha tentato di esplorare il complesso universo emotivo dell'individuo.

L'attività cognitiva come «anello» della metaforica «catena»

Alcuni autori, come ad esempio Izard (1997), sostengono che nella prima infanzia non ci sia bisogno della cognizione, mentre altri — il più influente dei quali è sicuramente Plutchik (1983) — sostengono che l'emozione può essere propriamente definita solo come una *catena complessa di eventi*, in cui l'attività

cognitiva, alla stregua di un «anello» di questa metaforica «catena», precede sia le sensazioni sia le modificazioni fisiologiche.

Dunque, si presenterebbe un *evento stimolo* a cui seguirebbe un' *inferenza cognitiva*, poi uno *stato emotivo fisiologicamente attivato* che dà un *impulso all'azione*, e al termine della metaforica catena un *comportamento esplicito* esitante, un *effetto finale*.

Il modello che Plutchik utilizza per illustrare l'emozione della paura, ad esempio, comincia proprio dalla minaccia di un predatore come evento stimolo a cui segue l'inferenza cognitiva di pericolo, poi lo stato emotivo di paura fisiologicamente attivato che dà all'individuo l'impulso a intraprendere una corsa e, infine, la corsa come comportamento esplicito avente l'effetto di proteggersi dalla minaccia di un possibile attacco del predatore.

Una serie di «anelli» o eventi, pertanto, che definiscono la paura entro un circuito, meglio rappresentabile come una «catena» abbiamo detto, in cui la retroazione è sempre possibile; una retroazione che può interrompere l'impulso a correre, bloccare la corsa quando questo comportamento esplicito è già in atto, aumentare l'attività valutativa della minaccia e il rilassamento che potrebbe conseguire a una buona valutazione, comprendendo come ulteriore possibilità anche quella di intendere il pericolo minore o persino assente poiché in effetti non esiste alcuna minaccia predatoria.

Le emozioni come reazione fisiologica e comportamentale a un evento saliente

Sroufe (2000, p. 23) — tenendo conto delle ricerche degli autori che si sono mossi in questo ambito di studio, tutte concluse con l'evidente dato che le emozioni comportano delle modificazioni fisiologiche e dei cambiamenti comportamentali del volto, della postura e di altro tipo — definisce l'emozione come una *reazione soggettiva a un evento saliente, caratterizzata da modificazioni fisiologiche* (cambiamenti neuromuscolari, respiratori, cardiovascolari, ormonali e di altro tipo preparatori al comportamento esplicito), *e a livello di comportamento esplicito*, includendo quindi una componente esperienziale.

Questa definizione, che resta comunque un tentativo poiché lascia aperta la questione se le reazioni fisiologiche siano concomitanti, antecedenti o invece seguano la componente esperienziale,³ considera l'emozione come un fenome-

³ Le ricerche hanno ampiamente dimostrato che in bambini molto piccoli di età la mimica facciale e la postura cangianti in situazioni aversive sono sempre preceduti da un aumento della frequenza cardiaca. In bambini più grandi questo non accade, dunque la modificazione

no soggettivo che connota la relazione tra un individuo specifico e un evento specifico, visto che lo stesso evento può stimolare diverse reazioni emotive, o addirittura nessuna, in persone diverse o anche nello stesso individuo in tempi e contesti diversi. Quindi, ripetiamolo, non è l'evento in sé che produce l'emozione, ma è la *valutazione* che l'individuo fa dell'evento a produrre una particolare emozione (Lazarus, 1991).

I termini *soggettivo*, *saliente* e *valutazione*, a ben vedere, pongono l'enfasi di questa definizione proposta da Sroufe sulla cognizione, sebbene nella prima infanzia l'attività cognitiva possa essere definita come piuttosto primitiva. Eppure, anche se c'è un riferimento al cognitivo, la definizione data dallo studioso non specifica se questa attività mentale viene prima o dopo l'emozione o se include o precede la risposta data sul piano comportamentale.

La stessa parola *emozione*, dal latino *emovère* (*ex* = fuori + *movere* = muovere) che letteralmente significa *portare fuori*, *smuovere*, in senso lato *scuotere*, *agitare*, potrebbe anche voler dire *lontano dal movimento*, adducendo in linea con l'interpretazione proposta che l'emozione appunto, non includerebbe la successiva reazione motoria esplicita. A ogni buon conto, quando osserviamo delle reazioni emotive negli individui possiamo anche osservare un arresto del loro comportamento, almeno in un primo momento, indipendentemente dall'eventualità che a questo arresto segua una qualche reazione motoria.

Nel cervello antico dell'uomo: le basi neurali delle emozioni

Ogni utile teoria dell'emozione non può fare a meno di raccordarsi con la storia dell'evoluzione dell'uomo.

La prospettiva evolucionistica, metaforicamente, «fonda» i suoi «pilastri» portanti dentro un «terreno» epistemologico che considera le reazioni emozionali di base come caratteristiche per tutta la specie umana, evolutesi a partire dalle forme più semplici osservabili nelle specie animali, come ad esempio i segnali d'ansia, i denti scoperti, le code alzate, gli orecchi tesi, le cure e l'accudimento della prole, ecc.

Da questo sfondo teorico possiamo presumere che le emozioni umane siano così tanto radicate nel repertorio della nostra specie, da avere nelle parti più antiche del nostro cervello delle connessioni a loro dedicate, cioè quelle

fisiologica non precede la reazione comportamentale. Più comunemente, con lo sviluppo i cambiamenti comportamentali e quelli fisiologici si susseguono in una spirale ciclica verso l'alto quando il bambino sperimenta situazioni di disagio (Vaughn e Sroufe, 1979).

situate più internamente e avviluppate a quella parte pensante del cervello chiamata in ambito neurologico *corteccia cerebrale*.

Nel cervello antico dell'uomo, definito per l'appunto *paleo-cervello*, con un carattere praticamente universale che di conseguenza prescinde dall'etnia o da altre specifiche differenze culturali, pure emergenti a partire dai primi anni di vita, hanno idealmente sede l'*interesse-eccitazione*, la *gioia-godimento*, l'*allarme-sorpresa*, il *dolore-angoscia*, la *collera-rabbia*, il *disgusto-repulsione*, il *disprezzo-scherno*, la *paura-terrore*, la *colpa-rimorso* e la *vergogna-timidezza-umiliazione* (Izard, 1978). Tutte emozioni che negli individui possono essere presenti nella loro forma pura o mescolata, alle quali sono comunque correlate specifiche espressioni facciali. In linea con le teorie darwiniane sull'evoluzione, si ritiene oggi che questi comportamenti emotivi siano repertorio comune della specie umana perché possiedono un certo valore critico, in altri termini ultraconservativo, per essa e il suo sviluppo.

Servono cioè a incoraggiare le transazioni in via di svolgimento con l'ambiente in modo da trarre da questo ogni possibile risorsa utile al sostentamento e alla protezione; questo è ad esempio il caso di tutte quelle emozioni positive come la *gioia*, il *piacere* e l'*interesse*, a garantire la sicurezza in situazioni di emergenza e un certo grado di controllo sull'ambiente, a comunicare i propri stati mentali interni ad altri individui significativi — esplicitando i bisogni, le intenzioni o i desideri fondamentali alla vita umana specie per i bambini che devono sopravvivere a un così lungo periodo di passività — e, cosa fondamentale, ad avvantaggiare la riproduzione.

Assumendo gran parte del ruolo svolto dagli istinti negli animali, nella nostra specie le emozioni si sono evolute in modo da promuovere le relazioni, i legami sociali: si pensi ad esempio alle sensazioni di attrazione manifestate nei confronti di un altro individuo, all'amore, pure al dolore per aver perduto un amico o un compagno di vita. Dunque, le emozioni forniscono quella «punteggiatura» nella comunicazione⁴ e nell'interazione umana indispensabile per sopravvivere, dato che se un bambino dovesse aspettare tutto il tempo necessario per apprendere come richiamare l'attenzione del caregiver, la madre in primis, e viceversa lui dovesse apprendere come rispondere ai suoi bisogni, le probabilità di conservazione della vita del bambino sarebbero veramente ridotte (Plutchik, 1983).

⁴ Non a caso, sappiamo anche, grazie al terzo *degli assiomi della comunicazione* elaborati da Paul Watzlawick e dagli altri studiosi afferenti al gruppo di Palo Alto, che la natura e la qualità di una relazione dipende proprio dalla «punteggiatura» delle sequenze di comunicazioni tra i comunicanti, ovvero dall'ordine e dall'organizzazione data agli eventi comportamentali secondo il proprio punto di vista (Gambini, 2007).

Così, fortunatamente, in maniera meno inflessibile rispetto agli istinti animali — infatti, a differenza degli animali, l'uomo è anche capace di tollerare delle sensazioni di separazione ad esempio con la rassicurazione che il compagno partito per lavoro tornerà presto — le reazioni emozionali del bambino comunicano alla madre i suoi bisogni, le cui reciproche reazioni emozionali sono a loro volta in grado di promuovere un accudimento efficace.

Allo stesso tempo, la flessibilità, la modificabilità, il carattere meno programmato e automatico dei comportamenti umani orientati emotivamente ci rendono di fatto vulnerabili, più fragili, specie quando non siamo più in grado di gestire le emozioni dinanzi agli infiniti adattamenti (anche traumatici) ai quali siamo esposti durante la vita, poiché, come vedremo più avanti nel volume, con grande probabilità nessun adulto è stato in grado di insegnarcelo durante l'infanzia.

Sviluppo cerebrale, emotivo e cognitivo

Le reazioni emotive, il loro sviluppo e la loro regolazione vanno di pari passo con lo sviluppo cerebrale.

In base ad alcuni studi di stimolazione cerebrale effettuati con la registrazione degli elettrodi e le tecniche più sofisticate di *brain imaging*, sappiamo che l'*ipotalamo* e alcuni nuclei del sistema limbico come l'*amigdala* e l'*ippocampo* sono implicati nelle reazioni emotive. Attraverso circuiti primari, queste *strutture limbiche sottocorticali* sono ricchissime di connessioni con la *corteccia frontale e sensoriale*, così come con le principali vie motorie. Anche se non tutte le sensazioni susciteranno un'emozione, visto che queste non produrranno a loro volta la medesima stimolazione delle strutture limbiche sottocorticali o verranno precedentemente elaborate dalle strutture limbiche sintonizzate nel tentativo di rispondere a esse, tutte le modalità sensoriali prevedono un'elaborazione che avviene al livello del sistema limbico (Schore, 1994). A volte, reazioni emozionali di massima intensità possono essere così immediate a causa del verificarsi di una risonanza diretta con circuiti cortico-limbici precedentemente attivati. Altre volte, le emozioni si attivano anche con un minimo coinvolgimento corticale, laddove certi tipi di stimolazione assumono un significato emozionale preponderante a causa della nostra storia evolutiva.

Si pensi, ad esempio, all'emozione di *disgusto* che proviamo ogni qual volta assaggiamo una sostanza molto amara, la cui reazione potrebbe probabilmente basarsi proprio sui circuiti del nostro antico cervello olfattivo.

La conclusione principale che scaturisce dagli studi sulla *fisiologia delle emozioni*, porta a considerare le emozioni ancora una volta come un processo

complesso, visto che l'esperienza emozionale di ogni individuo risulta essere il prodotto di una complessa interazione, molto spesso intesa come *interazione a due vie* tra la *corteccia frontale* e il *sistema limbico*, tra strutture del cervello che si influenzano reciprocamente e continuamente.⁵ Ancora, lo sviluppo del cervello ci induce ad aspettarci che i cambiamenti qualitativi della vita emozionale di un individuo, a partire dalla sua infanzia, dipendano anche da come questo cambi in termini di complessità della sua organizzazione, da intendersi come formazione di nuove strutture e integrazione crescente tra più elaborati e differenti circuiti.

La maggior parte dello sviluppo cerebrale postnatale, infatti, che pone l'accento sulle interazioni reciproche tra componenti *corticali* e *subcorticali* e sul complesso processo di bilanciamento dei sistemi, come ad esempio tra il *sistema simpatico* e il *sistema parasimpatico*, viene definito *pruning*, cioè «potatura» (Costabile et al., 2015), verbo che iconograficamente ricorda un «giardiniere» intento a «soltire» le *connessioni sinaptiche* in eccesso durante la sua plastica evoluzione.⁶

Neuroni pelati come neonati

Per Maffei, però, accanto alla metaforica operazione di «potatura» delle sinapsi in eccesso, è possibile anche «coltivare» il sistema cerebrale del bambino.

In questo bellissimo passaggio, infatti, il neurobiologo afferma:

Il cervello si costruisce lentamente nel corso della vita embrionale, che nell'uomo dura nove mesi; la costruzione è in massima parte programmata dai geni, anche se l'ambiente del sacco amniotico ha ovviamente una sua influenza. Chiameremo «cervello di geni» questa parte di formazione del cervello. La costruzione tuttavia continua anche dopo la nascita, in particolare nella prima infanzia, nel periodo critico o periodo sensitivo, quando l'influenza dell'ambiente

⁵ Quando parliamo della reazione di disgusto, o di trasalimento, prodotta direttamente da uno stimolo, Richard S. Lazarus osserva che si dovrebbe parlare di riflesso e non già di emozione in senso proprio (Lazarus, 1991).

⁶ La «potatura neurale» di cui parliamo, che permette alle circuiterie neuroanatomiche del cervello di interagire con il mondo esterno e svilupparsi in un modo ottimale, presupporrebbe un'interazione del bambino con le cose, le persone, la cultura e i valori del mondo stesso. Al contrario, quando l'interazione *bambino-mondo* è di fatto negata, o deficitaria a causa di gravi negligenze genitoriali tra le quali ad esempio l'alimentazione, bisognerebbe subito intervenire nel tentativo di «rinvigorire» le sinapsi in sofferenza in virtù di quel principio che rende fisiologicamente plastico e non già statico il sistema nervoso centrale di ognuno.

è preminente. La parola costruzione anche in questa età non è imprecisa, perché il cervello forma nuove sinapsi, nuove connessioni neurali. [...] Alla nascita i neuroni sono quasi pelati, come i neonati, ma i capelli, cioè le loro diramazioni, con i giorni si fanno più folte e vanno in cerca di altri capelli, di altri neuroni, per formare una rete di comunicazioni assai complessa che rende il cervello funzionante. All'inizio gli incontri tra le diramazioni dei neuroni sono guidati da fattori biochimici e solo condizioni ambientali particolari (o la patologia) possono variarne il piano. Si hanno incontri amorosi tra le fibre che arrivano ad esempio dalla retina al genicolato laterale, stazione a cui il treno del nervo ottico è diretto. All'arrivo c'è inizialmente confusione, poi vi sono fibre fortunate che trovano rispondenza nella stazione di arrivo e ricevono il premio, ad esempio attraverso fattori neurotrofici che le selezionano per fare connessioni e cioè sinapsi. Non c'è nessuna fretta nella costruzione del cervello. Il miracolo di questo processo sta nella formazione delle sinapsi che ben presto sono guidate dagli stimoli che provengono dai recettori sensoriali e cioè dall'ambiente, dove ambiente è tutto: le parole, i suoni, le immagini, le carezze, l'alimentazione e anche le malattie. È difficile a questo punto distinguere il cervello dall'ambiente, sono un unico insieme funzionale, il cervello senza l'ambiente dorme e muore e l'ambiente, senza il cervello che lo percepisce, semplicemente per noi non esiste (Maffei, 2014, pp. 23-25).

Dal canto suo, anche Tucker (1992), che invece rappresenta il processo sistemico di sfoltimento delle connessioni sinaptiche nei termini di una «scultura», afferma che il cambiamento funzionale che avviene con la maturazione del cervello somiglia più a «un'organizzazione che va dall'alto verso il basso e non dal basso verso l'alto».

Tali cambiamenti qualitativi nella maturazione del cervello si verificano nei primi mesi di vita, con l'attivazione funzionale della *corteccia*, intorno ai 9-10 mesi di vita, quando cioè maturano i *lobi frontali* e le connessioni dei *circuiti corticolimbici* e, ancora, durante il secondo anno poiché entrano in gioco altri sistemi interattivi che mettono il bambino nelle condizioni migliori per poter dirigere il suo interesse verso il mondo esterno che inizia lentamente a conoscere e possedere.

Emergono, quindi, le prime emozioni, quelle che necessitano della memoria per richiamare velocemente eventi prima categorizzati, e in seguito altre specifiche emozioni in perfetto accordo con lo sviluppo del *sistema nervoso centrale*. Anche lo sviluppo cognitivo, come molte ricerche dimostrano, procede nel bambino parallelamente allo sviluppo cerebrale e a quello emotivo.

Schachter (1966), in linea con questo asserto, è convinto che quando un individuo sperimenta su un piano corporeo un cambiamento fisiologico, che in

questo caso precederebbe quindi l'emozione, questo sia in grado di interpretarlo secondo il contesto cognitivo messogli a disposizione.

L'esperimento di Richard S. Lazarus

L'esperimento effettuato da Lazarus è degli anni Settanta. Lo psicologo fu in grado di dimostrare come le reazioni a un filmato emotivamente coinvolgente potessero essere modificate, anche in modo estremamente drammatico, dal contesto cognitivo fornito all'osservatore, dallo sperimentatore o dagli altri individui partecipanti alla condizione sperimentale (Lazarus, 1966). Il filmato in questione riguardava la vita di alcuni membri adolescenti appartenenti a una certa sistemazione clanica che usava incidere gli organi genitali nei maschi.

In una situazione sperimentale, i partecipanti furono indotti a credere che quella era una pratica tribale, cioè un rituale utile alla sopravvivenza della comunità stessa, che in qualche modo sanciva nei gruppi che lo praticava il passaggio da una fase di adolescenza a una fase di adultità.

Accettando questa *routine* nello sviluppo adolescenziale, poiché il filmato del rituale clanico era accompagnato da una narrazione conscia e piuttosto distaccata, i partecipanti non provarono alcuna particolare reazione emotiva se non un leggero e comprensibile stato d'ansia. Al contrario, quando la narrazione di accompagnamento al filmato cambiava, mettendo ad esempio in risalto il dolore lancinante provato dagli adolescenti durante le incisioni, i partecipanti provavano, in termini di risposta vegetativa e di esperienza verbale, emozioni ben più tragicamente alterate.

Evidentemente, erano stati i fattori cognitivi ad alterare le risposte emotive dei partecipanti alle situazioni sperimentali.

La cognizione è, quindi, importante nella misura in cui fornisce all'individuo il meccanismo neurofisiologico attraverso il quale sorgono i differenti impulsi corticali diretti verso il *diencefalo* e, ancora, attraverso cui vengono attivati i vari circuiti corticolimbici.

Alcuni teorici, nel tentativo di spiegare come si manifestino le diverse reazioni emotive, incentrano la loro posizione scientifica sulla cosiddetta *cognizione a freddo*, intendendo con questo concetto un processo che insorge automaticamente e si focalizza esclusivamente sull'interpretazione dell'informazione proveniente dall'ambiente esterno.

Altri teorici fanno invece riferimento alla *cognizione a caldo* che, secondo il loro punto di vista, comporta già una valutazione soggettiva degli eventi di cui il contesto è pregno, così come delle proprie sensazioni e delle esperienze di vita passate (Lazarus, 1991).

La natura dei costrutti cognitivi è perciò variabile e comunque non esclude mai la componente emotiva. Ad esempio, l'emozione della *paura* insorge quando un evento inaspettato o avversivo irrompe, o interrompe, nel/il flusso cognitivo o comportamentale, nei suoi studi Mandler (1975) aveva per l'appunto definito questo processo *analisi di significato* bloccata, producendo quell'attivazione fisiologica utile per attribuire l'«etichetta» di paura alla fonte dell'interruzione. Esistono poi altri studi che pongono l'enfasi su una più soggettiva valutazione compiuta dall'individuo, che perciò non valuta solamente lo stato di attivazione fisiologica o le caratteristiche dello stimolo esterno, bensì l'evento compreso nella globalità del suo contesto, cioè sulla base dei significati che l'individuo gli ha attribuito.

Quando un bambino di 8/10 mesi sorride alla propria madre perché questa gli sta facendo ad esempio delle linguacce, l'emozione a tonalità positiva, e pure la sua intensità, non è basata solo sull'aspetto del caregiver, che ovviamente ben conosce, né tantomeno sui comportamenti del bambino, ma sulla valutazione complessiva che questi compie dell'esperienza presente, che chiaramente inizia anche a comprendere quella passata.

Difficilmente il bambino vivrebbe emozioni simili con un estraneo e neanche con la madre stessa in circostanze diverse.

Un'enfasi, questa, necessaria per rendere conto della grande variabilità fra gli individui, o anche per l'individuo stesso, in tempi e contesti differenti.

Le abilità relazionali

A partire dal primo anno di vita, il bambino si appresta a sviluppare le abilità relazionali. Durante questo periodo, il bambino non solo è in grado di interpretare lo stato fisiologico di attivazione in modo differente a seconda del contesto, ma, grazie allo sviluppo della memoria e alla capacità di riconoscere e categorizzare gli oggetti particolari senza che ci sia bisogno ogni volta di ricostruirli partendo dalle singole parti, inizia anche a tollerare livelli alti di attivazione, arrivando persino a sperimentare, mascherandola, un'emozione positiva invece che negativa.

Per concludere questo secondo capitolo, consistenti dati di ricerca suggeriscono che la maturazione cerebrale, nello specifico la maturazione dei circuiti correlati alle emozioni e alla loro regolazione, sia a tutti gli effetti un'«esperienza-dipendente» (Greenough e Black, 1992, pp. 155-200); in altre parole che il contesto sociale e l'interazione sociale influenzino direttamente lo sviluppo del sistema nervoso centrale, lo sviluppo normativo della capacità di regolare le emozioni e le differenze individuali a essa relative.