

QUADERNI DI PSICOLOGIA,  
ANALISI TRANSAZIONALE  
E SCIENZE UMANE

n° 55-56 - 2011

EMOZIONI E COPIONI DI VITA

a cura di  
Susanna Ligabue

## LE EMOZIONI: RICONOSCERSI PARTECIPANDO

*Lavinia Barone\**

### ***Riassunto***

Il capitolo offre una recente e aggiornata revisione della letteratura sulle emozioni, riletta alla luce di quegli studi che hanno inquadrato l'emozione come base per la costruzione precoce dell'intersoggettività. Attraverso l'analisi di quattro indicatori precoci di sviluppo – l'imitazione, l'attenzione, il divertimento condiviso e la comunicazione non veritiera – vengono proposti alcuni modi di leggere i percorsi evolutivi tipici e atipici e le differenze individuali. Una particolare attenzione viene data al concetto di disregolazione emotiva e, più in generale, all'importanza della regolazione delle emozioni per il benessere individuale. Chiude il contributo una presentazione di alcuni esempi di funzionamento atipico – l'autismo, la sindrome di Down, i disturbi della disregolazione emotiva gravi, come il Disturbo Borderline di Personalità – pensata con la finalità di illustrare le conseguenze di una compromissione dei meccanismi di sviluppo descritti per lo sviluppo tipico.

### ***Abstract***

HOW EMOTIONALLY ENGAGED CHILDREN KNOW MINDS

Conceiving emotion as an essential tool for early development of intersubjectivity, the chapter aims at illustrating the most recent and updated models of emotion. Typical and atypical development pathways and individual

differences are exemplified by describing four areas of early development, i.e. imitation, shared attention, shared fussiness and faking in communication. Special attention has been given to the issue of dysregulation and specifically, to the concept of emotion regulation for individual wellbeing.

\* Lavinia Barone, psicologa e psicoterapeuta, è professore associato di Psicologia dello Sviluppo presso il corso di laurea di Psicologia dell'Università degli Studi di Pavia. Svolge attività di ricerca sullo sviluppo emotivo e relazionale tipico e atipico. È socio fondatore della Associazione Italiana per lo Studio dei Disturbi di Personalità (AISDP). È autrice di numerose pubblicazioni su argomenti di psicologia delle emozioni.  
(e-mail: [lavinia.barone@unipv.it](mailto:lavinia.barone@unipv.it))

Some examples of atypical development – i.e. Autism, Down Syndrome and pervasive emotion dysregulation typical of Borderline Personality Disorder – will be presented as meaningful cases for understanding developmental features and processes previously described.

### ***L'emozione: una spinta verso l'altro***

Se apriamo uno dei numerosi contributi che hanno per oggetto l'emozione ci troviamo di fronte quasi sempre alla stessa domanda. Che cosa è l'emozione? Gli autori che si sono interessati a questo “oggetto” sembrano avere consensualmente identificato nella risposta a tale quesito il punto di partenza per la loro indagine conoscitiva. Ed è ancora più intrigante constatare che la risposta che hanno trovato non è univoca, ma rimanda a una pluralità di livelli e di significati che segnalano che ci troviamo di fronte a un fenomeno complesso e a più dimensioni. Per capire l'emozione dunque, dobbiamo dapprima identificare le varie dimensioni sulle quali si articola, e poi “dare un peso” a ciascuna di esse nei vari momenti in cui sono in gioco. Possiamo sintetizzare le dimensioni o caratteristiche delle emozioni in cinque punti. Il primo riguarda la specificità della risposta emotiva: affermiamo di provare un'emozione quando rispondiamo a ciò che ci accade in un modo preciso. Se una risposta è in grado di interrompere un mio precedente modo di funzionamento e di catalizzare i miei interessi, attenzioni e desideri del momento verso qualcosa, allora parliamo di risposta emotiva. Non si tratta di una risposta neutra, bensì di un qualcosa che è governato da distinti interessi e finalità. L'emozione è “prepotente”, si fa sentire in modo immediato e indirizza le risorse individuali in funzione degli interessi del momento. Il secondo punto riguarda il fatto che siamo naturalmente predisposti a capire e valutare la valenza edonica di ciò che ci accade, sappiamo cioè in modo semplice e immediato riconoscere se una cosa ci piace oppure no. L'orientamento nel mondo è dunque sostenuto da questa originaria forma di valutazione intuitiva, che ci fa avvicinare ad alcune persone o cose e allontanare da altre. Il terzo, strettamente legato al precedente, riguarda la finalizzazione all'azione implicita in qualsiasi forma emotiva; se provo qualcosa sarò anche naturalmente portato a intraprendere un'azione consona a ciò che sto provando. Fuggo se ho paura, mi avvicino se provo una curiosità benevola. Il quarto riguarda il fatto che non tutto è in grado di provocare una risposta emotiva; alcuni

eventi assumono la valenza di eventi elicитanti, sono cioè in grado di suscitare quella risposta, mentre altri no. Su alcuni eventi, preferibilmente interpersonali, convogliamo gran parte delle nostre risorse emotive. Infine, il quinto riguarda il correlato somatico e fisiologico dell'emozione e il suo versante espressivo. Il corpo è da subito in grado di sentire le emozioni e di modificarsi in funzione di ciò. È inoltre naturalmente predisposto per esprimere con alcuni segnali (per esempio le espressioni del volto o il tono della voce) specifici messaggi emotivi, che l'altro capisce in maniera immediata.

A conclusione di ciò possiamo affermare che siamo da subito "competenti" in materia emotiva, abbiamo cioè gli strumenti e le risorse per rispondere ed esprimerci in maniera funzionale e adeguata all'altro. Siamo organizzati e troviamo nell'esperienza emotiva un'occasione per sperimentare una forma di auto-organizzazione (Sroufe, 1995). Nel prossimo paragrafo vedremo a tale proposito alcune interessanti scoperte che ci ha fornito la scienza evolutiva a questo riguardo. È tuttavia un dato sia clinico che di ricerca il fatto che esistano delle importanti differenze individuali e che all'interno di una generale predisposizione a "funzionare emotivamente" si ritrovino sfumature e declinazioni diverse che possono a volte rendere questa competenza deficitaria o comunque disfunzionale. Cosa avvia percorsi di sviluppo differenziati che portano a loro volta a esiti di funzionamento emotivo tipici di ciascuna persona? Esiste una caratteristica peculiare dell'emozione che da sola spiega gran parte delle differenze individuali: la qualità della relazione con l'altro. L'emozione costituisce cioè una risorsa che, seppur dotata di una sua base biologica e temperamentale, si attiva a seconda del contesto relazionale in cui si sviluppa e si manifesta. È l'incontro con l'altro "significativo" che consente alle risorse emotive individuali di diventare tali. L'emozione costituisce, in questo senso, una naturale "spinta verso l'altro". Le conoscenze cliniche e di ricerca che a partire dagli anni

'70 hanno fornito evidenze su questi argomenti attestano come fin da piccolissimo il neonato sia capace non solo di rispondere adeguatamente ai diversi segnali emotivi che lo circondano, ma anche di essere un attivo e intraprendente agente di una serie di scambi e di negoziazioni sociali messe in atto grazie alle emozioni (Lavelli, 2007). Queste ultime aprono e alimentano una spinta verso l'altro che si connota, molto pre-

## *Le emozioni: riconoscersi partecipando*

cocemente, come rapporto non con un altro genericamente inteso, ma come rapporto tra singolarità, ciascuna dotata di un proprio specifico valore relazionale. È nell'incontro con l'altro significativo, inteso nella sua specifica capacità di scambio emotivo, che nascono le differenze individuali. Alcune caratteristiche trasversali dello scambio emotivo interindividuale che ormai sono entrate nel vocabolario e nelle conoscenze condivise della disciplina psicologica come la sintonizzazione, la sincronia, il ritmo, gli "errori" comunicativi, la coregolazione emotiva (si veda per un recente contributo Beebe et al., 2010) trovano in ciascuna occasione interattiva tra due partecipanti un proprio specifico modo di declinarsi e di definirsi nella mente infantile. L'emozione dunque "marca" la vita mentale individuale fin da momenti evolutivi molto precoci e costituisce un'opportunità continua di conoscenza e di riconoscimento reciproco. In questo senso, essa può essere considerata elemento essenziale anche dello sviluppo morale, inteso nella sua accezione originaria di riconoscimento e valorizzazione dell'altro (Barone, Bacchini, 2009).

I metodi osservativi hanno consentito di entrare nel cuore degli scambi intersoggettivi di natura emotiva ed è grazie a essi che oggi ormai disponiamo di un'ampia mole di dati che hanno fornito informazioni preziose circa gli elementi che vi concorrono e i meccanismi dei quali si alimentano. Minuziose osservazioni microanalitiche e accurate rilevazioni di osservazioni domestiche, effettuate nei luoghi naturali di crescita dei bambini, ci danno oggi un quadro piuttosto sofisticato e ricco delle diverse qualità che assume lo scambio emotivo interindividuale fin dai suoi primissimi momenti di vita. È a questo insieme di conoscenze che ora ci rivolgiamo, con particolare attenzione ai contributi più recenti, che stanno rileggendo in una chiave innovativa una serie di temi classici delle teorie dello sviluppo.

### ***Indicatori precoci di sviluppo***

Come abbiamo sottolineato, possiamo oggi contare su numerosi studi che si sono occupati di illustrare in maniera minuziosa e affidabile le modalità e i meccanismi del precoce scambio emotivo. La maggior parte di essi si sono focalizzati sullo scambio madre-bambino o comunque hanno considerato come saliente lo scambio che avviene tra il bambino e i suoi partner affettivi (vedi Riva Crugnola, 2007). Esiste una ragione

per cui le competenze precoci infantili sembrano trovare un loro naturale luogo di espressione e di sviluppo in presenza di adulti o di partner affettivamente coinvolti e partecipi. Un recente contributo offre una ricognizione stimolante e innovativa di come i bambini non solo siano da subito sensibili e competenti attori del gioco sociale ed emotivo che li circonda, ma esibiscano straordinarie competenze a cominciare dalle prime ore di vita (Reddy, 2008).

Ci occuperemo per ragioni di spazio di alcune di queste competenze, che richiamano il nostro interesse sia per il fatto di essere state di recente rilette in senso innovativo, sia per il fatto di essere decisamente informative rispetto ai diversi percorsi di sviluppo, tipici e atipici, intrapresi dai bambini.

#### *L'imitazione: un primo contatto con l'altro*

È ormai patrimonio delle conoscenze psicologiche sullo sviluppo precoce il dato che i neonati sappiano imitare un modello e che sappiano farlo fin dai primissimi momenti di vita; senz'altro lo fanno dopo i primi due giorni, quando sono vigili e svegli e sono posti in contatto viso a viso con un adulto. È soprattutto la protrusione della lingua e l'apertura della bocca che vengono riprodotti, anche se abbiamo qualche evidenza rispetto ad altri movimenti del corpo come lo sbattere delle palpebre o i movimenti delle dita della mano. Attualmente sono circa un centinaio gli studi sull'imitazione neonatale e disponiamo anche di alcune evidenze neuropsicologiche a sostegno del fatto che esista una stretta interconnessione tra l'attività del fare e l'attività dell'osservare, laddove sia implicato il riconoscimento della similitudine sé-altro (si rimanda su questo alla letteratura sui cosiddetti neuroni specchio). Se esiste dunque una forma di "risonanza" tra l'azione e l'osservazione, sostenuta da un substrato neurofisiologico, e se è vero che i bambini riescono ad imitare non solo a poche ore dalla loro nascita ma anche in differita, ossia a un intervallo di tempo rispetto a quanto hanno osservato, la domanda non riguarda più l'esistenza o meno di questa abilità precoce, quanto piuttosto *a cosa serve e perché* i bambini la mettano in atto.

È a partire da questi ultimi due interrogativi che possiamo infatti capire il ruolo di propulsione all'incontro con l'altro dato dalle emozioni.

## *Le emozioni: riconoscersi partecipando*

L'imitazione, vista sotto quest'aspetto, costituisce un primo modo di contatto interpersonale, una risposta che convoglia interessi ed emozioni (Reddy, 2008). I neonati infatti, quando interagiscono con gli altri, non solo imitano, ma rispondono, proponendo azioni che non sono mai identiche a quelle osservate. Si tratta cioè di una vera e propria risposta (come vedremo più avanti, a base emotiva) dotata di diversi gradi di approssimazione, esitazione, cambiamento. Inoltre, sia nei bambini che nei piccoli di scimpanzé l'imitazione aumenta se le azioni presentate sono sensibili e responsive e non prodotte attraverso procedure distaccate (Nadel, Butterworth, 1999). L'imitazione funziona *se ha un senso* per il bambino, se risponde a un criterio di rilevanza e appropriatezza, piuttosto che di somiglianza. Richiede impegno e creatività, piuttosto che un'azione automatica senza sforzo.

Arriviamo dunque alla domanda cruciale relativa al perché i bambini imitano alcune azioni degli altri. La risposta più accreditata ci suggerisce che l'imitazione è indicativa di una condizione di risonanza emotiva e riflette la sintonia verso lo stato d'animo dell'altro. Alcune evidenze che citeremo tratte dallo sviluppo atipico, in particolare di bambini con disturbi generalizzati dello sviluppo e con sindrome di Down, ci offriranno interessanti conferme in questa direzione. Come ha affermato Jacqueline Nadel, – riportata in Reddy (2008) – essere imitati è per i bambini un complimento sincero, è come sentirsi dire “ti prendo così come sei”. La sua funzione principale è dunque quella di promuovere il dialogo interpersonale e costituisce in tal senso un primo modo di sperimentare il contatto con l'altro e la risonanza emotiva dello stesso. I bambini imitano perché cercano attivamente il contatto interpersonale.

### *L'attenzione: coinvolgersi con gli oggetti del mondo*

Sperimentare l'attenzione altrui è forse la prima esperienza che il bambino fa della mente e ha un'enorme portata psicologica per lo sviluppo. Si tratta, e possiamo considerarla, una prima forma di consapevolezza del mentale? A questo interrogativo la letteratura empirica, a partire dagli anni Settanta con gli studi di Elizabeth Bates (Bates, Camaioni, Volterra, 1976), ha risposto condividendo l'opinione secondo cui i piccoli diventerebbero consapevoli dell'attenzione altrui intorno agli otto mesi di vita, quando si mostrano in grado

di indicare in senso comunicativo uno o più oggetti che li circondano, quando cioè diventano consapevoli e utilizzano l'attenzione di un adulto rispetto a un oggetto di comune interesse (esempio classico citato a questo proposito è il bambino che indica un giocattolo a un adulto). Osservazioni e studi recenti stanno rivedendo questi assunti, riconoscendo a tale abilità una maggiore precocità – intorno ai due-tre mesi di vita – e, soprattutto, richiamando l'importanza non solo sul processo del prestare attenzione, ma anche sulla *qualità degli oggetti cui quest'ultima si rivolge* e sul livello di coinvolgimento emotivo che il bambino dimostra nei confronti degli oggetti stessi. L'attenzione sarebbe perciò ben lontano dal configurarsi come un'attività "neutra", una sorta di fascio di luce che illumina il mondo indipendentemente dagli oggetti che lo compongono (Posner, Cohen, 1984), bensì implicherebbe sempre una forma di coinvolgimento, un'attività che esiste perché gli oggetti in qualche maniera la richiedono. L'attenzione dunque è da subito un *attivo porre attenzione* e dipende dalla qualità dell'interazione emotiva che esiste tra due interlocutori (Reddy, 2008). Esistono a conferma di questa posizione evidenze empiriche particolarmente interessanti. Alcuni studi hanno mostrato come l'accorgersi dell'attenzione sia legato al percepire gli oggetti verso cui l'attenzione è diretta (Butterworth, Jarret, 1991; Amano, Kezuka, Yamamoto, 2003); a tre e quattro mesi di vita i bambini, prima di dirigersi con lo sguardo verso il luogo in cui è posto un oggetto, osservano la direzione verso cui è voltato un adulto e se questi sta dirigendo a quell'oggetto l'attenzione. Solo in quest'ultimo caso se ne interessano attivamente anche loro; capire che qualcuno è interessato a qualcosa sembra essere un elemento essenziale per l'attività infantile di "credere" che esiste qualcosa di cui occuparsi e sul quale riporre attenzione. È centrale, anche in questo caso, la qualità e l'accessibilità dello scambio interattivo in cui il piccolo è coinvolto. L'attività dell'attenzione rappresenta, in questo senso, un esempio potente della possibilità di scatenare reazioni emotive intense e, in senso più generale, di attestare il ruolo giocato dal registro del coinvolgimento emotivo in essa. Un'ulteriore testimonianza deriva dalla scoperta che i bambini, molto precocemente, non solo sono in grado di accorgersi dell'attenzione, ma fanno anche ricercarla attivamente quando questa non c'è; le evidenze sullo sviluppo atipico dei bambi-

## *Le emozioni: riconoscersi partecipando*

ni autistici in età prescolare, di cui tratteremo nei prossimi paragrafi, offrono interessanti spunti di riflessione a questo riguardo.

Mettendo quindi al centro la “qualità” (emotiva) dell’oggetto verso cui si pone attenzione si arriva a delle conclusioni diverse sia rispetto alla datazione della comparsa di questa abilità, sia rispetto alla sua funzione, connotandola da subito come un’attività di natura interattivo-interpersonale, in cui la consapevolezza sul piano affettivo dell’attenzione altrui diretta verso di sé gioca un ruolo di fondo nello sviluppo (Reddy, 2008). Non tutti i bambini, infatti, accettano o ricercano l’esperienza di avere l’attenzione su di sé, ma è un dato della ricerca evolutiva a mostrare come, nello sviluppo tipico, l’inizio della consapevolezza dell’attenzione riguarda proprio l’attenzione su di sé, per poi spostarsi progressivamente su oggetti più distali. Gli interrogativi più intriganti diventano allora quelli rispetto a cosa può accadere se l’adulto non si dimostra coinvolto dal bambino, oppure rispetto a cosa potrebbe accadere se il bambino faticasse o fosse incapace di partecipare a questi scambi, sentendoli come disturbanti o negativi. Di questo ci occuperemo nei paragrafi che riporteranno alcune interessanti esemplificazioni di sviluppo atipico; ora soffermiamoci su un’abilità precoce di recente e indubbia importanza: il divertimento condiviso.

### *La capacità di divertirsi insieme*

Pur riconoscendo il sorriso come un precoce segno di contatto sociale, la letteratura psicologica infantile non ha fino a oggi dato sufficiente spazio allo studio del divertimento, considerando per esempio l’umorismo o lo scherzare più come un pensiero che come un’emozione o un’azione. È dunque sensato pensare al divertimento senza sperimentarlo emotivamente? Per rispondere a questa domanda dobbiamo sintetizzare brevemente le conoscenze che abbiamo sulla comparsa dell’umorismo.

Se è vero che il ridere è un’abilità che si manifesta in modo precoce, è anche vero che la risata in sé non può essere considerata un’evidenza dell’umorismo, pur essendo spesso a esso associata. Tuttavia, il riso ha differenti tipologie (per esempio di successo, di gioia) e le madri di bambini con sviluppo tipico riferiscono di essere in grado di riconoscerle già entro il primo anno di vita. Ciò che lo contraddistingue è il

fatto che i genitori attribuiscono naturalmente un significato e in genere un'appropriatezza alle risate dei propri figli e dunque il ridere, visto sotto quest'aspetto, costituisce un ingrediente fondamentale di un'attività condivisa. Anche il ridere precoce – che si sviluppa intorno ai tre-quattro mesi di vita – emerge nell'ambito di forme di partecipazione emotiva, e precisamente nell'ambito del coinvolgimento sociale faccia-a-faccia. L'esempio del solletico costituisce un ulteriore dato a sostegno del fatto che il divertimento risieda nella qualità dell'interazione sociale, piuttosto che nell'attività del solletico in sé; l'esperienza clinica riporta l'importanza del confine tra un'interazione giocosa e una invadente/maltrattante, portate avanti entrambe attraverso l'uso del gioco del solletico. I bambini, inoltre, sono in grado fin da piccoli di mostrare interesse e desiderio di unirsi e partecipare alle risate degli altri. L'esempio più evidente in cui la risata si associa all'umorismo e al divertimento è nell'attività del fare il clown o nel prendersi gioco e burlarsi degli altri. Qui i bambini fanno cose in modo deliberato per far ridere gli altri; è nel coinvolgimento emotivo di questi ultimi che trovano il senso del loro divertimento. Queste attività ci dicono molto dell'interesse infantile per le reazioni emotive degli altri e dell'abilità precoce di influenzarle (Reddy, 2008). A partire dai nove mesi circa i piccoli mostrano di essere capaci di violare le aspettative altrui, utilizzando la complessa capacità di coinvolgersi e successivamente disimpegnarsi dalla relazione, perturbando o creando "disturbo" attivamente alla comunicazione in atto. Sin dai suoi primordi la capacità di condivisione della risata e del divertimento incarna una forma paradigmatica di coinvolgimento interpersonale efficace e ben sintonizzato; è in questa forma di condivisione, benevola e funzionale, che si prefigura la capacità di comprendersi reciprocamente a un livello ben più precoce rispetto allo sviluppo del pensiero simbolico. Anche in questo caso, vedremo come nello sviluppo atipico i deficit che potremo rilevare rispetto all'utilizzo di tale abilità risulteranno portare credito a quanto fin qui sostenuto.

*Mentire e ingannare: quando la comunicazione non è veritiera*

Se è un dato che i bambini a partire dai dodici-diciotto mesi comunicano con padronanza e in maniera appropriata ciò che è vero, e che risultano capaci di smentire informazioni non veritiere provenienti dagli altri – per esempio commentando con un no l'azione di un adulto che

## *Le emozioni: riconoscersi partecipando*

si rivolge a un oggetto nominandolo con un nome errato –, l'abilità di mentire è stata di norma collocata in un momento dello sviluppo più tardivo – intorno ai quattro anni. In realtà uno studio recente di tipo osservativo ha rilevato come circa il 65% dei bambini di due anni utilizzi la menzogna in ambito domestico e come questa percentuale aumenti con l'età, attestandosi all'85% ai quattro anni e al 95% ai sei (Wilson, Smith, Ross, 2003). L'aspetto interessante di questo studio consiste nel fatto innanzitutto di rilevare forme precoci di menzogna, e inoltre nel sottolineare come quest'ultima si connota come strategia d'interazione flessibile ed elaborata già da momenti precoci dello sviluppo. Per quanto riguarda l'ingannare, categoria più comprensiva di comunicazione non veritiera rispetto al mentire, i bambini esibiscono molto precocemente già a livello non verbale forme di inganno: la prima riguarda il nascondere o sviare l'attenzione (Reddy, 1991), già presente nel primo anno di vita in forma passiva e poi a due anni in forma più attiva, la seconda riguarda il cosiddetto inganno strategico, ossia attrarre in modo falso l'attenzione dell'altro verso un luogo in modo da ottenerne qualcosa, la terza infine riguarda una strategia ben conosciuta dai genitori, che concerne l'uso di azioni o espressioni ingannevoli per richiamare l'attenzione o attrarre gli altri verso di loro (come per esempio il pianto finto o forzato). È interessante osservare come lo sviluppo dell'abilità di ingannare presenti un importante parallelismo con lo sviluppo della consapevolezza dell'attenzione, di cui abbiamo precedentemente trattato, in quanto prevede un iniziale coinvolgimento del sé e del corpo del bambino, per poi spostarsi su oggetti distali che lo circondano e, soprattutto, è sempre in contesti interpersonali – dapprima diadici e poi successivamente triadici – che acquisisce il suo significato immediato (Reddy, 2008). Questo significa che esiste una continuità tra il compiere della bugia verbale a circa due-tre anni d'età e la storia evolutiva di manipolazioni di significati e rappresentazioni condivisi a livello interpersonale non verbale. L'inganno, come ogni altro tipo di comunicazione, si caratterizza quindi per essere innanzitutto una comunicazione e si presenta nell'ambito di una strategia di conversazione emotiva aperta e senza un copione rigida. La risposta emotiva dell'altro, la sua pazienza e la sua tolleranza ne influenzano l'occorrenza e l'esito, nel senso che per poter ingannare deve esistere una corrispondente capacità di condividere significati e di disattenderli. La comunicazione non veritiera

rappresenta in questo senso un altro eloquente esempio del fondamentale ruolo delle emozioni nella scoperta della mente dell'altro; un altro benevolmente disposto nei confronti del bambino e di cui quest'ultimo ne avverte – sperimentandola su di sé – il grado di disponibilità a “farsi ingannare”. Siamo all'interno di un comprensivo gioco emotivo in cui i partecipanti accedono condividendo interessi e motivazioni per forme di dialogo interpersonale via via più complesse.

### ***Quando l'emozione si disorganizza***

Se fino a questo punto abbiamo considerato forme funzionali di organizzazione emotiva, presenti fin dai più precoci momenti dello sviluppo individuale, è altrettanto vero che le forme di disfunzionalità della gestione o regolazione delle emozioni costituiscono una delle caratteristiche che differenziano una persona dall'altra, alimentando il quadro di quelle che vengono comunemente chiamate le differenze individuali. Quando si verifica quest'eventualità la principale funzionalità dell'emozione, che è quella di costituire una forma organizzata di spinta verso l'altro, viene compromessa in una o più funzionalità, con esiti differenziati a seconda della pervasività del quadro della disorganizzazione.

È interessante sottolineare come, accanto alla cosiddetta disregolazione delle emozioni (per una rassegna recente del concetto di regolazione emotiva si veda Matarazzo, Zammuner, 2009) si configuri anche una forma di disorganizzazione delle relazioni interpersonali significative, che la teoria dell'attaccamento ha identificato con la dizione di “attaccamento disorganizzato” (Barone, 2011). Se cioè l'emozione perde la sua funzione essenziale di regolazione e organizzazione di comportamenti, processi di pensiero, di attenzione e di memoria, anche le relazioni significative vengono compromesse in forme più o meno pronunciate. Il *marker* caratteristico della disorganizzazione dell'attaccamento è la perdita di finalità del comportamento di ricerca di cura e protezione, che nel caso dell'attaccamento organizzato è garantito da pattern relazionali in cui l'altro svolge una funzione essenziale di protezione e il bambino è in grado di utilizzare i suoi strumenti socio-emotivi individuali per ricercare tali esperienze in maniera attiva. A fronte di un'esperienza emotiva intensa o di distress emotivo, il comportamento non riesce più a organizzarsi in modo da svolgere una funzione di regolazione.

## *Le emozioni: riconoscersi partecipando*

lazione di tale intensità, comportando come esito la percezione soggettiva di uno stato di sopraffazione nei confronti dell'esperienza emotiva. I normali e fisiologici meccanismi di regolazione dello stress perdono perciò la loro funzionalità e la persona si sente preda dell'intensità emotiva senza l'ausilio di un efficace modo di farvi fronte.

Un esempio emblematico di pervasiva disregolazione emotiva è costituito dal disturbo borderline di personalità. Se, come abbiamo affermato, la disregolazione emotiva comprende l'incapacità, anche a fronte della volontà di mettere in atto i migliori sforzi, di modificare o regolare i segnali che suscitano emotività, di modulare l'intensità dell'esperienza soggettiva, le azioni e le risposte verbali o non verbali emesse in situazioni quotidiane di vita, quando tale disregolazione assume i caratteri della pervasività – come nel caso del disturbo di personalità borderline – comprende un grande numero di stati interni e di situazioni, compromettendo la vita della persona con una serie di problemi che si manifestano in un'ampia gamma di stati emotivi – sia positivi che negativi – e un'ampia gamma di situazioni che assumono in tale contesto la valenza di situazioni “a rischio”. La caratteristica forma che assume la disregolazione emotiva in questo disturbo viene chiamata vulnerabilità emotiva (Linehan, Bohus, Lynch, 2007) e coinvolge principalmente tre componenti di base: la sensibilità agli stimoli attivanti, l'intensità della risposta e il lento ritorno alle condizioni di base. Per quanto riguarda la prima componente la sensibilità si caratterizza come una sorta di ipervigilanza agli stimoli in grado di suscitare una risposta emotiva, con una propensione a coglierli in maniera veloce e intensa. La seconda componente riguarda una marcata reattività emotiva che fa sì che si manifesti una tendenza a rispondere in maniera immediata e intensa ai segnali veicolanti emozioni. Risposte emotive intense ed estremizzate caratterizzano dunque questo aspetto della disregolazione emotiva, che si trova così nella condizione di comportare un inefficace controllo delle azioni impulsive. Infatti, uno degli aspetti più critici del disturbo è rappresentato dall'incapacità a tollerare stati emotivi così intensi e dolorosi e dalla tendenza disfunzionale nel cercare di limitarli tramite l'utilizzo impulsivo di azioni di natura autolesiva – come il tagliarsi o il procurarsi bruciature sul corpo. La terza e ultima componente riguarda la durata degli stati emotivi che, essendo molto pronunciata, comporta

un'esperienza soggettiva in cui la persona sente di essere in grave difficoltà a calmarsi e a ridurre l'intensità e la durata delle proprie dolorose emozioni.

Se guardiamo alle origini evolutive di questo particolare tipo di disregolazione emotiva, troviamo una tipica interazione tra fattori temperamentali predisponenti un'elevata sensibilità emotiva e un ambiente familiare "invalidante"; a fronte di un bambino con un'espressività emotiva diretta, urgente e intensa, il genitore invalidante risponde respingendo o ignorando questo tipo di comunicazione, lasciando così il bambino sprovvisto del necessario supporto interpersonale atto a regolare tali comunicazioni.

In questo, come negli esempi che seguono, troviamo dunque un ruolo chiave dell'emozione per la scoperta della mente propria e dell'altro, in cui la compartecipazione emotiva gioca un ruolo di fondo per la qualità dello sviluppo individuale, orientando quest'ultimo su una gamma differenziata di percorsi tipici o atipici, caratterizzati da diversi livelli di disfunzionalità. Per approfondire e concludere le argomentazioni proposte, ritorniamo ora sullo sviluppo di abilità precoci di compartecipazione emotiva, prendendo in considerazione alcune esemplificazioni atipiche che ne chiariscono le caratteristiche e le funzionalità.

### ***Esempi di funzionamenti atipici precoci***

#### *L'imitazione*

Se, come abbiamo visto, la capacità di imitare non solo si sviluppa molto precocemente, ma rappresenta un modo di rispondere attivamente e di intraprendere iniziative di richiamo sociale da parte del bambino, alcune forme di sviluppo atipico mostrano deficit specifici a riguardo. In qualità di primo indicatore di comunicazione interpersonale, questa abilità risulta carente o del tutto assente nei bambini che manifesteranno un disturbo generalizzato dello sviluppo, in quanto è proprio la qualità della risonanza emotiva con l'altro che non riesce nei bimbi autistici a essere una risorsa disponibile e utilizzabile sulla base di una naturale propensione soggettiva (Reddy, 2008). I piccoli che soffrono di questo disturbo risulteranno perciò deficitari nel mostrare l'abilità di imitare e, spesso, gli adulti rinunceranno in maniera troppo immediata all'uti-

## *Le emozioni: riconoscersi partecipando*

lizzo di questa importante strategia relazionale con i loro bambini, non garantendo in tal modo ai piccoli di sperimentare alcuna occasione per essere coinvolti, sentirsi messi alla prova e interagire con i loro genitori. Ricordiamo che l'interazione faccia-a faccia è importante per innescare il fenomeno imitativo con un bambino piccolo e come sia proprio questo tipo di interazione a risultare fortemente deficitaria nei bambini con disturbi dello spettro autistico. È interessante a questo proposito come un'allieva di Zazzo, la psicologa francese Jacqueline Nadel, abbia proprio colto questi aspetti peculiari dell'imitazione al fine di progettare e utilizzare un paradigma originale per lavorare con i bimbi autistici attraverso l'imitazione. È sorprendente osservare come se non si richiede in primis l'abilità deficitaria, bensì la si proponga in maniera strutturata da parte dell'adulto, anche questi bambini, comunemente considerati non in grado di cogliere numerosi segnali di sollecitazione all'interazione sociale, si mostrino non solo interessati, ma accrescano la loro curiosità, risultando in tal senso più motivati alla comunicazione. Capire fino in fondo la valenza e il potenziale di incentivazione all'attività interpersonale insito nel fenomeno imitativo sembra perciò risultare un utile strumento nella riabilitazione di disturbi che mostrano evidenti deficitarietà nel dialogo interpersonale. Anche in casi considerati "difficili", l'imitazione può aiutare a stabilire un contatto e a creare una prima forma di familiarità con l'altro. Costituisce, come abbiamo richiamato nei precedenti paragrafi, un modo naturale e sincero per comunicare a livello pre-discorsivo il messaggio "ti prendo così come sei", particolarmente saliente in bambini e in generale in persone la cui diversa convenzionalità comunicativa è più spesso motivo di estromissione dal dialogo sociale che di partecipazione allo stesso.

*Sperimentare e condividere l'attenzione, scherzare e mettersi in mostra* Abbiamo parlato dell'attenzione caratterizzandola come una delle prime esperienze – immediata e potente – del mentale, strettamente legata a un'altra abilità essenziale che è la consapevolezza di sé o abilità di autoriconoscimento. Un'esperienza in cui vi è qualcosa di cruciale per la vita emotiva e per il suo sviluppo. La prima tappa o momento di quest'abilità è costituita dall'accorgersi di avere l'attenzione su di sé, esperienza dalla quale il bambino passa per giungere poi, gradualmente, all'accorgersi dell'attenzione rivolta a oggetti del mondo esterno (og-

getti distali). Abbiamo anche discusso, grazie ai contributi di Trevarthen (cfr. ad es. 1997 e articolo in questo numero della rivista) e di Reddy, come il porre attenzione implichi una forma di coinvolgimento emotivo e non sia affatto indifferente alla qualità degli oggetti verso cui l'attenzione si rivolge. Per capire come una persona si accorge degli altri o delle cose, è dunque necessario comprendere la relazione tra la persona e l'oggetto. O meglio, per capire l'attività dell'attenzione è importante considerare la consapevolezza esperienziale dell'attenzione, ossia le risposte emotive che suscita l'esperienza stessa, come nel caso del sentirsi oggetto d'attenzione. Reddy (2008) si chiede, a questo proposito, quale sia il ruolo – nella progressiva espansione della consapevolezza dell'attenzione – del modo in cui il piccolo risponde emotivamente quando l'attenzione è su di lui. Quale cioè possa essere il ruolo delle prime forme di attenzione condivisa nello sviluppo. Una possibile risposta risiede nel dato che mostra come quei bambini che a otto mesi si impegnano in maniera decisa nel prendere in giro o nel mettersi in mostra facendo i burloni, sviluppano con maggiore probabilità un'attività essenziale per l'attenzione condivisa – l'attività di indicare (Reddy, 1998). Ma è proprio lo sviluppo atipico che ci offre in maniera convincente prove a favore di questa relazione tra lo sviluppo dell'attenzione condivisa, lo scherzare e il mettersi in mostra. Uno studio con bambini autistici in età prescolare ha mostrato, oltre al dato ampiamente validato in letteratura, relativo alla loro incapacità di condividere l'attenzione, un'assenza di comportamenti di scherzo e di esibizione scherzosa, comportamenti al contrario presenti in un altro gruppo di bambini con sviluppo atipico, i bambini con sindrome di Down (Reddy, Williams, Vaughan, 2002). Quest'ultimo gruppo di bambini, infatti, non presenta deficit sul piano della capacità di condividere l'attenzione. Anche la risata assume una valenza comunicativa e di significato diversa; mentre nei racconti delle madri di bambini autistici viene riportata come una manifestazione presente ma non congrua, nei bambini Down risponde invece più chiaramente a criteri di appropriatezza sociale che riconosciamo anche nello sviluppo tipico. Il fatto che i bimbi con sindrome autistica non manifestino gli scambi attentivi che rileviamo nello sviluppo tipico non significa tuttavia automaticamente che essi non siano capaci di sperimentare coinvolgimento emotivo; non possiamo ad oggi sostenere che questi bimbi non sperimentino alcuna

## *Le emozioni: riconoscersi partecipando*

reazione emotiva quando percepiscono di essere oggetto d'attenzione. Al contrario, alcune posizioni sostengono che proprio l'intensità della loro attivazione emotiva faccia sì che essi distolgano l'attenzione dall'essere osservati in maniera diretta, ribadendo in tal senso il ruolo centrale giocato dall'emozione per individuare il significato che l'attenzione riveste negli scambi interpersonali (Grandin, 1988).

Un altro caso emblematico per ciò che stiamo trattando è costituito dal fenomeno del riconoscimento allo specchio che, come da tempo hanno dimostrato gli studi empirici e l'osservazione clinica, si manifesta in maniera naturale nei bimbi e nei primati con sviluppo tipico intorno all'anno e mezzo di vita. Le osservazioni raccolte da Reddy (2008) rispetto al modo diverso di *interagire* con lo specchio da parte di bambini con sviluppo tipico e atipico risultano particolarmente interessanti a questo riguardo. Confrontando due gruppi di bambini al test dello specchio – rispettivamente autistici e Down – appaiati per età di sviluppo, Reddy (2008) ha rilevato come entrambi i gruppi abbiano superato il test dello specchio all'età di sviluppo adeguata, ma lo abbiano fatto mostrando reazioni del tutto diverse. Mentre i bambini Down erano attratti dallo specchio e trascorrevano gran parte del tempo guardando la propria immagine riflessa o quella di altre persone, *interagendo* con esse, i bambini autistici erano attratti e giocavano non tanto con le persone quanto piuttosto con aspetti o oggetti inanimati, come gli angoli di riflessione. Questi ultimi cioè non consideravano le immagini riflesse allo specchio come partner con cui interagire o come un pubblico di fronte al quale esibirsi. Se dunque il test dello specchio in sé non riesce a discriminare la prestazione dei due gruppi (entrambi infatti superano il compito di riconoscersi allo specchio) risulta invece informativo in maniera evidente *il modo* in cui questi bambini trattano lo specchio. Nel primo caso la qualità dell'oggetto percepito – l'oggetto cioè verso cui si porta attenzione – sembra connotarsi per le sue qualità di soggetto psicologico, mentre nel caso dell'autismo l'oggetto sembra connotarsi come oggetto esistente di per sé, senza alcuna necessaria interconnessione con il soggetto senziente. È la qualità della partecipazione emotiva che, ancora una volta, cambia la qualità della performance. I bambini autistici, pur passando il test di autoriconoscimento allo specchio, non sembrano capaci di avere una autoconsapevolezza di

tipo affettivo. Non “risuonano” con l’interlocutore nel corso di un’interazione. Essi sviluppano quindi un concetto di sé, pur con degli aspetti deficitari, arrivando a concepire il sé senza l’essenziale apporto di sentire cosa se stessi e l’altra persona provano l’una nei confronti dell’altra, come invece accade nello sviluppo tipico.

### *Ingannare*

Come abbiamo visto, il fenomeno del mentire è qualcosa che si presenta piuttosto precocemente nello sviluppo e implica l’utilizzo di una serie di strategie flessibili e diversificate, che non si possono ridurre all’unico scopo di evitare una qualche forma di punizione o un’accusa. Soggetti con disturbo di personalità borderline, ad esempio, mostrano una particolare difficoltà nel comprendere una specifica tipologia di menzogna, che è quella del doppio inganno, ossia della situazione in cui qualcuno dice la verità con la finalità di ingannare, mentre non mostrano difficoltà particolari in altri tipi di menzogna (Barone, Pessa, Bonfanti, 2007). Un dato interessante, a sostegno della valenza comunicativa e di compartecipazione emotiva implicata nell’attività del mentire, deriva da uno studio condotto da Newton (1994), in cui l’unica tipologia di bugia non presente nei bimbi di 2-3 anni d’età è quella della bugia detta a fin di bene, tipologia di menzogna in cui risultano particolarmente deficitari anche i bambini autistici, i quali anche al *pretest* di un altro studio hanno dimostrato di avere particolari difficoltà proprio in questa tipologia di bugia rispetto a quella più comunemente utilizzata e finalizzata a ingannare (Barone, Biglia, Zanardi, 2008). È interessante richiamare come, se è vero che lo sviluppo dell’abilità di ingannare presenta un importante parallelismo con lo sviluppo della consapevolezza dell’attenzione, è ragionevole attendersi che questa si mostrerà deficitaria nei bambini autistici, i cui genitori non riportano azioni come il dissimulare, nascondere, omettere o sviare l’attenzione, che costituiscono invece nello sviluppo tipico i primi indicatori non verbali della successiva abilità di inganno. Il deficit in questione andrebbe perciò più propriamente inquadrato in un deficit di natura più generale che coinvolge la comunicazione sociale: l’ingannare, come ogni altra forma di comunicazione, è prima di tutto una comunicazione. E, come ogni comunicazione, ha bisogno di un partner intenzionale perché possa presentarsi e significare qualcosa (Reddy, 2008).

## *Le emozioni: riconoscersi partecipando*

Anche l'ingannare, dunque, implica una qualche forma di responsabilità emotiva e si verifica in momenti di coinvolgimento reciproco.

Da questi rimandi allo sviluppo atipico troviamo dunque interessanti e stimolanti osservazioni a conferma del ruolo centrale delle emozioni nello sviluppo non solo relazionale e sociale, ma anche più propriamente cognitivo. Il sé si connota come un'entità che si costruisce e si definisce nel dialogo emotivo, laddove la partecipazione ad esso costituisce un ingrediente fondamentale dello sviluppo e un'indicazione ineludibile dell'intervento nei diversi settori delle relazioni d'aiuto in ambito psicologico.

### ***Bibliografia***

- AMANO S., KEZUKA E., YAMAMOTO A., *Infant shifting attention from an adult's face to an adult's hand: A precursor of joint attention*, in «*Infant Behavior and Development*», 2003, 205, pp. 1-17
- BARONE L., *Quando l'attaccamento si disorganizza. Indicatori e fattori di rischio lungo il ciclo di vita*, in Simonelli A. (a cura di), Carocci, 2011
- BARONE L., BACCHINI D., *Le emozioni nello sviluppo relazionale e morale*, Cortina, Milano 2009
- BARONE L., BIGLIA E., ZANARDI G., *Mentalizzazione e cognizione sociale: l'autismo e il test delle Strange Stories*, in «*Età evolutiva*», 2008, n. 91, pp. 7-20
- BARONE L., PESSA E., BONFANTI D., (2007), *Attaccamento, disturbi di personalità e abilità di metarappresentazione: una ricerca empirica*, in «*Psicologia clinica dello sviluppo*», 2007, XI, 2, pp. 307-324
- BATES E., CAMAIONI L., VOLTERRA V., (1976), *Sensorimotor performatives*, in *Language and context: The acquisition of pragmatics*, Academic Press, NY 1976, pp. 49-71
- BEEBE B., JAFFE J., MARKESE S., BUCK K., CHEN H., COHEN P., BAHRICK L., ANDREWS H., FELDSTEIN S., (2010), *The origins of 12-months attachment: a microanalysis of 4-months mother-infant interaction*, in «*Attachment and Human Development*», 2010, 12, pp. 3-141

- BUTTERWORTH G., JARRET N., (1991), *What minds have in common in space: spacial mechanism serving joint visual attention in infancy*, in «British Journal of Developmental Psychology», 1991, 9, 1, pp. 55-72
- GRANDIN T., (1988), *Teaching tips from a recovered autistic*, in «Focus on Autistic Behaviour», 1988, 3, 1, p. 8
- LAVELLI M., *Intersoggettività. Origine e primi sviluppi*, Cortina, Milano 2007
- LINEHAN M. M., BOHUS M., LYNCH T., *Dialectical behavior therapy for pervasive emotion dysregulation. Theoretical and practical underpinnings*, in (a cura di) Gross J. J., *Handbook of emotion regulation*, Guilford, NY, London 2007, pp. 581-605
- MATARAZZO O., ZAMMUNER V., (a cura di) *La regolazione delle emozioni*, Mulino, Bologna 2009
- NADEL J., BUTTERWORTH G., *Imitation in infancy*, Cambridge University Press, Cambridge 1999
- NEWTON P., *An investigation into the cognitive prerequisites of deception*, Tesi di Dottorato, Università di Portsmouth, U.K. 1994
- POSNER M. I., COHEN Y., *Components of visual orienting*, in Bouma H., Bouwhuis D.G., *Attention and Performance X*, Lawrence Erlbaum Associates, Hillsdale, NJ 1984
- REDDY V., (1991), *Playing with others' expectations: Teasing and mucking about in the first year*, in A. Whiten (a cura di), *Natural Theories of Mind*, Blackell, Oxford 1991, pp. 143-158
- REDDY V., *Person directed play: Humor and teasing in infants and young children*, Relazione tenuta all'Economical Research and Social Research Council, U.K. 1998
- REDDY V., (2008), trad. it. *Cosa passa per la testa di un bambino. Emozioni e scoperta della mente*, Cortina, Milano 2010
- REDDY V., WILLIAMS E., VAUGHAN A., *Sharing humor and laughter in Autism and Down Syndrome*, in «British Journal of Psychology», 2002, 93, pp. 219-242
- RIVA CRUGNOLA C., (a cura di) *Il bambino e le sue relazioni*, Raffaello Cortina, Milano 2007
- SROUFE A., (1995), trad.it. *Lo sviluppo delle emozioni*, Cortina, Milano 2000
- TREVARTHEN C., (1997), trad. it. *Empatia e biologia*, Cortina, Milano 1998
- WILSON A. E., SMITH M. D. & ROSS H., (2003), *The nature and effects of young childrens' lies*, in «Social Development», 2003, 12, 1, pp. 21-45

## DA *LE CITTÀ E LA MEMORIA*

Inutilmente, magnanimo Kublai, tenterò di descriverti la città di Zaira dagli alti bastioni. Potrei dirti di quanti gradini sono le vie fatte a scale, di che sesto gli archi dei porticati, di quali lamine di zinco sono ricoperti i tetti; ma so già che sarebbe come non dirti nulla. Non di questo è fatta la città, ma di relazioni tra le misure del suo spazio e gli avvenimenti del suo passato [...]

Di quest'onda che rifluisce dai ricordi la città s'imbeve come una spugna e si dilata. Una descrizione di Zaira quale è oggi dovrebbe contenere tutto il passato di Zaira. Ma la città non dice il suo passato, lo contiene come le linee d'una mano, scritto negli spigoli delle vie, nelle griglie delle finestre, negli scorrimento delle scale, nelle antenne dei parafulmini, nelle aste delle bandiere, ogni segmento rigato a sua volta di graffi, seghettature, intagli, svirgole.

Italo Calvino, *Le città invisibili*, Mondadori, Milano 1993