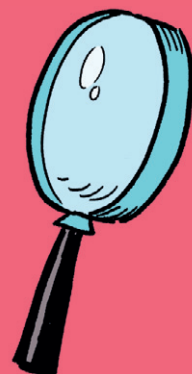


CAPITOLO 6

EMOZIONI E VARIABILI PSICOLOGICHE NELL'APPRENDIMENTO



APPROFONDIMENTI



Approfondimento: ALLENARE IL CERVELLO – LA PROMOZIONE DELLE ABILITÀ EMOZIONALI

Daniel Goleman (a cura di)

DANIEL GOLEMAN: Sono con il mio caro amico Richard Davidson a Cambridge, un posto molto adatto per incontrarci a parlare perché è qui che ci siamo conosciuti quando studiavamo ad Harvard. Eravamo entrambi studenti di psicologia. Io dopo la laurea mi dedicai al giornalismo, mentre Richard nel corso della sua carriera è diventato veramente un pioniere e ha orientato la ricerca non solo in psicologia ma anche nelle neuroscienze, lo studio dei fondamenti biologici della nostra psicologia. Ora è un eminente professore dell'Università del Wisconsin, dove dirige un grande laboratorio che svolge ricerche di punta in campi che sono diventati molto importanti per me nella mia attività professionale. Uno è quello della neuroscienza affettiva — lo studio di come le emozioni agiscono nel cervello — e l'altro è quello della neuroscienza sociale — lo studio di come il cervello opera nelle relazioni e durante le interazioni. Mentre scrivevo i miei libri *Emotional intelligence* e *Social intelligence*, mi sono sentito molto grato nei suoi confronti perché ho potuto attingere sia dai suoi consigli che dalle sue ricerche. Le componenti fondamentali del mio modello, infatti, in *Emotional intelligence* sono l'autoconsapevolezza, l'autoregolazione emozionale — che comprende la motivazione e l'empatia — e poi l'integrazione di tutto questo nell'interazione sociale. E dal tuo punto di vista, per le tue scoperte, Richard, quali parti del cervello sono implicate, ad esempio, nell'autoconsapevolezza?

RICHARD DAVIDSON: Nelle neuroscienze moderne sono avvenuti progressi meravigliosi che ci consentono di studiare il cervello umano durante l'esecuzione di compiti molto complicati, come percepire le altre persone nel corso dell'interazione con loro o osservare immagini di altri individui, e questa metodologia comincia a fornire degli indizi sul funzionamento del cervello. Una delle cose che è importante dire subito è che non ci sono delle singole zone cerebrali in cui abbia luogo uno di questi fenomeni; sembra che ci siano piuttosto delle reti distributive che operano di concerto. Per quanto riguarda la caratteristica specifica dell'autoconsapevolezza, possiamo essere consapevoli del nostro corpo e sappiamo che c'è una zona del cervello che ne possiede una mappa: questa zona si chiama «insula». È l'unica zona del cervello che possiede effettivamente una mappa dei diversi organi viscerali presenti nel corpo umano. Grazie all'insula che comunica con altre aree cerebrali come la corteccia prefrontale — la parte del cervello situata proprio dietro la fronte, che è importantissima in molti aspetti della consapevolezza — e integrando questi due sistemi, possiamo rivolgere la consapevolezza al nostro corpo e divenire coscienti delle sensazioni che possono prodursi quando, nella vita di tutti i giorni, proviamo una certa emozione. Questo è un aspetto importante dell'autoconsapevolezza; un altro è dato dalla coscienza dell'essere che abbiamo costruito — la nostra memoria di Sé, per così dire —, le parti che ricordiamo della nostra vita quotidiana in cui siamo stati attori e abbiamo assunto un ruolo importante. È la memoria autobiografica e costituisce un altro elemento essenziale dell'autoconsapevolezza che coinvolge altri sistemi cerebrali. Sappiamo, ad esempio, che un'altra area cerebrale chiamata ippocampo — che svolge un ruolo molto importante nella memoria — può comunicare con altre parti del cervello, come la corteccia prefrontale. Possiamo così diventare consapevoli di quei ricordi che sono connessi in modo specifico con il Sé.

L'autoconsapevolezza, quindi, è un processo complicato che coinvolge varie sottocomponenti.

La corteccia prefrontale

GOLEMAN: Be', la corteccia prefrontale non è anche, per così dire, protagonista nella gestione delle nostre emozioni spiacevoli, cioè nell'autoregolazione emozionale?

DAVIDSON: Sì, senz'altro, la corteccia prefrontale è strettamente coinvolta nella regolazione delle nostre emozioni e, curiosamente, è la parte del nostro cervello che, rispetto ad altre specie animali, risulta proporzionalmente più grande di qualunque altra. Rispetto ad esempio agli scimpanzé o ai gorilla, benché abbiano anche loro una corteccia prefrontale, gli esseri umani hanno una corteccia prefrontale molto più grande del resto del cervello. In certe aree essa è particolarmente sviluppata, aree che sembrano svolgere una funzione essenziale nella gestione delle nostre emozioni.

GOLEMAN: Pertanto, l'area prefrontale è una sede, o un sito, un connettore, di ciò che ci rende diversi dagli altri animali?

DAVIDSON: Esatto, è un'area chiave, e uno degli aspetti principali per cui siamo diversi dagli altri animali è la nostra abilità a regolare le emozioni; del resto, abbiamo anche una capacità di «sregolare» le nostre emozioni che è di gran lunga superiore a quella di qualunque altra specie. Ad esempio, l'incidenza della depressione o dell'ansia nell'uomo è molto più elevata di quanto non sembri essere in altre specie. E pertanto sembra che lo stesso sistema cerebrale, che è così importante nella regolazione delle nostre emozioni, sia anche il sistema che può incrinarsi e «incasinarle», rendendoci emotivamente sregolati.

GOLEMAN: Un'altra capacità che fa parte dell'intelligenza emotiva di cui ho parlato, e che penso abbia un locus prefrontale, è la motivazione, cioè la capacità di non perdere di vista i nostri obiettivi e di pensare a come ci sentiremo quando li avremo raggiunti, che ci aiuta a perseverare quando le cose diventano difficili.

DAVIDSON: Certamente, la componente della motivazione a cui alludi è il tenere in mente l'obiettivo, una sorta di stato «finalistico» che aiuta a orientare il nostro comportamento. Un'altra è l'anticipazione dell'emozione positiva che potremmo provare quando raggiungiamo il nostro obiettivo. E anche questa è dovuta all'interazione fra la corteccia prefrontale e altre parti del cervello che giocano un ruolo fondamentale nella ricompensa. La parte del cervello chiamata *nucleus accumbens* è un'area essenziale per le sensazioni piacevoli di cui facciamo esperienza quando apprezziamo qualcosa che troviamo gratificante.

GOLEMAN: E cosa dici dell'empatia, ovvero della percezione di ciò che sta provando un'altra persona o della comprensione del suo punto di vista? Le aree di cui stai parlando sono importanti anche per questo?

DAVIDSON: Sono importanti, certo, ma ci sono altre aree che non lo sono meno. L'empatia richiede di essere capaci innanzitutto di percepire ciò che un'altra persona sta esprimendo. Noi percepiamo i segnali degli altri basandoci sulla loro voce, sul loro volto, sui loro segnali sensoriali, e così è necessario che le parti del cervello coinvolte nella percezione elementare funzionino appieno. Un altro elemento dell'empatia consiste nel provare emozioni simili a quelle della persona che stiamo percependo, e queste parti percettive del cervello comunicano con l'*insula*, l'area di cui parlavo prima, che è in stretta connessione con il resto del corpo. Quindi, in parte l'essere empatici consiste nello sperimentare effettivamente lo stesso stato corporeo della persona con cui si sta empatizzando, e ciò sembra dipendere dalla comunicazione tra l'*insula* e i sistemi sensoriali e dalla creazione di queste connessioni.

GOLEMAN: Quando capiamo un'altra persona, allora, stiamo in realtà provando quello che prova lei, nel nostro cervello e nel nostro corpo...

DAVIDSON: Esattamente, è una connessione cerebrale e corporea.

Perché le persone reagiscono diversamente alle sfide emotive

GOLEMAN: In un certo genere di cose, alcune persone riescono meglio delle altre. Ognuno di noi conosce persone che perdono le staffe e si arrabbiano facilmente oppure che sembrano molto o per nulla in sintonia con gli altri. Come si spiegano le differenze interindividuali in queste capacità e, presumibilmente, nel funzionamento sottostante dei loro circuiti cerebrali? Ti sei occupato dello studio delle differenze tra una persona e l'altra? Quali ti hanno colpito per la loro importanza?

DAVIDSON: Sì, ce ne siamo occupati, ed è stato un tema molto importante del nostro lavoro. In realtà, direi che si tratta probabilmente della caratteristica più consistente e vistosa dell'affettività nella vita ordinaria: il fatto che si osservino differenze notevoli da una persona all'altra. Se consideri due persone qualsiasi, reagiranno in modo molto diverso alla stessa sfida emotiva.

GOLEMAN: Cos'è una sfida emotiva? Puoi farmi un esempio?

DAVIDSON: Si può andare dalla lite con il coniuge a una conversazione su un argomento molto spinoso con il datore di lavoro, fino a situazioni meno interpersonali, come un incidente mancato in automobile. In tutte queste circostanze, una delle cose che salta all'occhio è che ognuno reagisce in maniera diversissima a questi stimoli. E allora la domanda è: perché? E quali sono queste differenze? Come possiamo comprenderle meglio? E poi, sostanzialmente, cosa possiamo fare per aiutare le persone a reagire in modo più positivo e adattivo? Una differenza veramente fondamentale riguarda la rapidità con cui ci si riprende da uno stress. Quindi, quando avviene un episodio stressante — una lite coniugale, un commento negativo del datore di lavoro o di un superiore, un brutto voto nel caso di uno studente — le persone dimostrano enormi diversità nella persistenza delle eventuali reazioni emotive sgradevoli. Qualcuno sperimenta un aumento transitorio di certe sensazioni negative, che poi passano molto velocemente. In qualcun altro, invece, queste emozioni perdurano, qualche volta per ore e ore.

GOLEMAN: O per giorni. Ho in mente episodi della mia vita in cui è successo qualcosa di brutto e mi sono ritrovato a pensarci nel mezzo della notte anche a distanza di una settimana. In questi casi, è lo stesso sistema cerebrale che va avanti?

DAVIDSON: Probabilmente è lo stesso sistema cerebrale anche se, se devo essere sincero, ci troviamo ancora allo stadio iniziale della ricerca nello studio di questi fenomeni. Tuttavia, oggi esistono dei metodi che ci permettono di osservare in laboratorio l'evoluzione temporale della variazione fino al ritorno alla linea di base, e possiamo studiare i sistemi cerebrali coinvolti. Sappiamo che una delle componenti chiave di questi processi è una connessione fra la corteccia prefrontale e l'amigdala. L'amigdala è una piccola struttura alla base del cervello, che sta più o meno dietro i lobi delle orecchie. Ognuno di noi ha un'amigdala in ciascun emisfero cerebrale; è una struttura molto importante per diverse funzioni emozionali, tra le quali una delle principali è rilevare i segnali di pericolo, e fa parte del sistema che consideriamo fondamentale per la vigilanza nel nostro ambiente. L'amigdala è responsabile anche dei cambiamenti nello stato corporeo e modifica, ad esempio, il ritmo cardiaco facendo battere il cuore più forte e più velocemente. È stata anche messa in relazione diretta con la paura, l'emozione più importante alla quale sembra essere associata. Esistono differenze individuali notevoli per quanto riguarda la capacità di inibire l'amigdala e con la risonanza magnetica è possibile studiarle. Inoltre quelle stesse variazioni nel cervello che osserviamo in laboratorio sembrano essere fortemente correlate con certi aspetti di ciò che chiamiamo «biologia dello stress» nella vita quotidiana. Mi riferisco al pattern di ormoni dello stress. Una componente molto importante della nostra fisiologia sistematica sono certi ormoni che vengono rilasciati nelle situazioni di stress, senza i quali non potremmo vivere. Essi hanno un ruolo importantissimo per la mobilitazione delle

risorse nel nostro organismo. Quindi, il punto non è liberarsi di questi ormoni ma mantenerli in equilibrio. Quello che vediamo nelle persone che non riescono a regolare la loro amigdala è che il loro pattern di cortisolo è molto squilibrato.

GOLEMAN: Il cortisolo è l'ormone dello stress che si usa come marker. Conosco degli studi da cui emerge che l'aver livelli elevati di cortisolo per molto tempo può nuocere veramente alla salute e alla capacità di resistere alla malattia.

DAVIDSON: Sì, oggi ci sono dati scientifici che evidenziano questa connessione. Vari studi hanno dimostrato che le persone con livelli molto elevati di cortisolo, specialmente alla fine della giornata, quando di solito i livelli si abbassano, sono quelle più vulnerabili a vari tipi di malattia. Recentemente, David Spiegel della Stanford University ha riscontrato che, in un gruppo di donne con tumore metastatico al seno, quelle i cui livelli di cortisolo non si abbassavano alla fine della giornata finivano per morire prima, e stiamo parlando di donne che all'inizio dello studio avevano tutte un tumore allo stesso livello di avanzamento.

GOLEMAN: Quindi la funzione di recupero, la capacità di riprendersi emotivamente, non sono importanti soltanto dal punto di vista affettivo, ma anche per la nostra salute?

DAVIDSON: Assolutamente.

GOLEMAN: Le persone che faticano a riprendersi quando sono turbate, quelle che restano alterate, sono anche le più suscettibili, quelle che reagiscono molto velocemente o che sono più spesso soggette alla rabbia o alla paura, o che provano queste emozioni in modo più intenso?

DAVIDSON: Non necessariamente. Queste sembrano essere dimensioni dello stile emozionale almeno parzialmente separabili. Per farti un esempio molto specifico, abbiamo condotto qualche ricerca su persone fobiche e abbiamo riscontrato che non hanno tanto una reazione prolungata quanto piuttosto una sensibilità elevata. La loro amigdala scarica molto velocemente e l'inizio della risposta è molto più precoce. Questa è la differenza più pronunciata fra queste persone e quelle senza alcuna fobia, ma, dal punto di vista del recupero, esse non presentano caratteristiche particolari.

GOLEMAN: Quindi il fobico, la persona che ha paura del ragno o di volare, è qualcuno che reagisce molto velocemente, avverte subito la sensazione di paura, ma, in realtà, si riprende abbastanza normalmente da questa reazione?

DAVIDSON: Sì. Ma il problema nel suo caso è che, a causa di questa particolare sensibilità, quella reazione sarà innescata da cose che sono innocue e che possono non innescarla in una persona normale, come, ad esempio, non solo un ragno o un serpente, ma anche la fotografia di un ragno o un serpente. Quindi in queste persone quel tipo di reazione viene generato da una gamma di circostanze molto più ampia.

GOLEMAN: E le persone che hanno reazioni particolarmente intense? Ho letto alcuni studi secondo cui qualcuno non vive le emozioni in modo molto intenso mentre altri hanno reazioni emozionali fortissime. Questo che differenza fa?

DAVIDSON: Questa è un'ulteriore differenza, anch'essa parzialmente indipendente dalle altre due caratteristiche di cui abbiamo già parlato. Una è la rapidità di ripresa e la seconda ha a che fare con questa sorta di ipersensibilità. L'ampiezza complessiva della risposta, quanto è forte la tua reazione, è qualcosa di ancora diverso. Non è detto che chi si riprende più lentamente abbia anche la risposta di ampiezza maggiore; di fatto, ci sono persone che recuperano molto velocemente ma hanno un'ampiezza notevole. Cioè dimostrano una grande emozione ma poi la lasciano andare e si riprendono molto velocemente. E questo può essere un profilo molto adattivo.

Stili emozionali

GOLEMAN: Mi piace molto questo concetto di stile emozionale... quindi, esiste lo stile di chi reagisce molto velocemente e a molte cose — lo stile di una persona ipersensibile. C'è un altro tipo di persona, invece, che ha una reazione molto forte e ce n'è un altro ancora che mostra una reazione molto, molto prolungata, e non riesce a superarla bene, non riesce a disinnescarla. Tutti questi elementi si assortiscono per creare, per così dire, il mio stile emozionale o il tuo stile emozionale?

DAVIDSON: Sembra di sì. E così ognuno di noi può essere caratterizzato su questa mappa multidimensionale, dove si possono delineare le diverse dimensioni dello stile emozionale. A complicare un po' di più le cose c'è il fatto che ancora non sappiamo fino a che punto questi stili si generalizzano attraverso le diverse sfide emozionali. Abbiamo parlato di questi stili come se essi restassero invariati, ad esempio, nella reazione a una sfida in cui è in gioco la morte di una persona amata, che causa tristezza, a una che suscita prevalentemente paura, in cui avviene qualcosa di potenzialmente pericoloso per la sopravvivenza di una persona, e a una che provoca principalmente rabbia. Ma non sappiamo fino a che punto lo stile che una persona rivela in risposta a uno stimolo emozionale sia simile a quello che rivelerebbe in risposta a stimoli emozionali di tipo diverso. Sorprendentemente, la questione non è ancora stata risolta dalla letteratura scientifica.

GOLEMAN: Come interagiscono questi stili? Voglio dire, che cosa succede se sei sposato con una persona che ha uno stile molto diverso, o se stai uscendo con questa persona, o se ci sono differenze di stile tra fratelli? Esistono stili che non si accordano affatto tra loro o che invece si armonizzano bene o che si innescano a vicenda?

DAVIDSON: Splendida domanda. Posso dirti quali sono le mie impressioni. Purtroppo i dati scientifici al riguardo sono relativamente pochi. In realtà, esiste qualche prova del fatto che le persone con stili simili tendano ad accoppiarsi tra loro. È un fenomeno che nel gergo scientifico si chiama «accoppiamento assortativo»: le persone con caratteristiche simili tendono a scegliersi come partner. Ora, ciò non è necessariamente vero per tutte le caratteristiche di cui abbiamo parlato; tuttavia, per alcune di esse lo è.

GOLEMAN: Per quali?

DAVIDSON: Il fenomeno non è stato studiato molto in relazione a queste dimensioni specifiche dello stile emozionale, ma più che altro in termini di dimensioni più generali, come quella dell'ansia, ad esempio, ed è emersa in questo senso qualche prova modesta dell'esistenza di un accoppiamento assortativo. Questo significa che le persone che si agitano tendono ad attrarre e a mettersi insieme con altre persone come loro.

GOLEMAN: Ma per un ansioso non sarebbe meglio mettersi con una persona molto calma che potrebbe aiutarlo a rilassarsi?

DAVIDSON: Be', questa è una specie di eccezione alla regola, e probabilmente avvengono degli abbinamenti meravigliosi tra persone con stili emozionali opposti che si completano a vicenda, in cui il tutto è veramente qualcosa di più grande della somma delle sue parti. Non credo che però, al momento attuale, da un punto di vista rigorosamente scientifico, si sappia un granché al riguardo.

Come le nostre esperienze infantili modellano le nostre emozioni

GOLEMAN: Vorrei chiederti ora in che misura le nostre esperienze infantili modellano il nostro stile emozionale — perché so che il tuo lavoro si concentra in gran parte sulla cosiddetta «plasticità neurale» —, fino a che punto, intendo letteralmente, esse plasmano i circuiti del

nostro cervello, specialmente nell'infanzia e nell'adolescenza. Come pensi possa avvenire questo, per quanto riguarda gli stili emozionali, e quale genere di esperienze infantili potrebbero determinare un certo tipo di evoluzione anziché un altro?

DAVIDSON: Be', penso che questo sia un punto assolutamente cruciale; uno dei fraintendimenti più frequenti delle neuroscienze è sentir dire che le persone hanno cervelli diversi, dando per scontato che tali differenze siano di origine genetica e immutabili. In realtà, il nostro lavoro indica piuttosto il contrario: il cervello, più di qualunque altro organo, è fatto per modificarsi in risposta all'esperienza.

GOLEMAN: E non è vero che le parti del cervello che hai indicato come fondamenti dell'autoconsapevolezza, della regolazione emozionale, dell'empatia e della motivazione sono tra le più plastiche, cioè tra le più modificabili?

DAVIDSON: Assolutamente. Le prove di cui disponiamo lo indicano chiaramente.

GOLEMAN: Quindi questo suggerirebbe che, nella misura in cui le esperienze infantili modellano il cervello, esse modellano in particolare lo stile emozionale?

DAVIDSON: Certo, le esperienze infantili svolgono un ruolo cruciale, e alcune delle prove più convincenti di questo fenomeno provengono in realtà da studi condotti su animali, in cui certi aspetti del primo periodo di vita possono essere manipolati veramente da uno sperimentatore. In uno degli studi più importanti, che ovviamente sull'uomo non potrebbe essere fatto, alcuni animali, che erano stati geneticamente selezionati in modo da essere fortemente ansiosi, sono stati allevati da madri estremamente rilassate e accudenti.

GOLEMAN: Non erano le loro madri biologiche?

DAVIDSON: Esatto. Nel linguaggio scientifico, questo tipo di studi viene denominato *cross-fostering*. Questo era uno studio di adozione, per così dire, e la cosa sorprendente è che non solo il comportamento dei piccoli è cambiato ed è venuta meno l'ipersensibilità — il che non significa che siano diventati gli animali più rilassati del mondo, ma certamente hanno ridotto di molto la loro ansia —, ma il loro cervello ha mostrato differenze specifiche e piuttosto marcate. E non parlo solo della funzione cerebrale, ma proprio della struttura del cervello; in realtà, il fenomeno riguarda il livello dell'espressione dei geni. Particolari geni, che sono importanti nel sistema di circuiti coinvolto nella biologia dello stress di cui dicevamo prima — proprio i geni che controllano l'ormone dello stress, il cortisolo —, vengono alterati in modo tale che il loro modello di espressione cambi. Tali cambiamenti nell'espressione dei geni sono stati indotti dalle diverse pratiche di allevamento dei piccoli. Abbiamo ogni motivo di aspettarci che questo avvenga anche negli esseri umani, e probabilmente avviene in modo ancora più marcato, dato ciò che sappiamo a proposito della crescita e delle dimensioni della corteccia prefrontale nell'uomo rispetto agli altri animali e in considerazione del fatto che questa è l'area più plastica del cervello.

GOLEMAN: Quindi stai dicendo che questo sistema di circuiti, che è essenziale per l'autoconsapevolezza e la regolazione delle emozioni, si sviluppa enormemente, cioè prende forma, nell'infanzia. In altre parole, se vediamo un bambino attraversare un periodo in cui manifesta molte paure e poi queste paure diventano meno numerose, quello è un momento epocale di trasformazione cerebrale, presumo; lo stesso può dirsi se vediamo un bambino che affronta l'incredibile passaggio dai cinque ai sette anni, cominciando improvvisamente a sembrare molto più grande. Questi sono i segni esterni di un cervello in crescita, quindi può essere che questo stesso sistema di circuiti sia quello più vulnerabile a essere modellato dalle vicende della vita?

DAVIDSON: Direi di sì. Le prove scientifiche indicano chiaramente che è il più vulnerabile, il che apre delle possibilità straordinarie, ma comporta anche dei rischi molto significativi. Il rischio è che, se fossimo esposti ad ambienti tossici durante questi importanti periodi di sviluppo, ciò avrebbe degli effetti negativi sul cervello.

GOLEMAN: Emotivamente tossici?

DAVIDSON: Emotivamente tossici, sì. Ad esempio, se siamo esposti a cure genitoriali che comportano molta rabbia. Esistono già prove scientifiche che indicano che è proprio la violenza psicologica, non la violenza fisica, a influire sui circuiti cerebrali implicati nella percezione delle emozioni e sui sistemi essenziali per l'empatia. Io credo anche che, in generale, sia molto importante che il pubblico capisca che il modo in cui un genitore interagisce con suo figlio non influisce soltanto sui suoi stati d'animo passeggeri, ma modella veramente il suo cervello.

GOLEMAN: Bene, e che cosa dovrebbe fare un genitore per far sì che suo figlio si sviluppi nel modo migliore?

DAVIDSON: Credo che la risposta più sincera sia che probabilmente non è alle neuroscienze che dovremmo rivolgerci per avere questo tipo di indicazione. Le neuroscienze possono dirci come i diversi stili genitoriali influiscono sul cervello, ma credo che dovremmo fare appello alla saggezza di quelle tradizioni che si sono concentrate sulle cure genitoriali ottimali per conoscere le pratiche educative migliori. Un dato che emerge molto chiaramente dalla letteratura sugli animali è che, nel mondo dei topi, una delle cose che promuove lo sviluppo di un cervello piuttosto sano è una madre che lecca e che pulisce molto il pelo del suo piccolo. Questo è l'equivalente murino di un comportamento altamente accudente. Qualunque sia il suo omologo umano, e probabilmente è qualcosa di simile, possiamo essere abbastanza certi che sia qualcosa di molto benefico per il cervello.

GOLEMAN: Be', immagino, ad esempio, che si tratterebbe di prestare attenzione al bambino, empatizzare con lui e calmarlo quando è agitato.

DAVIDSON: Assolutamente. E penso che a questo proposito si debba sottolineare una cosa importante: gran parte dell'apprendimento sociale ed emozionale avviene tramite l'osservazione e l'imitazione, e se, quando succede qualcosa di brutto, il genitore stesso è capace, con il proprio comportamento, di dimostrare che dopo l'emozione negativa transitoria ci si può calmare rapidamente, ed è capace di reagire efficacemente alle circostanze, questo è un segnale straordinariamente potente per un bambino che sta crescendo e contribuisce letteralmente a forgiare i suoi sistemi cerebrali responsabili della regolazione emozionale.

GOLEMAN: Una cosa che trovo molto incoraggiante in questo senso è il movimento dell'apprendimento socioemotivo, ovvero una serie di programmi scolastici per aiutare i bambini ad apprendere la lezione giusta all'età giusta per quanto riguarda il riconoscimento delle emozioni provate e la capacità di gestirle efficacemente, l'essere motivati, l'empatizzare e l'andare d'accordo con i pari, e che rappresenta il curriculum migliore per perseguire questi risultati dalla scuola dell'infanzia alla fine della scuola secondaria di secondo grado.¹ La cosa notevole — e credo che sia una bella conferma di quello che stai dicendo a proposito della plasticità neurale — è che centinaia di studi dimostrano che questo aiuta i bambini a comportarsi meglio, ad apprezzare di più la scuola, a non comportarsi male in classe nella misura del 10-12% in più rispetto ai bambini che non partecipano al programma. D'altro canto, i problemi di comportamento,

¹ «Apprendimento socioemotivo» (SEL – *Socio-Emotional Learning*) è un'espressione generica che si riferisce all'acquisizione di capacità quali riconoscere e gestire le emozioni, prendersi cura degli altri, prendere buone decisioni, agire in modo etico e responsabile, sviluppare positive relazioni sociali evitando comportamenti negativi. I programmi SEL condotti negli ultimi vent'anni nelle scuole americane, applicati nel corso del ciclo primario e secondario di istruzione, hanno mostrato esiti di forte miglioramento rispetto alle scuole in cui i medesimi programmi non sono stati attuati, in termini di: aumento della frequenza scolastica e della motivazione; diminuzione dei comportamenti antisociali; aumento del rendimento scolastico; maggiore coesione e inclusione sociale; migliori rapporti con i compagni; significativo aumento della performance accademica. Per maggiori informazioni si veda: <http://www.casel.org/>.

specialmente negli anni dell'adolescenza — farsi coinvolgere in questioni di droga o commettere violenze o mettersi nei guai con la legge o, semplicemente, comportarsi male in classe —, rilevano un miglioramento del 10-12% da questo punto di vista. La cosa molto interessante è che, oltre a questi progressi comportamentali, i bambini sembrano imparare meglio. I loro punteggi di successo scolastico salgono di circa quindici punti percentili. Che relazione c'è, quindi, tra il miglioramento della capacità di gestire la propria vita interiore e l'apprendimento?

DAVIDSON: Penso che tu stia richiamando l'attenzione su una questione straordinariamente importante. Oggi molte ricerche indicano chiaramente che l'ansia, l'incapacità di regolare efficacemente le emozioni negative, entra direttamente in conflitto con funzioni cognitive supportate anche dalla corteccia prefrontale, che svolgono un ruolo cruciale in molti tipi di apprendimento di vario genere. E queste prove ci forniscono un fondamento per comprendere perché un programma come quello dell'apprendimento socioemotivo, che ha dimostrato di essere così efficace nell'aiutare i bambini a gestire i conflitti e a fronteggiare efficacemente le emozioni negative, possa essere insegnato allo scopo di impegnare le nostre risorse per apprendere un compito senza l'interferenza di emozioni negative. Questo, secondo me, è uno dei modi in cui un programma come quello dell'apprendimento socioemozionale può promuovere l'apprendimento cognitivo. Sappiamo anche che esiste una stretta correlazione fra le nostre emozioni e le nostre intenzioni, perciò, se una persona è molto tesa e un po' paranoica, e crede di essere circondata da potenziali pericoli, la sua attenzione sarà attratta da una serie di dettagli relativamente innocui del suo ambiente, che interpreterà come segnali minacciosi, e quindi farà molta fatica a dedicarsi al compito che l'aspetta.

Approfondimento: LA MOLECOLA DEL CUORE

Dario Ianes in collaborazione con Heidrun Demo

La «molecola del cuore» è la parte operativa dell'idea pedagogica di questo testo. È un'idea che è nata e si è sviluppata sulla base di una ricerca bibliografica svolta nel 2006-2007. Lo scopo era di ricavare una mappatura dei libri pubblicati sul territorio nazionale negli ultimi anni (1996-2007) riguardo a percorsi operativi per la scuola nel campo dell'affettività. Si sono voluti esaminare i testi rivolti a ogni grado di scuola (dall'asilo nido alla scuola secondaria di secondo grado), mentre si sono esclusi i testi rivolti ai genitori e legati a trattamenti terapeutici. Le fonti utilizzate sono state: il catalogo online della casa editrice Erickson (www.erickson.it); l'OPAC della Libera Università di Bolzano (www.unibz.it/library); il Catalogo Bolognese di Servizio Bibliotecario Nazionale (www.sol.cib.unibo.it:8080/SebinaOpac/Opac); il CBT delle Biblioteche Trentine (www.cbt.trentinocultura.net); i cataloghi online di vendita di libri: www.libreriauniversitaria.it; www.internetbookshop.it. Ne è risultata una lista di circa una trentina di testi analizzati che presentavano diversi percorsi operativi nel campo della formazione all'affettività e che sono stati ordinati secondo: le emozioni trattate; le finalità perseguite; gli strumenti e le metodologie utilizzati; i riferimenti teorici del percorso operativo; l'età a cui è rivolto il percorso. Sulla base delle esperienze o dei progetti di percorsi formativi raccolti in questo lavoro e, naturalmente, in coerenza con l'analisi teorica del tema dell'affettività svolta nella prima parte del testo, abbiamo costruito la nostra idea pedagogica di come abbia senso proporre la formazione all'affettività a scuola.

La «molecola del cuore»: progetto di formazione all'affettività

La «molecola del cuore» è la metafora con cui rappresentiamo la nostra idea di formazione all'affettività. Perché una molecola? Una molecola è un insieme di atomi legati fra loro da legami più o meno forti. Essa si forma attraverso reazioni chimiche che rompono o formano questi legami atomici. La «molecola del cuore» è costituita da atomi, gli atomi-competenza, che rappresentano appunto le diverse competenze della persona nel campo affettivo. Sono atomi diversi, ma strettamente intrecciati fra loro, nell'unità della molecola, esattamente come lo sono le diverse competenze della vita affettiva: riconoscere l'affettività, comprendere l'affettività, esprimere l'affettività (figura 1).

Le molecole si formano attraverso reazioni chimiche che per avvenire hanno bisogno — in alcuni casi, e nel nostro certamente — di un catalizzatore. Il catalizzatore della reazione chimica che dà origine alla «molecola del cuore» è il «vivere situazioni affettive». È proprio nella concretezza e nell'intensità della vera vita affettiva che risiede l'energia capace di mettere in moto un progetto di formazione all'affettività. Solo nella «vita vera» bambine e bambini, ragazze e ragazzi, ma anche insegnanti, trovano quelle esperienze capaci di toccare o smuovere aspetti intimi e importanti di sé. Allacciare un processo formativo a una parte così vicina della persona permette di liberare una forte motivazione e un forte coinvolgimento, energia appunto.

La forza di questa idea pedagogica sta proprio qui: essa ha le sue radici nella «vita vera» e torna alla «vita vera» con le capacità per viverla in modo più adeguato, con maggiore regolazione. La finalità del nostro percorso è, quindi, il vivere bene: il progetto si propone di accompagnare bambini e bambine, ragazze e ragazzi lungo un cammino che conduca alla possibilità di vivere al meglio emozioni, sentimenti, stati d'animo propri o di altri.

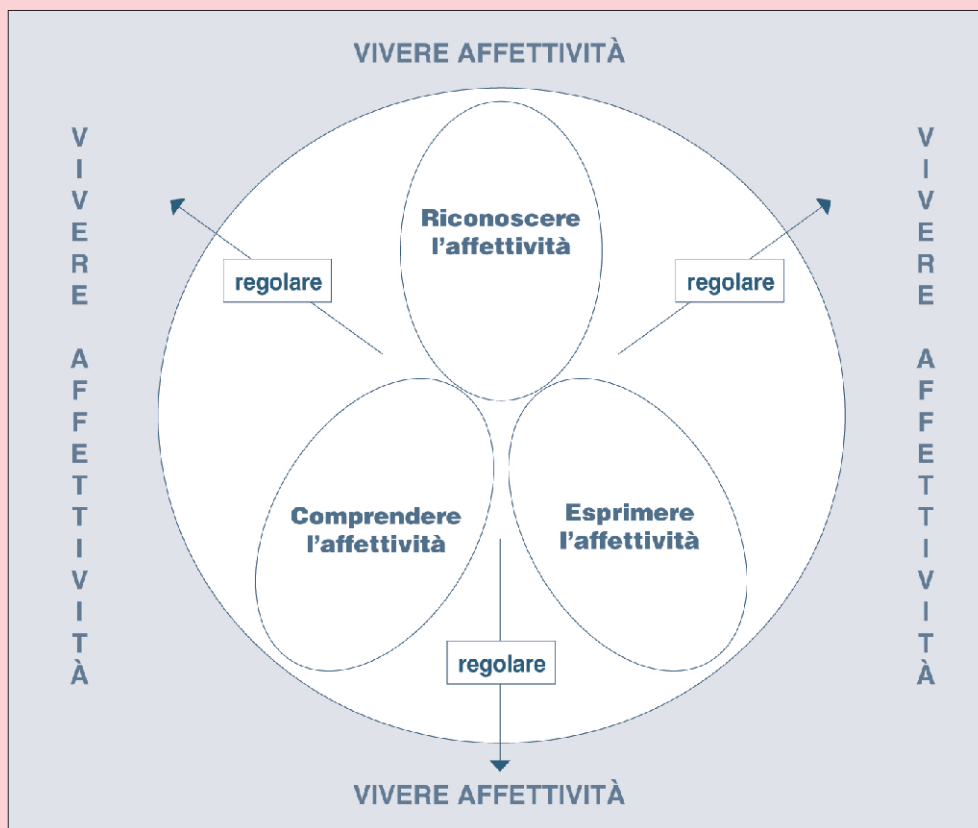


Fig. 1 La «molecola del cuore»: le tre competenze base per regolare e vivere l'affettività.

E quali sono gli atomi della «molecola del cuore»? Gli atomi sono quelle competenze che proponiamo come fondamentali per vivere autenticamente e positivamente emozioni, stati d'animo e sentimenti.

Il primo atomo-competenza è il «riconoscere l'affettività»: la capacità di distinguere espressioni di affettività propria e di altri.

Il secondo atomo-competenza è «comprendere l'affettività»: la capacità di spiegare e spiegarsi come, perché, in che situazione hanno origine e si sviluppano emozioni, sentimenti, stati d'animo.

Il terzo atomo-competenza è «esprimere l'affettività»: la capacità di comunicare le diverse sfaccettature dell'affettività.

Ogni persona — e dunque a scuola ogni bambino e ogni bambina, ogni ragazzo e ogni ragazza, ogni insegnante — ha una sua «molecola del cuore», con degli atomi-competenza più o meno sviluppati. Questi regolano il suo modo di vivere in generale la vita affettiva.

Nelle interazioni, e ancora più intensamente, nelle relazioni, le «molecole del cuore» si incontrano. Nell'incontro avviene quello che abbiamo chiamato già in precedenza apprendimento *implicito* o *incidentale*. Sono quelle trasformazioni, in positivo o in negativo, che avvengono nelle singole competenze affettive o nel modo complessivo di vivere la vita affettiva, generate dal confronto con le competenze e il modo di vivere l'affettività di altre persone o con i modelli di vita affettiva diffusi nella cultura del contesto di riferimento. La relazione educativa rientra certamente fra questi incontri; essa è, però, un tipo di incontro particolare con finalità e obiettivi formativi esplicitati e dichiarati. Nella relazione educativa, infatti, accanto a un apprendimento

implicito, ne avviene anche uno di tipo *esplicito*. Nel caso della formazione all'affettività, la finalità è la trasformazione delle competenze affettive e del modo di vivere la vita affettiva che possa divenire sempre più positivo e autentico.

Ecco che allora la «vera vita», la vita affettiva, oltre a essere, come abbiamo già detto, il catalizzatore del progetto formativo da noi pensato, è anche la sua finalità. Come si vede dalla rappresentazione della «molecola del cuore», la vita affettiva è anche la destinataria di una «corrente di regolazione» che viene proprio dalla molecola. Pensiamo, infatti, che tutto il nostro progetto di formazione all'affettività debba svolgersi «al servizio» della vera vita affettiva: da lì parte e lì ritorna. È proprio all'interno di questa idea che pensiamo di poter concepire un percorso pedagogico che possa contribuire a sviluppare la regolazione della vita affettiva da parte dei singoli. E non intendiamo qui una regolazione nel senso di controllo positivo della propria affettività, non solo comunque. Si tratta di fornire degli strumenti nell'ambito delle tre competenze fondamentali che permettano un aggiustamento del modo di vivere l'affettività, uno sviluppo creativo verso la positività e l'autenticità.

Riassumendo, guardando la rappresentazione grafica della molecola del cuore siamo davanti alla schematizzazione delle competenze che ogni persona — bambino o bambina, ragazza o ragazzo, insegnante — possiede, ma sviluppate a livelli differenti. Nel pensare un'azione pedagogica, si devono in realtà immaginare più molecole che stanno a stretto contatto fra loro. L'insegnamento si svolge su due piani. Uno è dato dall'incontro: le interazioni fra insegnanti e allievi, ma anche fra coetanei, portano al confronto con modelli di vita affettiva diversi. Insomma: diverse molecole del cuore si incontrano e si influenzano a vicenda. Vi è poi l'incontro organizzato nelle situazioni scolastiche programmate con chiari obiettivi: qui gli insegnanti pongono degli obiettivi — più o meno condivisi — per lo sviluppo di alcuni specifici aspetti della vita affettiva al fine di mettere in moto un cambiamento nel modo generale di vivere l'affettività. Siamo qui nell'ambito di un processo di apprendimento *esplicito* o *intenzionale* ed è qui che si collocano principalmente le nostre proposte di attività per lo sviluppo dei singoli atomi-competenza, utilizzate nei contesti formali e/o informali.

Abbiamo voluto schematizzare e sistematizzare il processo del vivere l'affettività. La realtà è molto più complessa, ambigua e ineffabile: ben lo sanno gli autori che per individuare i tre atomi-competenza hanno fatto un faticoso lavoro di inclusione ed esclusione delle tante finalità inseguite nei diversi percorsi di educazione all'affettività, analizzati fino a riuscire a raccogliere in queste tre, che sono sembrate essere delle «categorie ombrello» sotto le quali raccogliere concretamente tutte le voci. Proprio la difficoltà di questo processo ci ha convinti a rinunciare a ogni pretesa di esaustività e completezza. È importante, dunque, per noi, sottolineare come la forma lineare con cui tratteremo la vita affettiva in questo testo sta al servizio del desiderio di comunicare le nostre riflessioni in maniera chiara e sistematica alle lettrici e ai lettori. Con tutti gli svantaggi che porta con sé, la schematizzazione ha anche il grande pregio — e ben lo sanno gli insegnanti! — di fornire un paio di occhiali attraverso cui guardare la realtà. Attraverso queste lenti, sarà possibile mettere a fuoco e vedere più chiaramente e nitidamente la realtà. Speriamo quindi che il nostro modello di «molecola del cuore» possa fare questo: offrire una chiave di lettura che possa strutturare e così chiarire il vasto tema della formazione all'affettività. Lasciamo poi proprio nelle mani dei lettori e delle lettrici il compito di ri-definire questa immagine della realtà: cercare i nessi con la loro concreta vita scolastica, in cui la nostra idea venga rimessa in discussione, arricchita e sviluppata.

Vivere tanto e vivere meglio: la vita affettiva come catalizzatore ed esito della «molecola del cuore»

L'energia che viene dalla vera vita emotiva è il catalizzatore che origina la reazione chimica per la nostra «molecola del cuore». Il motivo è già stato accennato, ma ci torniamo ora. È un dato di fatto che ognuno di noi, nel suo quotidiano, sperimenta emozioni, sentimenti e stati d'animo. L'affettività, strettamente legata ad alcune situazioni o ad alcune persone, è probabilmente anche l'aspetto che più di tutti determina lo stare bene di una persona. Per questo motivo crediamo che, proprio nel ricercare lo spunto da queste esperienze, o addirittura nel renderle contenuto di un percorso formativo, si possa andare ad attingere a una grande riserva di motivazione presso bambine e bambini, ragazze e ragazzi e perfino presso gli insegnanti.

Per questo motivo la scuola che accoglie un percorso di formazione all'affettività deve essere una scuola che accoglie esperienze: deve essere una scuola capace di offrire occasioni in cui i bambini, i ragazzi e gli insegnanti nella loro interezza possano mettersi in gioco. Solo qui trova spazio anche tutta quella gamma di sentimenti, emozioni, stati d'animo che impregnano la nostra vita di tutti i giorni.

Pensiamo che la scuola debba essere capace di accogliere in sé bambini e bambine, ragazzi e ragazze, nella loro interezza. Essi vivono in altri ambienti oltre alla scuola e hanno già vissuto anche altre fasi della propria vita, hanno una loro storia di vita, insomma. Dal punto di vista dell'affettività, anzi, è forse proprio fuori dalla scuola che le bambine e i bambini, le ragazze e i ragazzi, vivono le esperienze più pregnanti. Per questo motivo crediamo che la scuola debba essere capace di gettare molti ponti verso l'ambiente esterno, ma attiguo. Per valorizzare le esperienze affettive vissute in questi altri ambienti, la scuola può utilizzare le modalità molto semplici del racconto: ad esempio, dare spazio ai bambini di raccontare in un cerchio mattutino un'esperienza importante del giorno precedente oppure offrire la possibilità di scriversi delle lettere in classe. Per i ragazzi e le ragazze più grandi potrebbe invece essere la regolare pratica del racconto autobiografico. Si tratta comunque di trovare delle modalità attraverso cui ragazzi e ragazze, bambini e bambine possono portare a scuola l'affettività della loro vita «fuori».

Concretamente, dare spazio nella scuola alla vita affettiva ci pare significhi due cose fondamentali. In primo luogo deve esserci lo spazio necessario a lasciare emergere tutte le espressioni di affettività che una normale giornata di scuola comporta. Significa, ad esempio, accettare che di fronte a un compito troppo difficile una ragazza esca dall'aula sbattendo una porta oppure che un bambino eccitato da una vittoria a pallone faccia un giro della palestra di corsa urlando. Accettare queste espressioni di affettività è però solo un primo passo. È importante che poi si creino situazioni, sistematizzate e programmate oppure anche estemporanee, in cui queste espressioni possano diventare spunti per riflessioni costruttive e formative. Se l'urlo del bambino eccitato dalla vittoria va a disturbare una classe che nella palestra accanto sta facendo un esercizio di meditazione, allora è evidente che, pur accettando lo stato d'animo del bambino, sarà necessario cercare di trovare un'altra modalità di espressione. Proprio dalla necessità o dal desiderio di riflettere su una situazione come questa possono nascere percorsi di formazione all'affettività.

Crediamo, inoltre, che oltre ad accogliere situazioni spontanee, la scuola possa lavorare intenzionalmente per creare il più possibile momenti «emozionanti», che sappiano attivare tutta una serie di sfaccettature dell'affettività. Significa, ad esempio, creare molte situazioni di gioco: dai giochi di interazione a quelli di gruppo; da esperienze di teatro a giochi di ruolo. Il fatto di creare delle situazioni in cui si assumano dei ruoli e in cui, nella cornice ben definita delle regole di un gioco, sia possibile sperimentarsi, permette anche di confrontarsi con modi

diversi di sentire l'affettività. Ci si cala in punti di vista non propri della vita quotidiana e si agisce, quindi, in modi altrimenti sconosciuti. Questo permette di indebolire comportamenti e atteggiamenti che si assumono abitualmente, cercando di immedesimarsi in quello che farebbe un altro o in quello che è richiesto dal ruolo che ci si deve assumere per le regole del gioco. Il gioco, quindi, permette di vivere direttamente su di sé anche espressioni di affettività che altrimenti resterebbero sconosciute: un esempio di ruolo «affettivo» che va assunto in un contesto di gruppo cooperativo è quello del «saggio», che regola gli stati d'animo e i conflitti nel gruppo (Tuffanelli e Ianes, 2003).

In sostanza, «vivere tanto», trovare delle vie per inserire molte esperienze di vita affettiva nella quotidianità scolastica, è secondo noi la forza motrice per ogni percorso di formazione all'affettività nella scuola.

Come abbiamo già accennato, il nostro percorso pedagogico mira a mettere in moto uno sviluppo delle competenze che abbiamo individuato come irrinunciabili per la vita affettiva e, in questo modo, a produrre un miglioramento del modo di vivere l'affettività di bambini e bambine, ragazzi e ragazze. «Regolare» è il termine che indica la finalità, l'esito auspicato, del nostro progetto di formazione all'affettività. Lo sviluppo di una delle tre competenze o di più competenze comporta, infatti, un riaggiustamento generale dei modi di vivere emozioni, sentimenti e stati d'animo. Avviene insomma una regolazione della vita affettiva. Si tratta di uno sviluppo che ognuno intraprende in seguito a un'azione pedagogica che va ad agire sugli atomi-competenza. In questo senso, il percorso che andiamo a proporre mira a mettere nelle mani degli alunni e delle alunne tutti quegli strumenti che permettono di regolare la loro vita affettiva in modo che possa svilupparsi fino a diventare il più autentica e positiva possibile.

«Vivere meglio» la vita affettiva, dunque, significa regolarla. Significa avere a disposizione una serie di competenze che permettono consapevolezza nel riconoscimento, nella comprensione e nell'espressione dell'affettività. Regolare vuol quindi certamente dire controllare. Ma non si intende qui un controllo rigido e repressivo che chiede di adeguarsi a modi di comprendere o esprimere l'affettività precedentemente individuati come «corretti».

Nel nostro progetto, la regolazione è la competenza che un singolo esercita sui propri linguaggi affettivi, sui propri pensieri e sui propri valori, affinché riesca a gestire al meglio i diversi piani affettivi: emozioni, sentimenti e stati d'animo. È molto lontana, quindi, da un concetto di controllo che punta a un adattamento a principi e valori esterni e prende distanza, dunque, anche dal rischio di inibizione che quel tipo di controllo potrebbe portare con sé. La regolazione, così come viene intesa da noi, è una forma di adattamento, ma nel senso di negoziazione, di ricerca di una posizione di mezzo, fra il mondo interiore e il mondo esterno in cui la persona si muove. Promuovendo, quindi, le competenze affettive dei ragazzi e delle ragazze, dei bambini e delle bambine, miriamo proprio a mettere nelle loro mani gli strumenti che utilizzeranno per regolare la loro vita affettiva in questo senso.

La vera vita affettiva è dunque la base assoluta del nostro progetto di educazione all'affettività. Dalla vita partiamo, cercando di valorizzare le esperienze affettive degli alunni e delle alunne e cercando di creare spazi e situazioni in cui la scuola diventi luogo di attiva vita affettiva. Alla vita torniamo continuamente e regolarmente durante il nostro percorso di formazione all'affettività, cercando di migliorarla sempre più in direzione di autenticità e positività.

Gli atomi: le competenze irrinunciabili della vita affettiva

Gli atomi della nostra «molecola del cuore» sono le competenze che devono essere sviluppate per vivere autenticamente e positivamente l'affettività:

1. *riconoscere*: distinguere espressioni dell'affettività propria e altrui;
2. *comprendere*: spiegare e spiegarsi come, dove e perché hanno origine e si sviluppano espressioni dell'affettività propria e altrui;
3. *esprimere*: comunicare espressioni dell'affettività propria o altrui.

Volendo entrare un po' più nel dettaglio, il primo atomo-competenza, «riconoscere l'affettività», implica tutte quelle capacità volte a prendere atto di emozioni, sentimenti, stati d'animo. Significa sapere cogliere e distinguere sensazioni e espressioni fisiche — sudore, rossore, mal di pancia, freddo ai piedi — date da emozioni. Ma significa anche saper chiarire per sé il significato di gesti ed espressioni facciali che scaturiscono da emozioni o stati d'animo. Ancora, significa riconoscere le espressioni di affettività presentate in un testo, in un dialogo, ma anche in una musica o in un dipinto.

Il secondo atomo-competenza, «comprendere l'affettività», implica tutte quelle capacità volte a capire le dinamiche causali; spiegare il perché, prima di tutto a se stessi oltre che ad altri, delle diverse espressioni di affettività. Significa, in primo luogo, saper ripercorrere situazioni «emozionanti»: recuperare gli avvenimenti nei ricordi e rifletterci. Significa anche saper cogliere il nesso fra un'interpretazione data a una situazione e l'emozione, lo stato d'animo che ne sono derivati. Significa certamente anche, nel dialogo, arricchire la propria interpretazione di altri punti di vista, altre spiegazioni. Questo implica, ad esempio, saper ascoltare mettendosi nei panni di chi parla (ascolto empatico).

Il terzo atomo-competenza, «esprimere l'affettività», implica tutte quelle capacità volte a comunicare emozioni, sentimenti e stati d'animo. Significa avere a disposizione una serie di modalità espressive che, a seconda della situazione o del momento, possono essere utilizzate per comunicare le diverse sfaccettature dell'affettività.

Processi evolutivi: aree di sviluppo delle competenze sui diversi piani della vita affettiva (emozioni, stati d'animo, sentimenti)

Educare alla vita affettiva significa mettere in movimento la molecola del cuore, costruire possibilità di sviluppo per i tre atomi-competenza. In questo paragrafo cercheremo di mettere in evidenza quali sono i processi evolutivi che stanno alla base di uno sviluppo intenzionale delle competenze di riconoscere, comprendere ed esprimere l'affettività. Si tratta insomma di descrivere quali sono le vie attraverso cui è possibile sviluppare le tre competenze-base nell'ambito delle emozioni, degli stati d'animo e dei sentimenti. Ci sembra infatti che, una volta messe in luce le componenti diverse che caratterizzano i tre piani della vita affettiva, queste vadano anche stimolate, regolate, pensate — insomma educate — in modi differenti. Abbiamo individuato quattro aree fondamentali di sviluppo: gli alfabeti affettivi, il pensiero, i valori e la negoziazione. Sono i processi evolutivi in queste aree che sostanziano lo sviluppo del riconoscimento, della comprensione e dell'espressione di emozioni, stati d'animo e sentimenti (tabella 1).

Il processo evolutivo che emerge con maggior forza, perché presente nel lavoro con tutte e tre le competenze su tutti e tre i piani dell'affettività, è quello degli *alfabeti affettivi*. La conoscenza degli alfabeti affettivi garantisce uno strumento, il linguaggio nelle sue forme più diverse, che sta alla base di tutte le altre competenze. Chi non conosce gli alfabeti affettivi non può nemmeno essere capace di riconoscere espressioni di affettività in sé o negli altri poiché non saprà nominarle; non può essere capace di comprendere da dove e come abbiano origine poiché non possiede un linguaggio per spiegarle; non può essere capace di esprimerle poiché non possiede dei codici per comunicare.

TABELLA 1
**Attività formative tipiche con i quattro processi evolutivi
 (alfabeti, pensiero, negoziazione e valori)**

	Riconoscere	Comprendere	Esprimere
Emozioni	ALFABETI AFFETTIVI Nominare, associare un significato ad un'espressione di emozione propria o di altri (spesso del linguaggio corporeo).	ALFABETI AFFETTIVI PENSIERO Riflettere e interpretare l'origine delle emozioni proprie e di altri.	ALFABETI AFFETTIVI Comunicare (esser consapevoli del potenziale comunicativo) attraverso le reazioni fisiologiche e corporee del corpo che esprimono un'emozione.
Stati d'animo	ALFABETI AFFETTIVI PENSIERO NEGOZIAZIONE Nominare, associare un significato (attraverso un qualsiasi linguaggio) all'espressione di uno stato d'animo proprio o di altri. Mettere in dubbio e ricostruire i significati con le persone coinvolte nella situazione.	ALFABETI AFFETTIVI PENSIERO NEGOZIAZIONE Riflettere e interpretare l'origine degli stati d'animo propri e di altri, considerandone le diverse componenti (temperamento, storia di vita, autostima, pensiero). Ascoltare empaticamente l'altro nel suo modo di spiegare e spiegarsi l'origine degli stati d'animo.	ALFABETI AFFETTIVI PENSIERO NEGOZIAZIONE Comunicare attraverso i diversi alfabeti affettivi i propri stati d'animo, tenendo conto anche del contesto in cui ci si esprime.
Sentimenti	ALFABETI AFFETTIVI PENSIERO VALORI NEGOZIAZIONE Nominare, associare un significato (attraverso un qualsiasi linguaggio) all'espressione di un sentimento proprio o di altri. Mettere in dubbio e ricostruire i significati con le persone coinvolte nella situazione.	ALFABETI AFFETTIVI PENSIERO VALORI NEGOZIAZIONE Riflettere e interpretare l'origine dei sentimenti propri e di altri, considerandone le diverse componenti (temperamento, storia di vita, autostima, pensiero, valori). Ascoltare empaticamente l'altro nel suo modo di spiegare e spiegarsi l'origine dei sentimenti. Confrontarsi con diversi sistemi valoriali.	ALFABETI AFFETTIVI PENSIERO VALORI NEGOZIAZIONE Comunicare attraverso i diversi alfabeti affettivi i propri stati d'animo, tenendo conto anche del contesto in cui ci si esprime.

Con meno forza, ma comunque molto presenti, sono gli aspetti del *pensiero* e dei *valori*. Pensiero e valori sono l'elemento caratterizzante della vita affettiva rispettivamente sul piano degli stati d'animo e sul piano dei sentimenti — seppure evidentemente il pensiero giochi un ruolo importante anche nei sentimenti e i valori vadano a influenzare anche gli stati d'animo. Come si vede dalla tabella, includere un lavoro sul pensiero è fondamentale soprattutto all'interno dell'atomo-competenza «comprendere l'affettività»: solo attraverso una consapevolizzazione e poi un controllo — regolazione — dei pensieri è possibile avere un controllo sugli stati d'animo. Allo stesso modo, solo una consapevolizzazione e poi un'attenta riflessione sui propri valori permettono la reale comprensione e lo sviluppo dei sentimenti.

Vi è poi un ultimo elemento, quello della *negoziazione*. Esso emerge sottolineando tre aspetti. Da un lato la necessità di non irrigidirsi nelle proprie posizioni: è il caso della colonna

dedicata all'atomo-competenza del riconoscimento, in cui proprio la negoziazione dei significati attribuiti a un'espressione di affettività permette una relativizzazione continua che preserva dal pregiudizio. Dall'altro lato la dimensione interpersonale dell'affettività: riconoscere e comprendere l'affettività contengono, oltre alla dimensione individuale, quella del riconoscimento e della comprensione della vita affettiva di altri e questa è realizzabile solo nell'autentico dialogo e nella negoziazione con l'Altro.

Vi è infine un ultimo aspetto che si manifesta nella competenza dell'espressione dell'affettività: è quello dell'«adeguatezza» dell'espressione. Si tratta sostanzialmente di mediare il proprio modo di comunicare affinché possa essere coerente con lo stato interiore, ma contemporaneamente essere compreso dal contesto in cui si intende esprimerlo. È quindi una negoziazione fra il mondo interiore della persona che comunica e il contesto in cui va a farlo.

Un'azione didattica in uno qualsiasi degli atomi-competenza della «molecola del cuore», individuato come bisognoso di nuovi stimoli o positivo e quindi da rafforzare, comporta uno sviluppo, un cambiamento nel modo di vivere l'intera affettività. La vita affettiva, il concreto vivere, è, quindi, al contempo punto di partenza e finalità di questa idea pedagogica. In primo luogo lo è secondo l'idea che il «vivere» stesso sia catalizzatore di un processo di formazione all'identità. In secondo luogo, il «vivere» stesso sta all'inizio e alla fine del cammino di formazione all'affettività che abbiamo pensato. La «molecola del cuore» si presta, in questo senso, a essere sia uno strumento di osservazione della vita affettiva di un singolo o di un gruppo a scuola, sia un'idea che ponga delle finalità e che sappia quindi generare azioni.

Ci preme, comunque, ricordare che si tratta di uno strumento, e come tale è assolutamente adattabile ai vari contesti di utilizzo e migliorabile da persone che ci si confrontano. In questo senso, consapevolmente, non stiamo proponendo un modello. Vogliamo mettere nelle mani del lettore uno spunto di riflessione, un'idea. Idealmente stiamo in dialogo con lui, consapevoli che potrà condividere, in toto o in parte, o rifiutare i nostri discorsi e che comunque troverà dei modi di farli propri, rendendoli così il più adatti possibile al suo contesto.

La «molecola del cuore» come strumento di osservazione

Come strumento di osservazione, la molecola, con le sue competenze e i suoi processi, si presta a orientare l'osservazione in classe. Concretamente significa che per un insegnante può diventare più semplice descrivere la vita affettiva dei bambini o ragazzi del proprio gruppo o della propria classe, riuscendo anche a collocare i punti di forza e i punti da sviluppare.

La «molecola del cuore» diviene quindi uno strumento per fare una sorta di screening della vita affettiva della classe o di un singolo alunno della classe. Questo non significa che nel testo si troveranno checklist rigide attraverso cui inquadrare gli alunni e le alunne all'interno di una certa categoria con determinate caratteristiche e con un conseguente cammino formativo da intraprendere. Nel suo utilizzo come strumento di osservazione, la «molecola del cuore» vuole essere un orientamento. Può anche essere una checklist, ma nel senso più ampio e flessibile del termine: una sorta di elenco di aspetti da ricordare.

L'elenco può facilitare un'osservazione mirata, consapevole: può orientare verso un modo di guardare agli alunni che tenga in considerazione le diverse — molte — sfaccettature della vita affettiva. Ma proprio perché guarda gli alunni, lascerà spazio ad annotazioni che escono dagli ambiti immaginati in precedenza, poiché è proprio il «vivere vero» che interessa.

Ognuno dei paragrafi che tratterà i singoli atomi-competenza della vita affettiva avrà una parte dedicata all'osservazione. Verranno qui, in forma discorsiva, presentati gli elenchi di quelli che, secondo le nostre riflessioni, sono gli aspetti da osservare in maniera mirata per

farsi un'idea delle capacità e dei bisogni di bambini e bambine, ragazzi e ragazze, nell'ambito di quella competenza.

La «molecola del cuore» come strumento di azione formativa

Come strumento di azione la molecola, con i suoi atomi-competenza e i suoi processi, si presta a orientare la programmazione delle finalità, sulla cui base poi pensare obiettivi concreti, per percorsi di formazione alla vita affettiva.

In coerenza con quanto abbiamo scritto trattando della «molecola del cuore» come strumento di osservazione, non si tratta nemmeno qui di percorsi predefiniti, in cui venga illustrata una procedura per raggiungere un obiettivo prefissato. Molto di più si tratta di illustrare i diversi elementi che ci paiono salienti per muoversi verso il raggiungimento di quelle finalità.

Non significa naturalmente che con ogni bambino e con ogni classe sia necessario intraprendere un cammino che abbia come finalità lo sviluppo di tutte le competenze illustrate nella molecola. Questo è possibile, ma è altrettanto possibile pensare di ideare percorsi nuovi che vadano ad approfondire uno o un paio di aspetti. La molecola, in questo caso, ha l'importante funzione di mettere in luce i legami fra le varie competenze. Proprio attraverso quest'immagine, infatti, si va a offrire una visione che permetta di tenere in considerazione i nessi fra l'atomo-competenza su cui si vuole agire e gli altri atomi.

Nella trattazione dei singoli atomi-competenza, da un lato, verranno discussi gli aspetti secondo noi fondamentali da tener presente nel momento in cui si programma un cammino formativo con la finalità di sviluppare quella competenza; dall'altro lato verranno messi in luce i legami fra quella competenza e le altre, al fine di pensare ai tipi di riaggiustamento generale all'azione pedagogica.