

Alice Gamba

La gestione dei conflitti nel contesto interculturale

Un'indagine nella scuola dell'infanzia

LAVOROper**LAPERSONA**

Collana diretta
da **Gabriele Gabrielli**

FRANCOANGELI



LAVOROperLApersona

LAVORO per LAPERSONA

Collana della Fondazione Lavoroperlapersona,
diretta da **Gabriele Gabrielli**

Comitato scientifico: Luigi Alici, Franco Amicucci, Luigino Bruni, Roberta Carlini, Pier Luigi Celli, Andrea Granelli, Gianluca Gregori, Roberto Mancini, Giuseppe Mantovani, Silvia Profili, Enzo Rullani, Francesco Totaro, Giuseppe Varchetta

LA FONDAZIONE

La Fondazione Lavoroperlapersona (www.lavoroperlapersona.it) nasce dalla passione per l'uomo e per il lavoro che è sua espressione. Valorizza entrambi, ma assegna loro posti diversi. La verità sulla persona, infatti, va oltre il lavoro. Lo supera essendo altrove. L'uno, il lavoro, deve essere a servizio dell'altra, la persona. Il lavoro però ne è parte rilevante. Per questo è irrinunciabile, motivo di attenzione e tutela, fondamento di democrazia e civiltà. Contribuisce alla piena realizzazione dell'uomo quando è dignitoso e asseconda vocazioni e talenti personali. È con il lavoro che alimentiamo relazioni di servizio costruendo legami con gli altri e con il mondo che ci ospita. Attraverso il lavoro e le sue opere arricchiamo, rendendola più preziosa, la nostra identità, preparando un futuro più accogliente per le generazioni che verranno.

LA COLLANA

La Collana *LAVORO per LAPERSONA* è parte di questo progetto che prende forma in molteplici iniziative nei campi della ricerca, educazione e promozione culturale per sostenere e sviluppare la persona e il lavoro, l'educazione all'altro, all'accoglienza e alla diversità, per formare cittadini responsabili e comunità inclusive. Vuole testimoniare l'impegno in questa direzione in un'epoca che mette a dura prova tale visione, minacciata nel profondo da modelli culturali e sociali che alimentano individualismo e narcisismo, paura e fuga dall'altro, il diverso, lo straniero. Sgretolando così fiducia e legami, responsabilità e progettualità.

La Collana *LAVORO per LAPERSONA* – valorizzando i diversi linguaggi che sono espressione e patrimonio distintivo dell'uomo – propone saggi, studi e ricerche, tesi di laurea e di dottorato, testimonianze esperienze educative e formative, narra storie personali e professionali, progetti e laboratori dove il lavoro è valorizzato come strumento di realizzazione personale e sociale.

Un insieme variegato di strumenti utili a imprenditori, operatori e educatori, manager e formatori, docenti e ricercatori, politici e amministratori, operatori e studenti impegnati nella costruzione di una società diversamente fondata e di un'altra economia dove sia possibile coltivare l'umanità.

I lettori che desiderano informarsi sui libri e le riviste da noi pubblicati possono consultare il nostro sito Internet: www.francoangeli.it e iscriversi nella home page al servizio “Informatemi” per ricevere via e.mail le segnalazioni delle novità.

Alice Gamba

La gestione dei conflitti nel contesto interculturale

Un'indagine nella scuola dell'infanzia

FRANCOANGELI



LAVORO per LA persona

Grafica della copertina: Elena Pellegrini

Copyright © 2018 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy.

L'opera, comprese tutte le sue parti, è tutelata dalla legge sul diritto d'autore. L'Utente nel momento in cui effettua il download dell'opera accetta tutte le condizioni della licenza d'uso dell'opera previste e comunicate sul sito www.francoangeli.it.

Indice

Introduzione	pag.	7
1. Le emozioni	»	13
1.1. Definizione di emozione e principali distinzioni concettuali	»	13
1.2. Psicofisiologia delle emozioni: un inquadramento teorico e storico	»	16
1.3. Emozioni e cervello	»	24
1.4. Teorie cognitive delle emozioni	»	26
1.5. Manifestazione e comunicazione delle emozioni	»	35
1.6. Aspetti sociali delle emozioni	»	49
1.7. Lo sviluppo della competenza e dell'intelligenza emotiva	»	51
2. La scuola interculturale	»	61
2.1. Il contesto interculturale	»	61
2.2. L'educazione interculturale	»	63
2.3. La nuova educazione interculturale	»	67
3. La gestione del conflitto	»	69
3.1. L'idea di conflitto nella storia del pensiero	»	69
3.2. Definizione di conflitto	»	72
3.3. I quattro tipi di azione conflittuale	»	78
3.4. Il conflitto come occasione di apprendimento	»	81
3.5. Leggere i conflitti	»	86
3.6. Tecniche di gestione del conflitto	»	89
3.7. La maieutica nella gestione dei conflitti	»	98

4. La gestione del conflitto nel contesto interculturale	pag.	103
4.1. Introduzione	»	103
4.2. Definizione della ricerca, scopo e ipotesi	»	107
4.3. Metodologia	»	108
4.4. Conclusioni	»	143
5. Conclusioni	»	145
Appendice	»	149
Conflict management strategy task: scenario 1 e scenario 2	»	149
Conflict management strategy task: personaggi e ambientazione	»	150
Riferimenti bibliografici	»	153

Introduzione

Il presente lavoro desidera indagare le diverse modalità di gestione del conflitto in un contesto multiculturale e a livello di scuola dell'infanzia.

Lo studio nasce dalle osservazioni svolte in questi anni sia all'interno del percorso di tirocinio, sia in occasione dello svolgersi di attività lavorative. Ciò che è emerso è la crescente difficoltà dei bambini nel gestire i propri conflitti. In aggiunta, si è potuto osservare come gli studenti faticino ad affrontare anche semplici scontri nel momento in cui si manifesta disaccordo di opinioni o desideri. Se si prova ad affrontare l'argomento – anche con diversi insegnanti – risulta evidente come sono sempre maggiori i casi di bambini che arrivano anche a diventare pericolosi sia per se stessi che per gli altri.

Ad una prima riflessione, sembra che sia assente la fase di metacognizione sul conflitto, il momento in cui il bambino riflette, prende le distanze dalla situazione che sta vivendo e produce una risposta adatta al contesto e agli altri soggetti coinvolti. Inoltre, sembra che emerga sempre di più la parte impulsiva del conflitto, quella che è molto spesso difficile da gestire e controllare. Manca la capacità di procedere con distacco emotivo, di non lasciare dare libero sfogo ai propri sentimenti.

Novara (2010, 2011) afferma che nella nostra cultura educativa sembra essersi instaurato il principio simbiotico e a-conflittuale. Nel nostro paese il fenomeno educativo più rilevante è quello di una forte maternalizzazione della figura paterna, dove il ruolo paterno è spesso esercitato dalla mamma e dove la distinzione tra codice materno e codice paterno sembra sempre più scomparire.

Il codice paterno è un codice che si fonda sul coraggio, l'avventura, la conquista della vita, la curiosità, ma anche sulla capacità di dare dei limiti e porre delle regole. È un codice che prevede un certo rigore, che presiede il processo di distacco e promuove la crescita poiché il padre interviene per

ridurre il legame forte tra madre e bambino, introducendo quest'ultimo all'interno del mondo.

Il codice materno è quello dedito alla cura, all'attaccamento, alla soddisfazione dei bisogni primari, all'affetto esplicitato. È un codice che tende maggiormente a giustificare, a sostituirsi in qualche modo al bambino per evitargli delle frustrazioni.

Certamente non si vuole pensare alla figura del padre-padrone poiché ai giorni nostri non è più necessaria, ma d'altra parte è evidente come lo scomparire dei valori e del ruolo paterno possano essere causa di uno sviluppo non corretto del bambino. Il nuovo modello di educazione, basato molto sulla spontaneità, sulla condiscendenza, sulla coccola porta spesso ad un eccesso di protezione e si ha così difficoltà a stabilire delle norme precise e a chiedere di rispettarle.

Si può così ritenere quanto affermato da Novara (2010, 2011) una delle ragioni che si possono trovare alla base di queste modalità così impulsive e simbiotiche di vivere il conflitto. Inoltre, Novara propone una prospettiva positiva che vede il conflitto come una risorsa e che lo ritiene fondamentale per la crescita del bambino. Questa prospettiva verrà adottata anche all'interno di questo elaborato, che cercherà, nella definizione del panorama teorico, di proporre strategie di gestione del conflitto che si pongano in un'ottica non giudicante.

Partendo da questi presupposti, si ipotizza che le modalità di gestione del conflitto varino in relazione a diversi fattori quali quelli culturali e contestuali e che esse possano quindi differenziarsi e assumere forme diverse. Questa è l'ipotesi generale su cui si basa questo studio, ma il focus risulta ulteriormente ampliato dall'individuazione di altre ipotesi più specifiche. Nel dettaglio, si suppone che le modalità di gestione del conflitto varino anche in relazione allo sviluppo cognitivo, psicomotorio e alla abilità linguistiche. Inoltre, si desidera verificare la presenza di problematiche emotivo-comportamentali laddove si possono individuare problematiche nella gestione del conflitto.

Lo studio è stato effettuato all'interno di una scuola dell'infanzia della cintura di Torino, nel nord-ovest Italia. Il campione è composto da 32 bambini di età compresa tra i 4 e i 6 anni.

Per rilevare i dati, che verranno esposti e analizzati in questo elaborato, sono stati utilizzati diversi strumenti quantitativi: il CLASS, la C-TFR, il test S-R e il conflict management strategy task. Per ogni strumento sono stati presi appunti "carta e penna" e ognuno di essi ha contribuito alla verifica delle ipotesi iniziali.

Il CLASS (Pianta, La Paro e Hamre, 2008) permette di rilevare la qualità dell'aula, valutando i processi interattivi ed escludendo la composizione

materiale dell'ambiente. In una classe in cui prevalga un senso di insicurezza e minaccia alla propria autostima, con maggiori probabilità si verificheranno comportamenti difensivi e aggressivi finalizzati ad evitare situazioni di fallimento (Gentile e Sitta, 2006).

La C-TFR (Achenbach e Rescorla, 2000) è stata utilizzata per approfondire la conoscenza dei bambini e valutare l'eventuale presenza di problematiche emotivo-comportamentali nelle loro modalità di gestione del conflitto. Questo strumento è stato compilato dalle insegnanti.

Il test S-R (Zanetti e Miazza, 2002) è risultato un valido strumento per osservare il grado di sviluppo cognitivo, sociale, psicomotorio dei soggetti partecipanti allo studio ed è fondamentale per valutare le eventuali correlazioni tra le modalità di gestione del conflitto e il livello di sviluppo del bambino.

Il conflict management strategy task (Maruyama *et al.*, 2015) ha permesso di focalizzare l'attenzione sull'oggetto principale del nostro studio e cioè sulle diverse modalità di gestione del conflitto. Lo strumento si compone di alcune scenette che devono essere proposte ai bambini e che analizzano non solo le diverse modalità di gestione del conflitto, ma anche se esse variano in relazione all'interazione con soggetti appena conosciuti e al contesto culturale.

I dati sono in seguito stati elaborati con il software IBM SPSS Statistics 23.

Il presente elaborato è composto da quattro capitoli: i primi tre delineano il quadro teorico, mentre l'ultimo descrive l'indagine condotta.

La stesura del quadro teorico ha previsto la lettura e l'analisi di manuali, articoli e scritti di ambito strettamente psicologico e pedagogico interculturale in modo da ottenere un'analisi ampia e dettagliata – che includa diverse prospettive – del nostro oggetto di studio.

Il primo capitolo offre una panoramica teorica sulle emozioni e sulle diverse teorie che sono emerse nei secoli. Nella prima parte del capitolo si è proceduto con una definizione concettuale del concetto di emozione, distinguendolo da altri concetti come quello di temperamento con cui spesso si confondono (Anolli, 2002). In seguito il capitolo si è occupato di illustrare le diverse teorie delle emozioni partendo dalla psicofisiologia delle emozioni (James, 1884; Cannon, 1927) fino ad arrivare alle teorie cognitive delle emozioni (Schachter e Singer, 1962; Lazarus, 1966; Frijda, 1986). Le emozioni vengono anche analizzate da un punto di vista oggettivo che ne esplicita il collegamento con il cervello (MacLean, 1973) e con le espressioni facciali (Fridlund, 1994, 1997; Ekman, 1972, 1977; Darwin, 1872). Inoltre, si illustra come la voce e il corpo siano funzionali per l'espressione delle emozioni (Duncan, 1969; Ekman e Friesen, 1969). Il capitolo prosegue indicando gli aspetti sociali delle emozioni e le teorie proposte da Har-

ré (1986) e Scherer e Wallbott (1988). In seguito, si cercano di illustrare le teorie sullo sviluppo della competenza e dell'intelligenza emotiva con riferimento alla teoria differenziale di Izard (1978, 1984, 1994), alla teoria della differenziazione di Sroufe (1979) e alla teoria componenziale proposta da Scherer (1984, 1988). Infine, il capitolo si conclude esplicitando i campi da cui è composta l'intelligenza emotiva.

Il secondo capitolo si propone di definire il contesto della scuola multiculturale utilizzando diverse metafore come quella di "portatori di cultura" (Gobbo, 2008) che desidera oltrepassare l'immagine dell'immigrato caratterizzata soltanto da termini negativi. Inoltre, si procede altresì con una definizione del termine cultura proposta da Gobbo (2008) e Dusi e Portera (2005). Il capitolo prosegue delineando le caratteristiche dell'educazione interculturale, con un excursus anche sulle sue origini e su come essa sia cambiata nel succedersi degli anni, evidenziando l'esigenza di porre al centro l'individuo (Legault, 2000) e d'insegnare "la condizione umana" (Morin, 2001). Fondamentali per l'educatore che voglia attuare una buona educazione interculturale risultano essere le tre competenze interculturali proposte da Abdallah-Preteille (1985): comprendere la dimensione unica dell'altro, saper gestire le interazioni e saper tradurre in concrete attività il contenuto dell'apprendimento. Il capitolo si conclude sottolineando la necessità di una svolta nell'educazione interculturale che passi soprattutto dalla scuola e che la veda come animatrice tra i diversi apporti culturali.

Il terzo capitolo è focalizzato sulla definizione del costrutto di conflitto e sulle diverse modalità con cui esso può essere affrontato. Il capitolo si apre con una panoramica sull'idea di conflitto attraverso la storia del pensiero e con una definizione concettuale del termine (Gallino, 1993; Glasl, 1997) evidenziando come questo spesso sia utilizzato in modo errato. In aggiunta, esso viene differenziato dalla violenza e vengono evidenziate quali sono le caratteristiche proprie di ciascuno di questi due termini (Novara, 2011). Il conflitto viene anche definito esplicitando quali sono i suoi componenti (Galtung, 1975, 1996) e nello specifico si parla di contraddizione, comportamento e atteggiamento. Inoltre, vengono anche definiti i quattro tipi di azione conflittuale secondo quanto previsto da Arielli e Scotto (2003). Il capitolo prosegue proponendo una prospettiva diversa di conflitto e cioè quella che lo vede come occasione d'apprendimento, un momento di crescita personale permettendo al soggetto di conoscersi, imparare ad autoregolarsi, conoscere la realtà e differenziarsi dagli altri. Per mettere in atto una prospettiva positiva del conflitto, Novara (2011) esplicita alcune strategie che è necessario adottare come la sospensione del giudizio e il porsi ad una giusta distanza. Nella parte finale del capitolo vengono approfondite alcune tecniche di gestione del conflitto e nello specifico si parla di

negoziiazione e mediazione. Il capitolo si conclude illustrando la prospettiva maieutica ideata da Novara (2011).

Il quarto capitolo espone il progetto di tesi di laurea che è stato realizzato. Nella prima parte vengono definiti i presupposti teorici su cui la ricerca si è fondata e vengono riassunte alcune tra le ricerche più recenti sulla gestione dei conflitti (Leung, 1988; Ting-Toomey, 1991; Cai e Fink, 2002; Edwards, De Guzman, Brown e Kumru, 2006; Maruyama *et al.*, 2015). In seguito è stata definita la ricerca svolta, il suo scopo e le ipotesi che si sarebbero andate ad indagare. Il capitolo ha anche esplicitato il campione utilizzato e la procedura attuata per la realizzazione dello studio, indicando, nello specifico, anche gli strumenti utilizzati. Nella parte finale, si è proceduto con un'analisi dei dati e una loro esplicitazione in relazione alle ipotesi che erano state formulate in partenza.

Il presente lavoro si conclude esplicitando i risultati ottenuti ed effettuando un'analisi critica sul lavoro svolto. Vengono quindi avanzate proposte per una eventuale revisione e ampliamento di questo progetto.

1. Le emozioni

1.1. Definizione di emozione e principali distinzioni concettuali

Quando si parla di emozioni si pensa all'amore, alla rabbia, alla gioia, alle varie emozioni che si possono provare, ma spesso non ci si interroga su cosa sia realmente un'emozione.

William James (1884) – padre della psicologia americana – si fece proprio questa domanda e definì le emozioni come la percezione del cambiamento corporeo. La maggior parte dei teorici moderni concorda con quanto affermato da James, ritenendo le emozioni come una manifestazione che coinvolge mente e corpo.

Il termine emozione comprende una vasta gamma di fenomeni che include il comportamento messo in atto, le sensazioni corporee, l'espressione del volto, il sentimento provato; è sempre necessario ricorrere a questa varietà di elementi per poter distinguere una certa emozione da un'altra, qualunque definizione che tralasci uno di questi aspetti è da ritenersi incompleta e parziale (D'Urso e Trentin, 1998).

L'emozione è un insieme complesso d'interazioni fra fattori soggettivi e oggettivi che può suscitare esperienze affettive (senso di eccitazione, dispiacere), generare processi cognitivi (valutazioni cognitive, processi di etichettamento), attivare adattamenti fisiologici, condurre a un comportamento espressivo o diretto a uno scopo.

Inoltre, l'emozione è definita come un processo che ha un inizio, una durata e una fase di attenuazione, accompagnato da modificazioni fisiologiche, espressioni facciali e comportamenti abbastanza caratteristici per le diverse emozioni.

Risulta fondamentale quindi – quando si parla di emozioni – avere chiaro che questi diversi piani di analisi sono indispensabili per arrivare a defi-

nire le caratteristiche proprie di ciascuna emozione, ma al tempo stesso, sono basilari per distinguere in modo chiaro le emozioni stesse da fenomeni psichici affini o complementari, come le motivazioni e i processi cognitivi.

È indispensabile distinguere la parola “emozione” da altre che spesso le sono associate. Anolli (2002) propone diverse distinzioni della parola emozione.

a) Affetto ed emozione: il termine generale affetto si riferisce alle qualità e ad i tratti centrali dell'esperienza emotiva, quelli che riguardano la sfera non cognitiva. Il termine affetto è, in aggiunta, più generico e ampio e include tutte le emozioni, poiché tutte le emozioni sono affettive ed hanno una componente non cognitiva. Esso, in generale, si riferisce principalmente alla valenza positiva o negativa degli accadimenti.

Anolli (2002), fa riferimento all'esperienza emotiva e non soltanto al termine emozione poiché ritiene che il parlare di esperienza metta in evidenza il confronto con la realtà, la gestione e le pratiche per affrontare le situazioni. In aggiunta, riferendosi all'esperienza, ed essendo essa soggettiva, utilizzando questo termine si tiene in maggior considerazione della dimensione personale delle emozioni.

b) Umore e stati d'animo: la psicologia è solita ritenere l'umore o lo stato d'animo come un tratto, una disposizione o tendenza del soggetto a rispondere secondo una definita modalità emotiva. Esso avrebbe quindi un decorso e una durata temporale molto più lunga rispetto all'emozione – che viene ritenuta al contrario un episodio – poiché di durata breve e temporalmente circoscritta (Ekman, 1984, 1992).

Le emozioni riflettono un'attivazione intensa dei sistemi nervosi e comportano una risposta immediata e impellente, mentre gli stati d'animo stimolano maggiormente i sistemi affettivi, mantenendo l'organismo in una condizione più riflessiva.

Risulta importante riferirsi agli *antecedenti situazionali* (Anolli, 2002) cioè a ciò che causa e origina l'umore o stato d'animo. Essi possono essere suscitati sia da cambiamenti ormonali e biochimici, che da situazioni generiche (ad esempio le condizioni atmosferiche), ma anche da semplici sensazioni (una carezza, un gusto, un odore).

Le emozioni sono invece spesso generate da eventi circoscritti, spesso improvvisi, e sono più facilmente identificabili poiché alquanto definite. Sono, quindi, focalizzate e collegate ad un oggetto. Se prendiamo come riferimento la valutazione e l'adattamento, le emozioni sono risposte immediate alle urgenze e alle richieste d'adattamento poste dalle condizioni ambientali, mentre gli stati d'animo risultano da un processo di valutazione più generale sulla propria esistenza (Lazarus, 1994).

Al contrario, gli stati d'animo sono, invece, globali, vaghi, diffusi, di natura pervasiva e non intenzionale.

Fra queste due realtà affettive esiste un importante processo di continui-

tà e interdipendenza reciproca. Gli stati d'animo, infatti, abbassano il valore di soglia per favorire la comparsa delle emozioni ad essi associate (ad esempio, la collera nasce più facilmente da uno stato d'animo irritabile). D'altra parte l'emozione può sfociare spesso nella costituzione di un corrispondente stato d'animo, attraverso il cosiddetto meccanismo della *ruminazione mentale* che riporta alla mente – in maniera ripetitiva e intrusiva – le esperienze emozionali (Martin e Tesser, 1996; Frijda, 1994).

- c) **Temperamento ed emozione:** il temperamento può essere definito come l'insieme delle predisposizioni comportamentali fondamentali, per la maggior parte coerenti, influenzate fortemente da fattori biologici e che riguardano le manifestazioni dell'attività, dell'emotività, della socievolezza. Il temperamento ha come caratteristiche fondamentali quelle di manifestarsi secondo modalità simili in situazioni diverse (coerenza intersituazionale) e la stabilità temporale.
- d) **Sentimenti:** sono intesi come disposizioni affettive rivolte in maniera alquanto stabile verso specifici oggetti o classi di oggetti e si generano in seguito ad esperienze precedenti o a situazioni in cui si verifica l'apprendimento sociale. Essi sono processi consapevoli e devono essere interpretati come schemi cognitivi che generano una serie di aspettative e il cui contenuto determina una valutazione dell'oggetto medesimo (Fiske, 1982).

In alcuni casi, vi può essere una certa confusione tra sentimenti ed emozioni poiché lo stesso sentimento può sfociare in una manifestazione emotiva di durata temporale circoscritta. Ad esempio, amore e odio possono essere sentimenti se considerati nella loro stabilità, mentre sono emozioni quando sfociano in una manifestazione emotiva circoscritta come uno slancio d'amore (Anolli, 2002).

1.1.1. Funzioni delle emozioni

Ogni singola emozione può svolgere funzioni diverse in relazione al contesto e alla natura delle conseguenze considerate. Nel complesso, il significato psicologico delle emozioni risiede nel loro ruolo di interfaccia tra soggetto e ambiente.

Le emozioni possono anche essere interpretate come un'interruzione e un cambiamento repentino nel flusso coordinato di azioni. Esse rappresentano un segnale interno con valore di precedenza poiché in grado di interrompere le altre attività, per mobilitare il soggetto ad una risposta pronta di fronte alla situazione definita come attivante (Hebb, 1949; Mandler, 1984).

Le emozioni vengono – a livello generale – causate da una discrepanza tra i nostri scopi e le situazioni in cui ci troviamo, poiché sono proprio esse a provvedere ad una ristrutturazione degli scopi da parte del soggetto aiutandolo a focalizzare la sua attenzione da uno scopo ad un altro, al fine di

ottimizzare la sua risposta in termini di adattamento (Simon, 1967; Oatley, 1992; Oatley e Jenkins, 1992, 1996).

Negli organismi più semplici, le condotte d'adattamento agli eventi ambientali sono assicurate da modalità stereotipate e fisse e da meccanismi motori precodificati di risposta attraverso i riflessi (Anolli, 2002). L'emozione, invece, rappresenta un sistema di riconoscimento degli eventi e di preparazione della risposta in quelle specie in cui l'organismo è in grado di percepire un'ampia gamma di stimoli ambientali e dispone di un ampio repertorio di condotte alternative per farvi fronte.

Le emozioni superano, quindi, il sistema dell'arco riflesso "stimolo-risposta" costituendo un meccanismo di segnalazione della pertinenza e della rilevanza degli avvenimenti – per il soggetto – in riferimento ai suoi interessi/scopi. Proprio questi permettono di attribuire agli eventi la loro valenza emozionale positiva o negativa. La prima si verifica in situazioni in cui vengono soddisfatti gli interessi, gli scopi e i desideri dell'individuo, mentre la seconda si riscontra quando le situazioni ostacolano il raggiungimento dei propri obiettivi o rappresentano una minaccia, un danno. In questo senso, le emozioni vengono a svolgere funzioni essenziali di adattamento all'ambiente non soltanto in occasione di accadimenti imprevisti e improvvisi, ma in modo continuo e costante.

Le emozioni sono quindi un'importante fonte d'informazione sullo stato dell'organismo, su quali sono gli interessi, i desideri, le credenze del soggetto. Inoltre, esse sono determinanti per svolgere azioni precise di intervento o modifica sulla situazione medesima.

In aggiunta alla loro funzione di dispositivi di adattamento, le emozioni sono strettamente connesse con le relazioni interpersonali, come si è già parzialmente accennato. Le interazioni sociali costituiscono la fonte principale delle emozioni che sono indispensabili per avviare, mantenere, modificare, rafforzare o rompere le relazioni con gli altri. Le emozioni costituiscono, quindi, validi indicatori della valenza e dell'intensità del legame sociale con altri soggetti (Anolli, 2002).

1.2. Psicofisiologia delle emozioni: un inquadramento teorico e storico

Emozioni, sentimenti e affetti sono stati oggetto fin dall'antichità della riflessione da parte di filosofi, poeti, artisti e letterati. Già da Democrito, Platone e Aristotele, passando per Cartesio e Spinoza, fino ad arrivare a Kant ed Hegel il tema degli affetti e delle passioni umane è stato ricorrente e studiato con accuratezza e impegno morale. Tali concezioni restavano per

lo più filosofiche e astratte, fondate su un'analisi introspettiva e su un'osservazione scarsamente sistematica.

La psicologia procede, invece, con una definizione operativa e una spiegazione sperimentalmente fondata delle emozioni, in modo da consentirne la verificabilità empirica. In aggiunta, la psicofisiologia ha permesso di comprendere e analizzare i meccanismi fisiologici alla base del sistema psichico delle persone, dei rapporti fra processi mentali e apparato nervoso (Garzanti, 2016).

Nel corso del tempo sono state quindi elaborate diverse teorie scientifiche ciascuna delle quali si è proposta di fornire una spiegazione esauriente e coerente delle emozioni.

L'emozione è quindi vista come un evento *multisistemico* che interessa il piano dell'elaborazione cognitiva e dei resoconti verbali, dell'esperienza soggettiva, il piano dei comportamenti motori e quello delle risposte fisiologiche (D'Urso e Trentin, 1998).

Prima di procedere con un'analisi delle teorie sviluppate in questo ambito, è necessario ricordare che le nostre emozioni sono connesse all'attivazione di alcuni dei sistemi presenti all'interno del nostro corpo.

Innanzitutto è necessario ricordare che nel sistema nervoso centrale sono collocati l'amigdala e l'ipotalamo che hanno un ruolo essenziale nell'attivazione del processo emotivo. Inoltre, il sistema nervoso periferico mette in collegamento il sistema nervoso centrale con tutto l'organismo ed esso include il sistema nervoso autonomo, responsabile delle risposte autonome o vegetative che ricorrono in concomitanza con lo stato emotivo. Il sistema nervoso autonomo è inoltre formato da sistema simpatico e parasimpatico che possono trovarsi in stato di equilibrio, ma che possono trovarsi anche in condizione di dominanza di uno sull'altro, facendo sì che si manifestino certe reazioni e inibendone altre.

Come indica Frijda (1986), alcuni autori hanno ipotizzato che ai due sistemi di risposta corrispondano le due diverse classi di emozioni positive e negative, nel senso che le prime susciterebbero l'attivazione del sistema simpatico, mentre le seconde del parasimpatico. In realtà, i quadri di risposta non sono così nettamente definiti e distinti per i due tipi di emozioni.

Il sistema endocrino viene incluso nel quadro dell'attivazione emotiva poiché integra e media le interazioni fra sistema nervoso centrale e sistema nervoso autonomo.

Infine, è fondamentale ricordare che alcuni ormoni come la tiroxina, la dopamina, l'adrenalina sono indicativi dello stato emozionale.

1.2.1. Metodi e misure dell'analisi psicofisiologica

Come già brevemente accennato nei paragrafi precedenti, gli psicologi tentano di collegare il piano fisico e quello psicologico, nella loro indagine psicofisiologica. La metodologia utilizzata in questo settore di ricerca è quindi composita e richiede l'uso contemporaneo di diverse procedure e il ricorso a strumentazioni molto accurate e con un alto grado di precisione.

Obiettivi di questo tipo di indagine sono quindi quello di descrivere, in modo sempre più completo e analitico, il quadro delle risposte fisiologiche dell'attivazione emotiva e di stabilire quale sia la relazione tra un particolare insieme di risposte fisiologiche – registrabili in una persona – e il suo vissuto soggettivo. In realtà, non vi sono elementi che dimostrino la specificità di questa relazione, poiché vi sono evidenze sia a favore di una connessione stretta tra quadri di reazione specifici per una certa emozione (James, 1884; Lange, 1885), sia della posizione opposta secondo cui l'attivazione fisiologica è generica e indifferenziata per tutte le emozioni (Cannon, 1927; Mandler, 1984).

Ax (1964) osserva fra l'altro che spesso i soggetti vengono esaminati in condizioni di stimolazioni complesse per cui è plausibile che vi sia un misto di emozioni in risposta piuttosto che una singola emozione, risulta quindi difficile trovare corrispondenze puntuali fra reazione fisiologica e stato emotivo. Inoltre, egli ritiene che il fatto che un soggetto sia osservato contribuisca a modificare le sue risposte fisiologiche ponendolo in uno stato di soggezione.

Molti studiosi, sono quindi giunti alla conclusione che sia necessario un sistema che indaghi più indici dell'attivazione fisiologica e che siano necessarie una o più misure indipendenti dello stato emotivo indagato.

L'approccio *trisistemico* (Ohman e Hugdahl, 1991) consiste nel misurare l'attivazione fisiologica a partire da tre classi di indicatori:

a) resoconti verbali o autovalutazioni dello stato emotivo soggettivo. Una tecnica ampiamente diffusa per studiare le esperienze emotive delle persone è quella dei questionari costruiti in diversi modi. Oltre a ciò, vengono utilizzate scale grafiche o descrizioni libere.

I vari test presenti nel panorama scientifico hanno diversi obiettivi come: misurare la condizione psicofisica, misurare la percezione delle modificazioni corporee viscerali o misurare l'ansia, lo stress psicosociale, i disturbi psicosomatici e psichiatrici;

b) rilevazione di indici comportamentali come espressioni facciali, posturali, comportamenti di evitamento, avvicinamento, attaccamento.

Il comportamento umano può essere descritto semplicemente annotando quei cambiamenti che appaiono concomitanti con l'insorgere di un'emozione. Sono state messe a punto tecniche standardizzate di eterova-

lutazione con cui l'osservatore può codificare una serie di segnali come l'analisi della comunicazione verbale e l'analisi delle espressioni facciali e posturali;

- c) biosegnali relativi alle modificazioni fisiologiche indotte dal sistema nervoso autonomo e dal sistema endocrino. Ogni variazione che avviene in concomitanza con l'evento emotivo produce una unità di informazione, un biosegnale, relativo al funzionamento attuale di certe parti dell'organismo.

1.2.2. Alcune questioni teoriche

Uno dei problemi da sempre maggiormente dibattuti – e ancora aperto – riguarda la risposta fisiologica. Nello specifico, si è sempre cercato di comprendere se la risposta fisiologica sia una condizione di attivazione generica e aspecifica, nella quale si possono individuare solo i diversi gradi di intensità, mentre la qualità dell'emozione viene determinata dall'intervento organizzatore e valutativo di costrutti cognitivi come gli schemi, le categorie e le dimensioni di valutazione. O se, al contrario, sia essa stessa l'emozione (D'Urso e Trentin, 1998).

1.2.2.1. La teoria di James

James (1884) risulta un fondamentale riferimento per qualsiasi teoria delle emozioni poiché proprio le sue intuizioni divennero un classico termine di confronto per tutti gli studiosi del settore.

Nel suo contributo – che è molto simile a quello che ci lascia Lange (1885) – egli definisce le emozioni in termini operazionali come il sentire i cambiamenti neurovegetativi che hanno luogo a livello viscerale, a seguito dello stimolo elicitante. Per cui, la sequenza che descrive un'emozione non è quella più familiare al senso comune e cioè: percepisco un evento, ciò produce un effetto mentale chiamato emozione e questo provoca delle conseguenze sull'organismo, ma piuttosto il contrario (D'Urso e Trentin, 1998). Secondo questa teoria, quindi, io non piango perché sono addolorato, ma vedo qualcosa che mi fa piangere ed è proprio la sensazione di piangere, il dolore, ad essere la mia emozione.

Stando a quanto afferma James, le modificazioni viscerali e somatiche sono proprio un dato essenziale, ciò che rende emotiva la percezione di uno stimolo, che altrimenti sarebbe soltanto una constatazione cognitiva. Esse contribuiscono in modo attivo e significativo a produrre lo stato emotivo del soggetto. L'emozione non risulta più come l'antecedente dei cambiamenti fisiologici, ma è piuttosto il suo conseguente (Anolli, 2002).