

Alla ricerca delle emozioni: resoconto di un intervento adleriano

CLAUDIO GHIDONI, FLAVIO ATTANASIO, PAOLA BONENTI, MARTA SANTINI,
LUCA SOREGAROLI, GIUSEPPE VIRGILIO

Summary – FINDING EMOTIONS: REPORT OF AN ADLERIAN INTERVENTION. The following article presents an intervention about SARS-CoV-2-related emotions management, dedicated to the infant participants of a summer camp in Brescia's province in summer 2020. The Italian lockdown's consequences elicited emotive reactions that are still under study. The intervention's promoters assumed that not every pandemic related emotion had been knowingly elaborated. Moreover, it had been supposed the absence of aggregative events corroded the affiliate interactions of the youngsters, amplifying the need for them. A project constituted of cooperative games activities had been proposed, since the organizers had identified in social playing an adequate compensation. The participants thought and shared their personal reflections about the emotions they had felt during the social isolation, and about their behavioural implications. The fiction sustaining the activity facilitated the whole process. After pointing out the limits and strengths of their emotions, the recipients were encouraged to express their emotive states through new attitudes, more inclusive of social feeling.

Keywords: COVID-19, EMOZIONI, GIOCO

I. Introduzione

Il 2020 è stato un anno terribile per l'Italia e il mondo intero, piegati dalla prepotenza di uno degli organismi più piccoli e antichi che popolano la Terra: un virus. Nello specifico SARS-CoV-2, che può causare una sindrome respiratoria acuta grave nell'uomo fino a causarne il decesso.

Questo virus, come tutti gli altri, entra in contatto con un ospite, il corpo umano, si replica e si diffonde, garantendo così il mantenimento e la sopravvivenza della propria specie.

In altre parole il virus, come qualsiasi altro essere vivente, cerca di sopravvivere nel mondo. È prerogativa di molti virus quella di infettare il maggior numero di persone in un breve lasso di tempo. E quale ospite migliore se non l'uomo, essere relazionale per eccellenza, che come il virus vive per entrare in contatto con l'altro [13, 24].

Questo virus e l'essere umano hanno in comune forse più di quanto si immagini. Entrambi combattono una duplice battaglia che li vede protagonisti sia all'interno del proprio corpo, sia all'esterno nella rete sociale e di relazioni.

Il corpo infettato dal virus deve isolarsi, "barricarsi" da ciò che è altro, al di fuori; altrimenti la dà vinta al virus che entrando nel corpo dell'ospite cerca poi una via per uscirne e proliferare ancora. L'uomo si deve, così, chiudere temporaneamente all'altro. Ed è proprio in questa chiusura che nasce lo spunto per il progetto che sarà presentato nel corso di questo articolo.

Nonostante il progresso tecnologico, l'essere umano non può vivere senza il contatto con gli altri perché rischia l'involutione. Si ha costantemente bisogno di qualcuno con cui relazionarsi per trovare la propria identità nell'interdipendenza [12, 24]. Si pensi ad un bambino che si plasma senza la misura del genitore, ma solo con la misura di sé. Sarebbe un "*bambino a metà*" senza l'esperienza dell'altro. E, come sta insegnando questa pandemia, si è alla continua ricerca di stimoli e relazioni esterne, al di fuori delle mura domestiche, sempre più simili alle pareti di un carcere. L'esempio del "*bambino a metà*" non nasce dunque casualmente, ma riguarda una riflessione circa l'essere bambini al tempo del COVID-19.

I principali luoghi di aggregazione giovanile sono chiusi, inaccessibili o con ingressi contingentati. Oratori, scuole, parchi, bar e persino lo sport sono diventati un'oasi lontana in un deserto fatto di asfalto, mascherine e strade vuote.

Quale ricaduta può avere tutto ciò nella vita di un bambino costretto, come tutti, ad esperire la vita in un modo tutto nuovo e diverso, a fare i conti con le proprie emozioni e quelle degli altri tramite il filtro di uno schermo o di una mascherina?

Nel presente articolo verrà esposto un lavoro svolto nel mese di giugno 2020 da un'équipe di psicologi con un gruppo di bambini, volto a esprimere e rielaborare l'impatto emotivo che la pandemia ha causato. Tale lavoro aveva anche lo scopo di dare voce a questi fanciulli mettendoli dinanzi alle proprie emozioni tramite lo strumento per eccellenza: il gioco.

II. *Il dinamismo delle emozioni*

Emozioni: un complesso sistema che fa parte del mondo interno dell'essere umano e ne permette l'interazione con l'ambiente, con l'altro. L'architettura emozionale nel pensiero adleriano è fondativa della relazione. Adler conosce la persona dal comportamento, dalle sue piccole cose: per studiare, capire, diagnosticare è necessario guardarla nel modo in cui essa agisce, ossia come si presenta e come parla. Tutto ciò indica la linea direttrice coerente del soggetto [1, 2, 6, 11, 19].

L'approccio, in questi termini, è di ordine affettivo, cioè basato sulla dinamica del sentire che deriva dal modo quotidiano, appreso sin da neonati, di amare e affrontare

la vita. Ben si comprende come parlare di emozioni implichi una dimensione relazionale, distante dalla dinamica delle pulsioni [6].

Emozione, etimologicamente, significa “mettere in movimento”. In un certo senso è un lancio all’altro, cioè donare parti di sé. Adler, nel testo “*La conoscenza dell’uomo*” [2] sostiene che gli stati emotivi siano espressioni del carattere e dei dinamismi rafforzati dell’organo psichico. Le emozioni hanno un tempo limitato, si accendono, si manifestano e poi si affievoliscono. Gli assetti emozionali hanno sempre una radice nota e una radice ignota. Le emozioni, nella teoria adleriana, sono *orientate verso un fine*, ossia non vengono espresse casualmente, ma lavorano in ottica finalistica. Sono, allo stesso tempo, l’espressione dello *stile di vita* e possiedono una propria linea direttrice.

Essenzialmente, le emozioni mirano a dei mutamenti a vantaggio della realizzazione personale, a diminuire l’angoscia insita nel sentimento di inferiorità umana. L’emozione dona delle spinte energetiche che colorano le relazioni. Esse si manifestano attraverso il corpo: sono visibili alcuni cambiamenti nelle espressioni facciali, nel sistema nervoso e nel sistema respiratorio. In altre parole, il corpo è un grande protagonista emozionale [6, 7].

È necessario imparare il linguaggio delle emozioni per apprendere una comunicazione vitale. Le emozioni hanno una specifica utilità: servono per la sopravvivenza. Un neonato, esprimendo emozioni, comunica alla madre che ha fame e sete oppure che necessita di calore affettivo in situazioni di paura. Senza questa espressione il bambino non vivrebbe [23].

Secondo Adler, esistono due gruppi di stati emotivi che definiscono la relazione fra individuo e società: quelli che separano e quelli che uniscono. Gli stati emotivi che tendono a separare sono l’*ira*, sempre finalizzata ad annientare qualsiasi resistenza l’uomo possa incontrare sulla strada del predominio; la *tristezza*, espressione persistente di una perdita di cui non è in grado di darsi pace; gli *abusi*, nel senso degli eccessi e dell’*esasperazione*, che si verificano quando l’individuo crede che gli sia stato negato un diritto; la *nausea*, simbolo del disgusto e della separazione; l’*angoscia*, *esasperato stato di ansia per un rischio fittizio o reale* [7, 20, 21].

Nel secondo gruppo, quello degli stati emotivi che tendono a unire e ridurre la “distanza”, troviamo la *gioia*, che segnala il desiderio di comunicare agli altri la propria soddisfazione e il proprio appagamento ed esclude, di conseguenza, l’isolamento; la *compassione* che, per Adler, rappresenta la più pura espressione del sentimento sociale e, proprio per la sua capacità, riesce a far immedesimare l’individuo nelle pene di chi soffre; la *vergogna*, che compare quando sono compromessi sia la dignità che il valore della persona [7, 20, 21].

Le neuroscienze moderne hanno messo bene in chiaro ciò che Adler aveva intuito già nei primi anni del Novecento: anche nella letteratura contemporanea, in sintonia

con la psicologia del profondo, le emozioni ricoprono un ruolo fondativo per l'essere umano. In particolare, i neurobiologi Panksepp e Biven nel loro testo "*L'archeologia della mente*" [22], identificano sette sistemi emozionali nell'uomo, costituenti la base della sopravvivenza dei mammiferi [22]. Il primo sistema afferisce alla *ricerca* e all'*attesa*: nella ricerca si intuiscono l'esigenza, insita in ogni essere umano, di attribuire un senso all'esistenza e trovarne un significato. L'uomo è, per questo, in una continua ricerca nobile, intellettuale e spirituale.

Nel linguaggio adleriano questa condizione è molto simile alla legge del movimento. Ne "*Il senso della vita*", ultimo libro di Adler [6], si apprende il significato del dinamismo psichico: osservando il movimento e le scelte dell'individuo, è possibile intuire dove sta approdando il suo stile di vita, una continua tensione verso una meta finale. Abbiamo bisogno di un obiettivo nella vita, e la terapia è in grado di attribuire un nuovo senso al vivere [6].

Quando il neonato si guarda attorno, comincia le prime esperienze visive, uditive, verbali, tramite mugolii e lallazioni, e agentive. Il movimento è una partenza che accende degli interruttori fondamentali alla vita per dare un senso all'esistenza. Tali aspetti accompagnano l'uomo fino alla morte poiché la matrice, di natura relazionale, implica che finché c'è vita, c'è possibilità di riconoscimento e, dunque, di ricerca emozionale. Ci sono canali differenti attraverso cui esprimere e narrare il nostro "stare": ad esempio, attraverso il tatto, il neonato capisce e intuisce l'obiettivo del suo interlocutore. Il bambino si rende conto che non è solo.

Incontra quindi il volto dell'altro, ma vi scorge un ambiente che percepisce sintonico o distonico. Questo incontro è cruciale perché è il fondamento del senso di comunità. Qui nasce il sentimento sociale, una potenzialità innata, un piccolo seme che potrà germogliare solo se l'ambiente sarà in grado di coltivarlo [6, 20, 21].

Il secondo sistema emozionale è la *collera* [22]. Essa chiaramente suscita una reazione che permette di agire nella frustrazione, ridurre il potere altrui e sottolineare la propria presenza. È un affetto che, a seconda della situazione, può essere positivo o negativo: la difesa dei piccoli, il cibo, la preda, il territorio. Nel lessico individualpsicologico è assimilabile all'*aggressività*. Nobile termine perché essa è una forza che tende e vuole avvicinarsi a qualcosa. È un modo per allontanare la tensione e determinare un limite. L'*aggressività* adleriana ha a che fare con la vicinanza, con lo stare accanto, concetto ben lontano dalla violenza [7, 23].

La *paura*, terzo sistema emozionale, è una grande frenata, un congelamento delle risorse. È una difesa contro le ferite che porta a volte a ritrarsi dalle situazioni. Nel linguaggio adleriano è correlata alla *salvaguardia dell'autostima*. La paura rappresenta una difficile prova evolutiva: per prosperare, gli animali devono vivere in allerta, ma non al punto di compromettere alimentazione, riposo e relazioni.

In questo tempo di pandemia, il terrore rende gli umani pieni di adrenalina: i muscoli vanno in tensione, le pupille si dilatano, pronti per una fuga dal pericolo [22]. Il nemico predatore è un virus invisibile e lo spavento si ritorce contro l'umanità stessa [10]. Non bisogna, però, aver paura della paura, ma accettarla, se non altro, come utile strumento nella cassetta degli attrezzi dell'evoluzione.

L'umanità moderna discende da antenati di successo che hanno saputo fare ottime valutazioni del rischio. Oltretutto, essi hanno insegnato all'uomo contemporaneo ad affrontare la fragilità biologica [1, 9]. Probabilmente se n'è dimenticato, immerso nella tecnologia e nei tempi esasperati. La natura animale non ricorda solo la precarietà fisiologica, ma anche la creatività e lo sviluppo di comportamenti flessibili verso gli stimoli ambientali.

L'uomo, come ogni mammifero, è dotato di un sistema di riconoscimento delle minacce esterne. Le marmotte, ad esempio, lanciano un grido d'allarme al proprio branco in situazioni di pericolo. È necessario apprendere da questi animali, scoprendo e ricercando la *marmotta interiore* presente in ogni essere umano [9]. Bisogna saperla ascoltare. È utile poiché SARS-CoV-2 richiama ogni vivente come un essere-sentinelletta sempre in guardia, certi che i pericoli esistono, ma possono essere affrontati con l'aiuto del gruppo.

Il quarto sistema [22] è il *desiderio sessuale*, ossia la chiave della crescita dell'essere vivente. Non è da ridurre all'istintualità. È un complesso che rende anche l'istinto un elemento nobile. Il desiderio sessuale è sublime nella misura in cui ingloba anche l'altro. Un esempio è ravvisabile nella ritualità del corteggiamento tra mammiferi. La peculiarità umana della sessualità matura tiene presente l'altro, non solo in termini strumentali, ma come soggetto della relazione poiché incrementa la propria soggettività e migliora la propria modalità comunicativa.

Il quinto elemento è la *cura*. Si potrebbe definire una tenera assistenza che i mammiferi hanno prescritta nella loro natura e, dunque, non frutto di una dinamica culturale. È inserita nell'esperienza evolutiva come forma necessaria a potenziare il significato del vivere e il proprio valore soggettivo [22]. Adler, agli inizi del Novecento, nomina il bisogno di affetto come fondamentale elemento di cura nell'essere umano [1].

L'*ansia - panico*, penultimo assetto emozionale, è un sistema acuto che emerge in alcuni momenti. Il senso di inadeguatezza dell'essere umano gioca un ruolo importante nel panico, fa sentire la solitudine [22].

Ultimo elemento dell'architettura emozionale è il *gioco*, la colonna vertebrale della vita. Quando si prova sofferenza anche il gioco viene interrotto [22]. In senso adleriano, questo sistema emozionale indica il Sé Creativo, ossia il desiderio di vicinanza e di leggerezza. Attraverso il gioco si imparano le abilità e le competenze.

Il sistema della giocosità nell'uomo, oltre a ciò, implica una serie di simboli e momenti di immaginazione, il cosiddetto "far finta che" [7, 8, 15, 19, 23].

Alla luce delle scoperte neuroscientifiche [22], il gioco è considerato una tendenza comune a tutti i mammiferi verso interazioni competitive a carattere gioioso; il gioco contribuisce allo sviluppo cerebrale attraverso l'allenamento delle abilità motorie e cognitive, aiuta a gestire l'aggressività e la rabbia, e funge da spinta importantissima alla socializzazione. Non può essere quindi considerato come appannaggio della sola età infantile [8, 15].

III. *Il gioco come atto creativo*

In ottica individualpsicologica, il gioco è una compensazione vitale [9]. È proprio dai numerosi contributi di Adler sull'educazione che si evince l'importanza di intendere il gioco del bambino come un'espressione dello stile di vita individuale, attività altamente indicativa delle finalità inconse, contesto esperienziale per mettere in scena il proprio mondo interiore [4, 5, 15].

Ogni gioco sarebbe definito, secondo Jane McGonigal [17], da quattro elementi: l'obiettivo, l'esito verso cui tende la finalità dei partecipanti, che orienta il gioco stesso; le regole, che pongono un limite alle modalità con cui l'obiettivo può essere raggiunto, e consentono quindi il liberarsi della creatività attraverso la pianificazione di una strategia per conseguire il risultato; il sistema di feedback, che sostiene la motivazione a continuare il gioco, fornendo la percezione della raggiungibilità dell'obiettivo; infine, la volontarietà della partecipazione e la conseguente possibilità di abbandonare il gioco in qualunque momento, libertà che permette di sentire la sfida come sicura e piacevole [17]. È all'interno di queste coordinate che il bambino libera i propri aspetti creativi e può agire, consapevolmente e inconsapevolmente, elementi finzionali e operativi del proprio stile di vita [8].

Il gioco è un atto creativo nel quale emerge l'orientamento assunto dal bambino per adattarsi al mondo, nonché la concezione che ha di quest'ultimo. Un approccio passivo al giocare lascerà intravedere un bambino viziato, che indirizza l'attività e chi vi partecipa a soddisfare i propri bisogni; contrariamente, il gioco espresso come valore libero e spontaneo, condiviso in una cooperazione empatica e appagante, segnerà lo svilupparsi del sentimento sociale.

Le attività ludiche sono spesso intrise di fantasia, che spinge i bambini ad agire come attori del proprio teatro interno: i fanciulli sono così spinti ad interpretare un ruolo, sia esso quello dei genitori, dei pompieri, dei vigili, o di qualsiasi figura che ben rispecchi il loro finalismo. Alcuni bambini si identificano in un personaggio potente e dominante, altri preferiscono invece ruoli ausiliari, elementi indicativi dello stile di vita soggettivo. Nel giocare, che spesso è sanamente competitivo, vengono esercitate le capacità cooperative, motorie e immaginative; inoltre, il gioco permette di allenare

anche il proprio modo di stare in una società, cosicché l'attività ludica diventa socializzante, e si concretizza come palestra del sentimento sociale [15].

Emerge un'analogia tra il gioco e il sogno: se nell'attività onirica l'individuo si predispose alla soluzione di un problema che dovrà affrontare nello stato di veglia, pur senza le limitazioni della realtà, nel gioco il bambino può impegnarsi a superare fittiziamente un ostacolo che caratterizza la sua vita in quel momento [3].

Questo è possibile quando il gioco avviene sullo sfondo di un'impalcatura scenica finzionale sufficientemente analoga alle difficoltà che il bambino deve affrontare. Il gioco non è solo un contesto nel quale i bambini parlano di sé stessi, ma anche un'occasione per arricchire creativamente il proprio Sé: nel gioco di gruppo, infatti, i bambini possono osservare, imitare e integrare le strategie di *coping* a cui i pari ricorrono per superare i vari ostacoli che la vita e l'età pongono loro.

Da queste riflessioni si evince la motivazione ad aver scelto il gioco come strumento di intervento per realizzare il progetto presentato in questo articolo. È stato fatto ricorso a esso come contesto di espressione e condivisione delle emozioni, nonché di apprendimento di nuovi atteggiamenti.

IV. Il progetto "Alla ricerca delle emozioni": finalità e considerazioni

Il progetto è stato commissionato da un oratorio della provincia di Brescia, il quale ha avanzato l'interesse verso un percorso che accompagnasse i bambini nella ripresa delle attività sociali, a seguito del *lockdown*. La committenza ha richiesto che tale percorso venisse inserito all'interno del Gr. Est (Gruppo ricreativo Estivo) e che coinvolgesse i bambini tra i 6 e i 10 anni.

L'obiettivo generale del progetto è stato quello di sensibilizzare i bambini rispetto alle emozioni, in particolare quelle vissute durante la quarantena. A livello specifico, gli obiettivi sono stati identificati come riconoscimento, espressione e riflessione critica sulle emozioni e potenziamento della cooperazione tra pari.

A livello metodologico, si è scelto di utilizzare l'educazione socio-affettiva, la quale si propone di prestare particolare attenzione allo sviluppo personale e sociale dei bambini, privilegiando la dimensione interpersonale e attribuendo fondamentale importanza allo sviluppo delle capacità relazionali. A livello individuale, questa metodologia mira a rafforzare l'autostima e a implementare capacità comunicative nel gruppo che favoriscano la collaborazione e la solidarietà [16].

È stato utilizzato un metodo partecipativo, basato sul gioco, in cui sono stati coinvolti i bambini come protagonisti attivi.

Il percorso si è strutturato in cinque incontri della durata di novanta minuti, con cadenza settimanale.

Sono stati utilizzati spazi all'aperto, che garantissero l'adeguato adempimento delle normative vigenti in materia di SARS-CoV-2 e che permettessero di svolgere attività di movimento. Per condurre il percorso sono stati coinvolti quattro psicologi.

I bambini sono stati suddivisi in piccoli gruppi da sette, in base alla fascia d'età; in questo modo, è stato possibile lavorare sia con il grande gruppo sia con il piccolo.

La trama del percorso si è basata sulla costruzione di una storia inventata che unisse elementi di creatività e fantasia a elementi che i bambini potessero legare alla propria esperienza emotiva. Tale racconto ha accompagnato tutti gli incontri.

Il percorso ha previsto per ogni giornata il focus su un'emozione, direttamente incontrata attraverso un personaggio della storia. In modo particolare, sono state scelte quattro emozioni di base: tristezza, paura, rabbia, gioia. Il viaggio tra le emozioni è stato rappresentato attraverso un'avventura composta anche da enigmi, indovinelli, rebus, puzzle e giochi con l'obiettivo di promuovere il riconoscimento e l'espressione delle emozioni.

Il percorso ha preso avvio con una prima fase di conoscenza, con l'obiettivo di fondare il gruppo attraverso attività ludiche e di socializzazione. Successivamente ogni piccolo gruppo ha ricevuto la consegna di creare degli *oggetti speciali* che servissero durante il viaggio fantastico che avrebbero intrapreso per conoscere le emozioni. Tale attività ha permesso di valorizzare il lato creativo dei singoli e del gruppo e di collaborare per il raggiungimento di un obiettivo comune.

Inoltre, a partire da questo primo momento di lavoro insieme, sono emersi alcuni vissuti emotivi quali le paure relative al virus, gli insetti, la morte, il sangue, oppure le gioie derivanti dal giocare con gli amici, divertirsi, stare con la famiglia, ridere. Tali oggetti hanno avuto una funzione all'interno della storia, erano infatti gli strumenti per affrontare le diverse emozioni. La seconda fase del percorso ha previsto quattro incontri, in ognuno dei quali è stata esplorata e conosciuta un'emozione, impersonificata da un operatore attraverso un travestimento e un atteggiamento che esaltasse le caratteristiche rappresentative di quello stato emotivo.

La fase finale si è focalizzata sulle strategie di fronteggiamento e gestione delle emozioni. In modo particolare, si è proposta un'attività collettiva nella quale sono state sperimentate le emozioni incontrate durante il percorso, seguita da una riflessione e rielaborazione rispetto al gioco intrapreso in gruppo.

La preparazione di ogni giornata ha previsto una fase esplorativa da parte degli operatori che, attraverso un *brainstorming*, ha consentito l'individuazione degli aspetti che rappresentassero le diverse emozioni e che successivamente potessero essere inscenati.

Quindi, nell'elaborare una rappresentazione relativa alla tristezza sono emerse alcune immagini, tra cui un luogo nascosto, simbolo della chiusura in sé stessi.

Tale emozione allontana e pertanto tiene distante dall'altro con il rischio conseguente dell'isolamento sociale. Altre immagini associate alla suddetta emozione, identificata come stato che produce cupezza e assenza di coloritura emotiva, sono quella dell'ombra e della staticità come assenza di movimento e dinamicità, blocco rispetto al cambiamento e alla creatività.

Il personaggio di Tristezza è stato collocato, nell'ambiente, al riparo dalla luce del sole, in un angolo nascosto alla vista dei bambini. Durante tutta la scena ha mantenuto una posizione seduta e immobile. Per quanto riguarda l'espressione della tristezza si sono utilizzati il pianto, sicuramente l'aspetto più emblematico della tristezza, lo sguardo incupito e l'assunzione di una postura che segnala chiusura relazionale, assenza di movimento, staticità fisica e corporea.

Nella fase di discussione relativa alla scena, sono emerse diverse situazioni in cui i bambini hanno sperimentato tale emozione, in modo particolare durante la quarantena. Alcuni si sono sentiti soli, senza nessuno che li ascoltasse; hanno sperimentato tristezza quando si sono sentiti presi in giro o discriminati per alcune caratteristiche fisiche o caratteriali. L'esclusione è stata riconosciuta come una condizione che, se esperita, attiva l'emozione della tristezza. Situazioni conflittuali con amici e fratelli provocano uno stato d'animo negativo. Quindi, è emerso che in tutte quelle situazioni in cui la dimensione relazionale viene turbata, o risulta assente, la tristezza prevalga sulle altre emozioni.

La fase successiva è stata orientata all'individuazione di strategie di regolazione emotiva rispetto alla tristezza. È emersa l'importanza che assume la relazione. Infatti, nel momento in cui si è tristi, riconoscere la significatività delle relazioni e valorizzare lo stare insieme sono considerati elementi fondamentali. Il sostegno e l'aiuto dati dagli altri sono bisogni che vengono avvertiti come necessari per uscire dalle situazioni di isolamento. Costruire nuove relazioni può essere una strategia per ampliare la propria rete sociale cosicché funga da fattore protettivo. Tutti questi aspetti richiamano l'immagine del ridare colore, nucleo centrale dell'oggetto speciale richiesto per avvicinarsi a Tristezza.

La seconda emozione incontrata è stata la paura. Nel rappresentare tale emozione è emersa l'immagine di qualcosa che porta a nascondersi e cercare protezione o a evitare l'oggetto scatenante la paura. Dare una forma umana alla paura e all'oggetto che la suscita, non solo il Covid-19, per discuterne gli antecedenti e le conseguenze in gruppo diventa, quindi, di primaria importanza per evitare che questa emozione si tramuti in angoscia, e per rendere le sue manifestazioni sopportabili e gestibili a livello conscio ed emotivo-inconscio.

Il personaggio raffigurante tale emozione si è mostrato timoroso, isolato, paranoico e distante dall'altro, alla ricerca di sicurezza: scappava dai bambini, si rifugiava in

un nascondiglio coperto da una scatola di cartone, ed era protetto con casco e camice medico. Il tremolio, le urla di spavento, lo sguardo basso, il viso nascosto e un atteggiamento di agitazione sono stati gli aspetti espressivi che hanno caratterizzato l'incontro con Paura.

Nella fase di rielaborazione con il gruppo, sono emersi diversi oggetti di timori tipicamente infantili, tra cui il buio, i mostri, gli insetti e il sangue, ma anche aspetti strettamente connessi al periodo di pandemia, ossia il dolore, la morte e il coronavirus.

La fase orientata all'individuazione di strategie di regolazione emotiva ha fatto emergere l'importanza di cercare protezione e accoglienza dalle relazioni significative. La cooperazione nel gioco e la condivisione delle proprie paure permettono di sentirsi meno soli e sono fonte di incoraggiamento. Infatti, proprio quando i bambini hanno mostrato le loro paure attraverso l'oggetto speciale, Paura ha superato le diffidenze per ascoltarli e farne la conoscenza. Nuovamente è emersa l'importanza che assume la relazione come luogo di libertà rispetto all'espressione dei propri stati emotivi.

La terza emozione incontrata è stata la rabbia. Nell'elaborare un'immagine relativa alla rabbia sono emerse in particolare le seguenti rappresentazioni: l'impulsività, ovvero l'agire senza filtri, senza preoccuparsi delle conseguenze, solo focalizzandosi su ciò che fa arrabbiare; l'esplosività, una reazione immediata, rapida ed improvvisa; l'attacco, definito come azione mossa verso l'altro, sia dal punto di vista verbale sia comportamentale.

La parte espressiva ha visto la messa in scena di aspetti simbolici e caratteristici della rabbia: urla, agitazione, corsa forsennata, sguardo aggressivo, chiusura e silenzio. Il personaggio si è trovato a utilizzare soprattutto l'agito e meno il pensiero. L'incontro con i bambini, il loro incuriosirsi e la loro capacità di porre domande, ha permesso al personaggio Rabbia di spiegare loro quello che stava vivendo, stimolandone il riconoscimento.

Ai bambini, poi, è stato chiesto se avessero mai avuto occasione di sperimentare la rabbia. Tra le varie questioni, sono emerse diverse dinamiche di relazione: il fratellino che ruba il gioco, l'invasione dei propri spazi da parte di altri, insulti o discussioni. Tra le tematiche è emersa anche la «quarantena»: il non uscire, il non poter fare. Il bambino è dinamico e ha bisogno di correre, saltare, giocare, di muoversi. Il fermarsi lo ha infastidito e ha fatto vivere la rabbia.

Nella fase di rielaborazione è emerso quanto la rabbia sia espressione di un bisogno, spesso manifestato in modo disfunzionale, rischiando di allontanare l'altro e non farsi comprendere. Quando il bambino è guidato e aiutato, riconosce i propri e gli altrui bisogni e interviene. Nella scena i bambini, infatti, si sono dimostrati capaci di cogliere le esigenze di Rabbia riuscendo, così, a rispondervi utilizzando l'oggetto speciale.

L'ultima emozione affrontata è stata la gioia.

Tale emozione è stata simboleggiata attraverso i colori: richiama l'immagine di un arcobaleno che arricchisce di sfumature emotive l'umore e la vita. Altre immagini sono la luce del sole come vitalità e fonte di calore umano, relazionale; dinamismo, opposto alla staticità tipica della tristezza, che diventa creatività e cambiamento; e gioco in quanto attività di divertimento che favorisce la condivisione e la relazione. Si è voluto esprimere la gioia attraverso il sorriso, la risata e l'ilarità. Il corpo si è colorato di movimento, la postura si è aperta all'altro e ha trasmesso uno slancio simboleggiato dall'esultanza.

Nella fase di discussione sulla scena, sono emerse diverse situazioni in cui i bambini hanno sperimentato tale emozione, in modo particolare durante la quarantena. Tutte quelle situazioni in cui la dimensione relazionale viene esaltata e valorizzata sono associate alla gioia, in particolar modo le situazioni di gioco, di sport e dello stare insieme sono inebriate dal divertimento. Andare in vacanza, ricevere regali, riconoscimenti per i meriti fanno sperimentare contentezza in quanto situazioni in cui ci si sente visti dall'altro, riconosciuti e valorizzati.

La fase successiva della discussione è stata orientata al trovare strategie di regolazione emotiva rispetto alla gioia. È emersa, ancora una volta, l'importanza che assume la relazione. Infatti, fondamentale risulta essere la sua condivisione perché permette la diffusione dell'emozione che diventa contagiosa. Riscoprire il valore della relazione permette un riavvicinamento sociale. La gioia è stata riconosciuta come l'emozione capace di unire e far insieme le cose, e quindi creare momenti di condivisione e cooperazione che possano aiutare nel fronteggiamento delle altre emozioni.

Come già esposto precedentemente, dunque, il gioco può fungere da motore creativo, in particolare nel corso del progetto ha consentito di sperimentare un nuovo modo di stare insieme a fronte del periodo di chiusura relazionale. Il progetto si è posto come ponte tra il periodo di *lockdown* e il ritorno al sociale, ha rappresentato uno dei primi momenti in cui i bambini sono tornati alla vita comunitaria, ha permesso quindi di aiutare l'elaborazione delle emozioni sperimentate durante il periodo di quarantena facilitando il benessere soggettivo e gruppal.

Rispetto all'obiettivo proposto dal progetto di stimolare il riconoscimento e l'espressione delle emozioni, si evidenzia come nell'incontro con l'emozione impersonificata dall'operatore, i bambini si siano mostrati contagiati dallo stato emotivo veicolato dal personaggio; si sono rispecchiati nell'emozione osservata. Si è colta, ad esempio, nell'incontro con Tristezza una diffusione dell'umore del personaggio anche negli atteggiamenti dei bambini che si sono seduti a terra assumendo espressioni demoralizzate. Con Gioia, tutti saltavano e correavano con l'operatore, raccontavano barzellette e storie divertenti.

Aspetto caratterizzante il percorso proposto e specificatamente di matrice adleriana, è stato un setting destrutturato che ha consentito allo psicologo di uscire dal proprio studio ed esercitare sul territorio: un ruolo professionale nuovo, diverso rispetto alla classica attività clinica svolta in un setting formale.

Lo psicologo entra in azione sul campo, nell'ambiente di vita quotidiana dei bambini incontrando anche la cultura del territorio di appartenenza. Il progetto ha avuto come destinatari diretti i bambini con cui si è lavorato in gruppo, ma cercando di non trascurare la dimensione individuale del singolo e nemmeno le ricadute comunitarie.

È stato riscontrato un limite nella differenza d'età all'interno del grande gruppo. I bambini, infatti, hanno mostrato diverse capacità di elaborazione e mentalizzazione. I bambini più grandi faticavano maggiormente ad accogliere la dimensione finzionale della storia ed erano invece più attivati e coinvolti nelle proposte ludiche, soprattutto se di movimento. Un altro limite si è riscontrato nei tempi dettati dalla committenza, una dilatazione dei quali avrebbe permesso di raggiungere gli obiettivi con maggiore elasticità.

Alcune dinamiche emotivo-relazionali emerse durante il progetto hanno riguardato gli operatori in prima persona. Il rapporto con i partecipanti è stato diretto ed immersivo, e per quanto fosse necessario un distanziamento sociale per motivi di sicurezza, si è palesata nelle attività ludiche un'attivazione corporea condivisa con i bambini. La dimensione finzionale dell'attività ha esaltato la recita come strumento per concretizzare le emozioni su cui si voleva discutere. Ogni emozione, rappresentata da un personaggio che ne portava lo stesso nome, si presentava vestita con un costume appositamente pensato dagli organizzatori.

I costumi non solo hanno introdotto degli elementi simbolici che hanno poi proposto degli spunti riflessivi (come ad esempio le lacrime di Tristezza), ma hanno anche permesso agli operatori, ogni volta, di interpretare meglio il ruolo assunto. Infatti, così come la maschera permette al teatrante di esprimere meglio le proprie emozioni per interpretare il suo personaggio, così i costumi hanno consentito di dare maggior risalto alle emozioni dell'operatore che le metteva in scena.

Le recite non erano rappresentate su un palco distante, ma erano inscenate tra i partecipanti, la cui parola era pure inclusa nelle sequenze finzionali e contribuiva alla raffigurazione del personaggio di turno. In questo modo, non c'era distanza tra operatori e bambini, ma si cooperava per realizzare congiuntamente il contenuto da mettere in scena. In tal senso, anche la preparazione e la costruzione del percorso avveniva in maniera fenomenologica: gli operatori analizzavano i contenuti della giornata e le dinamiche emerse così da proporre attività o giochi su misura del gruppo incontrato.

La scelta dell'emozione da rappresentare era correlata, anche, ad elementi propri dell'operatore, suoi atteggiamenti e controatteggiamenti da poter mettere in scena,

esprimere. Tristezza, Rabbia, Paura e Gioia non erano quindi solo architetture emotive, ma dinamiche conscie ed inconscie proprie della persona in quel momento mascherata. L'emozione diveniva corpo perché sintonica con chi la agiva. In questo senso, il gioco e il "come se" hanno permesso agli adulti di ritornare ad uno stato espressivo spontaneo, come quello dei bambini incontrati. Le emozioni proprie degli operatori vissute durante le ore di attività non sono state confinate esclusivamente nella maschera che recitavano.

Alcune caratteristiche dei partecipanti risuonavano nell'animo degli psicologi in modi soggettivi: come in una formula chimica, alcuni elementi dei bambini si combinavano nei promotori in maniera armonica, altri con conseguenze tumultuose. Non è stato difficile assumere un fare amichevole con chi aveva caratteristiche affabili, così come è successo di condividere in équipe commenti più aspri verso i fanciulli con atteggiamenti meno desiderabili.

Sono emersi aspetti controtransferali sia positivi che negativi, che non hanno però inficiato lo svolgimento del percorso. Tali controatteggiamenti hanno aiutato gli operatori a modulare il loro comportamento con tutti i partecipanti. Inoltre, il clima generale di divertimento e ilarità è stato coinvolgente anche per gli psicologi, che si sono dunque trovati a giocare direttamente con il loro corpo e a mettere in discussione le loro emozioni, proponendo un intervento sia partecipativo che osservante ed operante.

V. *Conclusioni*

I bambini crescono immersi nelle paure: fantasmi, buio, insetti, temporali, ladri, ecc. Alcune con il tempo scompaiono lasciando il posto alle nuove legate al loro crescere: la scuola, i compagni, i genitori che litigano.

A queste paure antiche si aggiungono paure nuove, quali le mascherine, le distanze, le mani pericolose da disinfettare, il virus che contamina. Anna Oliverio Ferraris mette in evidenza quanto i bambini entrino in risonanza con le paure degli adulti: se la loro figura protettiva va nel panico, si genera insicurezza. Ecco perché, sia nel linguaggio che nel comportamento, le figure di attaccamento devono mostrarsi il più possibile serene. I bambini hanno bisogno di adulti sicuri che sappiano padroneggiare la situazione e siano capaci di controllarla [18]. I timori non curati potrebbero trasformarsi in fobie di stare e socializzare con gli altri, di uscire e incontrare altre persone.

Gli adulti hanno il compito di manifestare tranquillità con la fiducia e la certezza che anche i più piccoli siano ricchi di risorse e potenzialità. In queste situazioni è auspicabile arginare, per quanto possibile, notizie e immagini televisive, a favore del *movimento*, dello stare all'aperto, del correre, saltare, evitando il più possibile la sedentarietà [14].

Bibliografia

1. ADLER, A. (1908), *Das Zärtlichkeitsbedürfnis des Kindes*, in ADLER, A. FURTMÜLLER, C. (a cura di, 1914), *Heilen und Bilden: Ärztlich-pädagogische Arbeiten des Vereins für Individualpsychologie*, tr. it. Il bisogno di tenerezza del bambino, *Riv. Psicol. Indiv.*, 59: 7-15.
2. ADLER, A. (1927), *Menschenkenntnis*, tr. it. *La conoscenza dell'uomo nella Psicologia Individuale*, Newton Compton, Roma 1975.
3. ADLER, A. (1930a), *The Science of Living*, tr. it. *La Scienza del Vivere*, Edizioni Universitarie Romane, Roma 2012.
4. ADLER, A. (1930b), *Die Seele des Schwereziehbaren Schülkindes*, tr. it. *Psicologia del bambino difficile*, Newton Compton, Roma 1973.
5. ADLER, A. (1930c), *The Education of Children*, tr. it. *Psicologia dell'educazione*, Newton Compton, Roma 1975.
6. ADLER, A. (1933), *Der Sinn des Lebens*, tr. it. *Il senso della vita*, De Agostini, Novara 1990.
7. ANSBACHER, H. L., ANSBACHER, R. R. (1956), *The Individual Psychology of Alfred Adler*, tr. it. *La Psicologia Individuale di Alfred Adler*, Martinelli, Firenze 1997.
8. BOCCI, F. (a cura di, 2019), *Dentro il videogioco. Viaggio nella psicologia dei videogiochi e nei suoi ambiti applicativi*, Ananke Lab, Torino.
9. BLUMSTEIN, D. T. (2020), *The Nature of Fear. Survival Lessons from the Wild*, Harvard University Press, Cambridge.
10. CAPUA, I. (2020), *Ti conosco mascherina*, La Coccinella, Milano.
11. ELLENBERGER, H. F. (1970), *The Discovery of the Unconscious*, tr. it. *La scoperta dell'inconscio*, Bollati Boringhieri, Torino 1972.
12. FERRIGNO, G. (2004), L'intersoggettività fra "Adlerismo" e "Teoria della mente", Editoriale, *Riv. Psicol. Indiv.*, 56: 3-8.
13. FERRIGNO, G. (2006), Alfred Adler e la mente relazionale, *Riv. Psicol. Indiv.*, 59, 3-6.
14. FRANCO, B. (2020), *Tante paure, senza paura. 13 storie per bambini coraggiosi*, Gribaudo, Milano.
15. GHIDONI, C. (2019), Prefazione, in BOCCI, F. (a cura di, 2019), *Dentro il videogioco. Viaggio nella psicologia dei videogiochi e dei suoi ambiti applicativi*, Ananke Lab, Torino.
16. MAGGI, M. (2006), *L'educazione socio-affettiva nelle scuole*, Berti, Parma.
17. MCGONIGAL, J. (2014), *Reality is Broken. Why Games Make us Better and How They Can Change the World*, The Penguin Press, New York.
18. OLIVERIO FERRARIS, A. (2013), *Psicologia della paura*, Bollati Boringhieri, Torino.
19. PAGANI, P. L. (2002), *Piccolo lessico adleriano. Dizionario argomentato dei lemmi e delle locuzioni della Psicologia Individuale*, Istituto Alfred Adler di Milano, Milano.
20. PAGANI, P. L. (2003), Dal bisogno primordiale alle istanze differenziate: dal "senso sociale" al "sentimento sociale", *Riv. Psicol. Indiv.*, 53: 25-29.

21. PAGANI, P. L. (2006), Dalla pulsione aggressiva al sentimento sociale: sulle tracce del pensiero di Adler, *Riv. Psicol. Indiv.*, 60: 5-36.
22. PANKSEPP, J., BIVEN, L. (2012), *The Archeology of Mind: Neuroevolutionary Origins of Human Emotion*, tr. it. *Archeologia della mente*, Raffaello Cortina, Milano 2014.
23. PARENTI, F. (1983), *La psicologia individuale dopo Adler*, Astrolabio, Roma.
24. SIEGEL, D. J. (1999), *The Developing Mind: Toward a Neurobiology of Interpersonal Experience*, tr. it. *La mente relazionale. Neurobiologia dell'esperienza interpersonale*, Raffaello Cortina, Milano 2013.

Claudio Ghidoni
Cascina Bignaminina 1
I-26849 Santo Stefano Lodigiano (LO)
E-mail: claudioghidoni@libero.it

Flavio Attanasio
Via Don Milani 15
I-25030 Coccaglio (BS)
E-mail: flavioattanasio@libero.it

Paola Bonenti
Via Giovanni Segà 10/A
I-25135 Brescia
E-mail: paolabonenti.psi@gmail.com

Marta Santini
Via Moretto 3
25020 Offlaga (BS)
E-mail: martasantini.psi@gmail.com

Luca Soregaroli
Via Giuseppe Mazzini 24
I-25027 Quinzano d'Oglio (BS)
E-mail: soregaroli.dott.luca@gmail.com

Giuseppe Virgilio
Via Gramsci 123/N
I-25021 Bagnolo Mella (BS)
E-mail: giuseppevirgilio@live.it