



HAL
open science

Affettività e cognizione: una breve sinossi storico-bibliografica

Giuseppe Iurato

► **To cite this version:**

| Giuseppe Iurato. Affettività e cognizione: una breve sinossi storico-bibliografica. 2020. hal-02568824

HAL Id: hal-02568824

<https://hal.science/hal-02568824>

Preprint submitted on 10 May 2020

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Affettività e cognizione: una breve sinossi storico-bibliografica

Giuseppe Iurato

ICMM, Linnæus University, Sweden

Sunto. In questo breve lavoro di rassegna storico-bibliografica, si vuol cercare di fare il punto della situazione sull'importante binomio affettività-cognizione, di fondamentale importanza in psicopedagogia, analizzando una parte (necessariamente incompleta) della relativa letteratura.

«L'intelligenza emotiva non è il frutto di una travagliata lotta tra ragione e sentimento, quanto piuttosto di un'alleanza solida e duratura in cui intelligenza ed emozioni finiscono per essere ... indistinguibili.

Vorrei che diventasse l'ingrediente di base delle relazioni familiari, educative, amicali e professionali, per costruire una società più sana, in cui il benessere personale sia il volano per il benessere sociale e relazionale.»

(Antonella D'Amico, *Intelligenza Emotiva*, Ed. San Paolo, 2018)

Per cercare di capire gli individui, è necessaria la conoscenza non solo dei loro pensieri e delle loro azioni (fin dove è possibile), ma anche – e soprattutto – dei loro *affetti*. Invero, la conoscenza dell'esperienza affettiva d'una persona è cruciale per cercare di capire chi sia veramente quella persona. Le reazioni emotive, difatti, rivelano i valori e gli obiettivi di un individuo; riflettono le tendenze biologiche di base, così come le credenze apprese socialmente sul mondo e su sé stessi; e lasciano trasparire aspetti della propria personalità che le persone possono desiderare nascondere agli altri. La comprensione delle emozioni, dunque, è la chiave di volta per la comprensione della personalità, in quanto le principali differenze temperamentali sono primariamente riconducibili a dimensioni base dell'esperienza affettiva. Per quanto poi possa risultare impegnativo, lo studio dell'esperienza affettiva è perciò ineludibile per la psicologia della personalità, in quanto il controllo delle reazioni emotive è già uno dei compiti di sviluppo fondamentali della personalità in divenire, fin al punto che, le abilità sociali e interpersonali degli individui si manifestano, nella maniera più eclatante, proprio in presenza o in occasione di esperienze o eventi emotivamente stressanti o minacciosi. Lo studio delle emozioni poi contribuisce alla comprensione della coerenza intraindividuale, giacché l'elaborazione emotiva può essere considerata un caso paradigmatico dei modi in cui distinti meccanismi fisiologici e cognitivi interagiscono come sistemi di personalità coerenti e integrati. Infine, lo studio e la ricerca sugli affetti e le emozioni forniscono informazioni importanti per la comprensione non solo del funzionamento normale della personalità, ma anche di quello patologico. Insomma, i sistemi affettivi sono talmente importanti e centrali nelle relazioni fra persona e ambiente, che la loro evoluzione rappresenta la pietra angolare dello sviluppo della personalità; in particolare, gli stati affettivi e la loro regolazione influenzano i processi cognitivi in quanto soggetti a pieno titolo della vita mentale cognitiva, essendo con essi separati ma paritari, e pur tuttavia in continua ed inestricabile, reciproca interazione tali da risultare funzionalmente indivisibili (Cervone 2003, Capp. 3, 10; Siegel, 2013, 2014; Taylor et al., 2000; Tronick, 2008).

1. Introduzione: che cos'è l'intelligenza?

Diciamolo subito: è molto difficile dare una definizione unitaria del concetto di *intelligenza*, per il semplice motivo che esso, in quanto termine pregnante quindi polisemico, contiene vari significati diversi fra di loro¹. Con l'avvento poi della psicologia sperimentale, questa nozione dipese sempre più dalla metodologia sperimentale di misurazione adottata, quindi dallo specifico *test psicometrico* utilizzato nel misurarla o stimarla nonché dalla sottostante impalcatura teorica su cui esso è stato pensato quindi costruito. Tuttavia, se si vuol iniziare col darne una prima definizione, allora la psicopedagogia ha distinto – qualitativamente – fra una *intelligenza pratica*, riguardante quelle capacità dell'essere umano di adattarsi e quindi di risolvere quei problemi che la vita continuamente gli pone, e una *intelligenza astratta, speculativa o concettuale*, inerente a quelle capacità dell'uomo di pervenire alla conoscenza, ovvero di discriminare le cose e gli eventi, dar loro un nome, un ordine razionale, generalizzare, astrarre, riflettere, etc. Spesso, connessi proprio a quest'ultima *forma* di intelligenza, sono gli aspetti relativi alla soluzione di quei problemi di cui al primo tipo di intelligenza, cioè quella pratica, che quindi presuppone già la seconda, a sua volta variegata sulla base dell'approccio teoretico scelto fra i tanti possibili del ricco corpus teorico della psicologia. Tuttavia, da un punto di vista più propriamente pedagogico, importa rilevare che l'intelligenza – latamente intesa – non appare mai all'improvviso, ex abrupto, lungo lo sviluppo ontogenetico dell'individuo, bensì progressivamente e in maniera continua e concomitante con altri fattori costitutivi della personalità umana, siano essi innati oppure acquisiti (e.g., senso-motricità, affettività, temperamento, socialità, etc.), come pure dall'ambiente in cui questa si trova e si sviluppa, ragion per cui l'intelligenza può – nonché deve – essere stimolata, corretta, perfezionata attraverso un adeguato e mirato intervento educativo, di cui la scuola è un luogo eminente di esplicazione (Bertolini 1980, p. 109; Cornoldi 2007a, pp. 9-11).

Se dunque le basi cognitive dell'intelligenza maturano con lo sviluppo dell'individuo, un discorso un po' diverso va fatto per quanto riguarda l'esplicitazione dell'intelligenza. Infatti, molti psicologi si sono chiesti come mai persone (potenzialmente) dotate di grandi capacità intellettive di base non siano riuscite a sfruttare appieno i loro talenti, cosa che invece è riuscita meglio ad altre persone che magari avevano una dotazione – di base – minore. A queste domande è stato possibile rispondere basandosi sulla distinzione fra *intelligenza di base*, la cui stima sia stata sperimentalmente appurata mediante opportuni test psicologici, ed *attualizzazione dell'intelligenza*, la quale ha luogo grazie al concorso concomitante di tre componenti fondamentali, e cioè la *metacognizione*, il *contesto socio-culturale* e l'*assetto emotivo-motivazionale (affettivo)*: la *metacognizione* guida l'uso effettivo strategico delle abilità di base² (i.e., dell'intelligenza di base), secondo un complesso processo

¹ Il concetto di intelligenza è stato uno dei più controversi nella storia della psicologia, e continua ad esserlo tuttora. Può essere persino difficile definire l'*intelligenza*, in quanto, come ribadiremo più volte in seguito, la definizione di essa è il riflesso della teoria adottata nel dire, per l'appunto, cosa significhi essere intelligenti, e molte sono quelle teorie che si differenziano ampiamente a tal proposito. Secondo alcuni teorici, l'intelligenza non esisterebbe in sé come entità reale ma è semplicemente un costrutto basato su quanto riescono a rilevare, tramite misurazione, i vari test di intelligenza. Altri teorici suggeriscono, poi, che l'intelligenza potrebbe essere considerata, in senso lato, come l'abilità di apprendere dall'esperienza, pensare in termini astratti, quindi sapersi relazionare in modo efficace col proprio ambiente (Nolen-Hoeksema et al. 2017, Cap. 12).

² Ovvero, la metacognizione è l'insieme di quelle attività psichiche che presiedono al funzionamento cognitivo generale (Cornoldi & Caponi 1991, pp. 10-11).

ontofilogenetico³; il *contesto socio-culturale* fornisce l'ambiente e l'esperienza attraverso cui operare, nonché i valori, le vie, i mezzi e le occasioni per poter esplicitare l'attività cognitiva (di base); e un adeguato *assetto emotivo-motivazionale (affettivo)* sorregge e rafforza le sfaccettate manifestazioni dell'intelligenza di base (Cornoldi 1995, Cap. 14; Cornoldi 2007a, pp. 10-11).

Nonostante, nella comunità degli psicologi, esista una certa convergenza su cosa si possa intendere per intelligenza in senso lato, una basilare ambiguità tuttavia persiste a causa dell'esistenza di numerose e differenti concezioni dell'intelligenza che fanno capo a diverse posizioni teoriche fondamentali che sono venute a declinarsi lungo il XX secolo, e tuttora animanti il dibattito scientifico. Fra queste, le teorizzazioni più comunemente accettate dell'intelligenza, intesa quale dimensione psichica tipica di ogni individuo (quindi, riguardante la psicologia delle differenze individuali), hanno storicamente oscillato fra una posizione di tipo unitario (che concepisce, cioè, l'intelligenza secondo un costrutto teorico unitario, e fondamentale legata, dal punto di vista psicometrico, al *quoziente intellettivo QI*) e una di tipo multicomponentiale (che concepisce, cioè, l'intelligenza secondo un costrutto teorico multiplo, come formata da diverse componenti), ma nel comune solco della tradizione sperimentale psicometrica (per la quale tutte le relative teorie debbono basarsi sull'uso di test psicometrici predisposti ad hoc). Rispetto, poi, ad altri settori di ricerca psicologica, ove i fenomeni studiati sono suscettibili di una descrizione che può anche prescindere – a priori – da qualunque preliminare impianto teoretico, il campo di studio dell'intelligenza è invece strettamente correlato all'assetto teorico preliminarmente prescelto nel definirla come concetto psicologico (Cornoldi 2007a, Cap. II; Galimberti 2018, p. 643; Gulotta & Boi, 1997; Nolen-Hoeksema et al. 2017, Cap. 12).

D'altronde, la condotta intelligente non è il riflesso solamente di una generica capacità di risolvere problemi astratti, quanto piuttosto il risultato di quella abilità di adattare le proprie inclinazioni ed i propri talenti ai vincoli, alle situazioni e alle opportunità delle circostanze ambientali in cui si vive, in modo da ottimizzare le probabilità di benessere e di successo. Invece, la capacità di gestire i propri affetti e le proprie relazioni non è meno importante (se non, piuttosto, più importante) della capacità di utilizzare al meglio le proprie conoscenze nel favorire o promuovere la gestione e la creazione di nuove idee e soluzioni. Sarebbe quindi alquanto fuorviante ignorare o trascurare il fatto notevole che ciò che qualifica l'intelligenza rispetto all'adattamento, al successo e al benessere non è tanto la capacità di risolvere rapidamente problemi logici o matematici di crescente difficoltà, ma piuttosto la capacità individuale di orchestrare e arrangiare al meglio il proprio rapporto esistenziale con la realtà e l'ambiente in cui si vive. La riscoperta dell'emozione e la conseguente riflessione sui nessi tra emozione e cognizione, iniziate nei primi anni '80 del secolo scorso, sono poi approdate all'ambito della psicologia della personalità dal momento in cui la – vana – polemica sul primato dell'emozione o della cognizione, al di là delle varie e differenti prospettive che possono indurre a privilegiare l'uno o l'altro aspetto, è destinata in definitiva a risolversi in una maggiore attenzione alla *motivazione* per l'appunto quale costrutto unificante sia la sfera affettiva che quella cognitiva^{4,5}. Difatti, nelle concezioni più recenti, si ritiene che la motivazione trascenda non solo la sfera degli affetti (entro la quale è stata a lungo confinata) ma anche quella della cognizione (entro la quale la relegavano i cosiddetti approcci «razionalisti», fra cui quello cognitivo), per configurarsi come una struttura in un certo senso sovraordinata a quella dei processi sia emotivi che cognitivi, che della

³ La *filogenesi* riguarda l'evoluzione storica dell'uomo come specie vivente (in breve, dall'animale all'uomo), mentre l'*ontogenesi* concerne il suo sviluppo come individuo lungo l'arco di vita. Quindi, l'*ontofilogenesi* inerisce allo sviluppo di un individuo lungo l'arco di vita tenendo conto della tappa raggiunta da esso lungo il corso dell'evoluzione umana.

⁴ Se non altro, almeno per il problema centrale dell'unità, della coerenza e della continuità dell'esperienza.

⁵ Questa visione unitaria fra componente affettiva e componente cognitiva sotto la nozione di motivazione potrebbe utilmente essere messa in relazione con l'altra interessante e notevole nozione unificante di *intelligenza meta emotiva*, introdotta dalla prof.ssa Antonella D'Amico (D'Amico 2018b, Cap. 7), comprendente i costrutti di intelligenza emotiva autopercepita e intelligenza emotiva da prestazione. E ciò, anche sulla base del fatto che la motivazione si impernia pure sulla autoconsapevolezza dei propri stati affettivi; si veda altresì il contributo del prof. Gian Vittorio Caprara, *Emozioni, motivazioni e personalità*, in (Magri & Mancini, 1991).

motivazione sono i componenti principali e di cui la motivazione ne è appunto la risultante, mentre risulta essere al contempo sottordinata a quella della personalità, di cui le motivazioni ne riflettono e traducono le potenzialità (Caprara & Gennaro 1994, Cap. 9, § 5; Gennaro 2014, Cap. 8, § 5.3).

2. Sulle relazioni fra intelligenza e apprendimento: la componente emotivo-affettiva

Come appena detto al precedente paragrafo, una delle componenti essenziali dell'esplicazione della intelligenza durante lo sviluppo ontogenetico di un individuo è la *metacognizione*, ovvero la consapevolezza delle modalità e delle direzioni di acquisizione dei contenuti del sapere, la quale fu, per la prima volta, studiata ed analizzata da Jean Piaget nella sua teoria dell'intelligenza, basata sui due meccanismi psichici fondamentali di ogni processo conoscitivo o di *apprendimento*, ovvero *assimilazione* e *accomodamento*, in quali si esplicano secondo una ben precisa sequenza stadiale di assetti psichici caratterizzante lo sviluppo intellettuale di ogni individuo. L'originalità del metodo di indagine psicologica intrapreso da Piaget, consistette nel mettere in relazione due contesti di studio differenti, prima di allora mai messi in relazione fra loro, ovvero l'*epistemologia genetica* – dedita agli aspetti cognitivi del funzionamento psichico, cioè ai meccanismi psichici dell'apprendimento o modalità di costruzione delle conoscenze – e la *psicoanalisi* – volta al preminente ruolo svolto dall'affettività^{6,7} nella fenomenologia psichica umana⁸. Da qui emerse, per la prima volta (anche se

⁶ L'etimologia del termine *emozione* si rintraccia nel verbo latino *ex-moveo* (cioè, “muovere fuori”, “far uscire”, “sgorgare”), ad indicare una sorta di movimento individuale che da “un dentro” va verso “un fuori”, mentre quella del termine *affetto* discende da *affectus*, quindi da *afficio* nella sua forma passiva, che significa “sono colpito”, “sono mosso” da qualcun altro o qualcosa'altro. Quindi, nell'emozione emerge chiaramente la dimensione individuale, che sottende un bisogno personale da soddisfare (da qui, la sua natura primariamente egoica), senza spazio per l'incontro con l'altro (quindi, non avente natura prevalentemente relazionale), con il “diverso da me”, ponendo così in primo piano la persona che la sperimenta; essa dipende pure dall'intensità dello stimolo che colpisce l'individuo attraverso i sensi, con risonanze immediate sul suo vissuto psichico – per una diversa prospettiva, orientata alla dimensione sociale delle emozioni, vedasi (Harré, 1992; Rimé, 2008). Nell'affetto invece due persone si aprono all'ignoto dell'*in-contro* (ossimoro questo che unisce le due particelle *in-* e *-contro* di significato opposto, con *in* = verso e *contro*) e della relazione, sia nei suoi aspetti di vincolo (*re-ligo*) che di riferimento di senso (*re-fero*); inoltre, in quanto legame (“ciò che lega”), l'affetto porta con sé dei vincoli, dei limiti, oltre che potenzialità e risorse, e, in quanto “riferimento di senso”, conduce ad “altro” rispetto a ciò che si osserva, ad un legame che precede l'interazione in atto, nonché ne costituisce il contesto significativo. L'interazione affettiva vive poi necessariamente di “tempi lunghi”, in cui occorre uscire da una visione meramente egocentrica (come nelle emozioni) e proiettare gli affetti in una prospettiva che non può esaurirsi in soli scambi immediati e bilanci frettolosi, basati sulla pura risonanza emotiva. Mentre l'emotività segue il principio di piacere (con la ricerca quanto più immediata possibile delle emozioni positive e l'evitamento di quelle negative) nonché rifiuta o nega la sofferenza, l'affetto è invece guidato da un'etica che può spingere anche a rinunciare al piacere immediato in favore del bene, del buono e del giusto, arrivando persino a soffrire per il bene dell'altro (Iafrate & Bertoni 2010, Cap. I, § 1.1). Il *sentimento*, poi, è una forma di affetto molto persistente e un po' meno intenso rispetto alla normale fenomenologia dell'affettività, mentre la *passione* è una forma di affetto molto intenso e poco duraturo (ma non ha la persistenza quasi istantanea delle emozioni); infine, talvolta si parla pure di un *tono dell'umore* per riferirsi ad una certa base dell'affettività, ad un suo fondo costante nella qualità (di affetto) che nell'intensità (De Giacomo, 1972; Iurato, 2020). Ma già la filosofia aveva chiara la definizione di «affetto», termine che rimandava alle emozioni positive e ai sentimenti inerenti a persone e non aventi il carattere totalitario della passione; inoltre, un qualsiasi atto intellettuale è sempre accompagnato da un corrispondente stato affettivo in quanto l'affettività non è solo condizione di ogni fatto psichico ma è soprattutto la forza che supporta, unifica ed informa tutto il comportamento di un individuo, giacché esso, basandosi sulle tendenze, sui bisogni nonché sui desideri ed estrinsecandosi con l'azione, investe tutta la personalità, ed infatti negli stati affettivi si rileva una intrinseca unità psicosomatica fra sensazioni o modificazioni d'ordine fisiologico e cambiamenti del decorso ideativo. Ma mentre le emozioni possono riferirsi sia a persone che a cose, fatti, eventi o situazioni, gli affetti, nella loro accezione propriamente filosofica, costituiscono quella classe ristretta di emozioni che accompagnano solo taluni rapporti interpersonali (tra genitori e figli, fra amici, fra parenti), quelli denotati dalla tonalità contraddistinta dall'aggettivo “affettuoso”, che dunque esclude il carattere esclusivistico e dominante della passione. In questo senso, la parola «affetto» designa quell'insieme di atti o atteggiamenti fra cui figurano la bontà, la benevolenza, la gratitudine, la tenerezza, l'inclinazione, la devozione, la protezione, l'attaccamento, etc. e che, nel loro complesso, possono essere caratterizzati come indicanti quella situazione in cui una persona «si prende cura di» o «nutre

non in maniera nettamente esplicita), l'importanza rivestita – secondo una nuova prospettiva che verrà poi detta cognitivista – dall'*affettività* nell'apprendimento, che dal quel momento in poi sarà una componente fondamentale dell'intelligenza, come già ricordato sopra (Cornoldi, 2007a; Galanti & Sales 2017, Cap. 3, § 3; Gennaro 2014, Cap. 8, § 1). D'altronde, alcuni ultimi lavori minori di Piaget degli anni '50, che non furono tuttavia pubblicati, rifletterono sui rapporti fra conoscenza ed emozioni, puntualizzando sul principio secondo cui ogni *schema mentale* (il concetto centrale della teoria piagetana dell'intelligenza, grosso modo corrispondente a quello di una struttura cognitiva biologicamente predeterminata che si adatta ontogeneticamente all'ambiente durante lo sviluppo di un individuo) ha aspetti sia cognitivi che emotivi, sebbene presenti in proporzioni diverse, che, man mano l'individuo procede nel suo sviluppo psicologico, si interconnettono sempre più fra di loro in un processo di crescente stabilità emotiva (Berti & Bombi 1985, Cap. IV).

Da un punto di vista pedagogico, già subito dopo i lavori di Piaget si capì, sebbene gradualmente, il ruolo sempre più preponderante giocato dalla sfera affettiva nell'apprendimento, il cui esito dipende in larga misura sia dal desiderio di imparare del soggetto (o discente), dunque dalla sua motivazione e dal suo equilibrio affettivo (in quanto che le interferenze emotivo-affettive spesso giungono a bloccare qualunque processo di apprendimento, soprattutto quelli di livello superiore), sia dalle aspettative che l'educatore – genitore o insegnante – riversa sull'educando il quale, generalmente anche se inconsapevolmente, tende col suo comportamento a confermare, in positivo o in negativo, le aspettative e previsioni che il suo educatore si attende – o spera – di ricevere in risposta alla sua azione educativa (Bertolini 1980, pp. 20-21). Da un punto di vista, poi, più propriamente psicopedagogico, il ruolo centrale svolto dall'affettività nella vita psichica in generale di ogni individuo è stato evidenziato pure dalla prospettiva della psicologia esistenzialistica e della filosofia neoscolastica (Balestro, 1995, 1998, 2005; Galimberti, 2010; Nicastro, 2004).

Da un punto di vista storico, poi, le emozioni (termine tuttavia moderno, non presente prima del XIX secolo) sono state ritenute importanti manifestazioni della psiche umana fin dall'età classica, in cui venivano denominate «passioni dell'anima», e di cui l'*Eros* era la più dirompente, ma tuttavia considerate in termini sfavorevoli come manifestazioni interferenti in modo negativo con la ragione, fino al celebre e quasi manicheo *dualismo cartesiano*. Tuttavia, già Aristotele fu consapevole della rilevanza delle emozioni per la vita dell'uomo, della cui anima sono sue componenti intrinseche (cfr. *De Anima*, *Etica nicomachea*⁹ e *Retorica*), e come avevano già messo in rilievo i maggiori

sollecitudine per» un'altra persona o in cui quest'ultima risponde positivamente alla cura o alla sollecitudine cui è fatta oggetto di attenzione. Spesso, così, sotto l'espressione «bisogno d'affetto» soggiace la necessità di essere compreso, assistito, aiutato nelle proprie difficoltà, seguito con occhio benevolo e fiducioso; e in questo senso, l'affetto non è che una delle forme dell'amore (Abbagnano, 2013; CSFG, 1977).

⁷ Sulla base dei lavori della psichiatria francese di fine '800, Carl Gustav Jung sottolineò esplicitamente per primo l'importanza dei moti affettivi nei processi di rappresentazione mentale, in particolare nella funzione della coscienza e della relativa capacità di attenzione. Quindi, l'intero impianto teorico junghiano si impernia sull'affettività quale primo fondamento del funzionamento normale e patologico della coscienza, che entra attraverso la nozione di *complesso a tonalità affettiva* come la più piccola struttura psichica che lega assieme componenti diverse secondo quella funzione strutturante che possiede l'affettività (Pieri 2010, Cap. I, §§ 1, 2). Anche l'opera di Ignacio Matte Blanco ha posto in rilievo il ruolo preminente svolto dall'affettività nella vita psichica di ogni individuo (Figà-Talamanca Dore, 1978).

⁸ Per una rivisitazione della teoria piagetana alla luce dei principi della psicoanalisi freudiana, si veda per esempio (Schmid Kitsikis, 1993) che, tra l'altro, propone proprio una nuova concezione del funzionamento mentale imperniata sull'affettività. Poi, circa le possibili influenze del pensiero psicoanalitico sulle teorie piagetane, si veda (Gattico, 2001), mentre per ulteriori sviluppi circa le possibili interrelazioni fra psicoanalisi e pedagogia, si veda (Trisciuzzi et al., 1998).

⁹ Già Aristotele dunque aveva capito che la vera sfida della vita umana era il controllo dell'emotività con l'intelligenza. Le passioni, per lo stagirita, quando ben esercitate, hanno una loro saggezza, guidando il nostro pensiero, i nostri valori, la nostra stessa sopravvivenza. Esse tuttavia possono alle volte degenerare. Per Aristotele, il problema principale non è nello stato d'animo in sé, ma nell'appropriatezza dell'emozione e nella sua espressione. Il punto è quindi come portare

autori della tragedia greca¹⁰ – Sofocle, Eschilo e Euripide – e della commedia greca – Aristofane, Cratino e Eupoli (Snell, 2002). In ogni modo, e questo è alquanto strano, la psicologia sperimentale, dai suoi primi esordi (risalenti agli ultimi decenni dell'Ottocento) fino agli anni '60 del Novecento, ha mostrato una inspiegabile riluttanza a prendere in seria considerazione scientifica le emozioni come suo possibile oggetto di studio, quindi sottoporlo a rigorose indagini empiriche. Questa sorta di ostracismo nei confronti delle emozioni poteva essere dovuto al clima imperante esercitato dal positivismo e dal comportamentismo degli anni '50 e '60, nonché alla generale sfiducia nella psicoanalisi, d'altronde l'unico indirizzo psicologico ad aver dato, per primo, un peso rilevante alla dimensione affettiva per la vita psichica dell'uomo (Barale et al. 2009, Vol. I, pp. 373-378; Legrenzi et al. 2012, Cap. 4).

Solo intorno agli anni '70, la voce di qualche psicologo inizia a reclamare per le emozioni un posto adeguato fra le tematiche di studio e di ricerca psicologica, fin quando, negli anni '80, compaiono le prime investigazioni sistematiche sulle emozioni, la loro natura e l'influenza che esse esercitano su altri processi psichici, in particolare l'apprendimento e i processi cognitivi. S'è così appurato che le emozioni sono sostanzialmente delle reazioni fisiologiche funzionali al miglioramento della vita di ogni individuo in rapporto all'ambiente in cui vive. Esistono poi delle emozioni primordiali di base (o *emozioni primarie elementari*¹¹ od anche *emozioni specifiche*), universali (cioè, comuni a tutti gli esseri umani), che sono cinque: gioia, tristezza, paura, rabbia e disgusto, dalla cui combinazione, in dipendenza del sistema culturale in cui essa ha luogo, scaturiscono poi le cosiddette *emozioni*

l'intelligenza nelle nostre emozioni, di conseguenza come portare la civiltà nelle nostre strade e la premura per l'altro nella nostra vita di relazione (Galimberti 2018, p. 438; Goleman, 1995).

¹⁰ Per maggiori approfondimenti circa la riflessione filosofica sull'anima e sui rapporti fra affetti e ragione, si vedano (Gomarasca, 2007; Magri, 1999; Oatley, 2007; Rattner, 2018; Vanzago, 2009), mentre per una rilettura di alcuni temi centrali della psicologia e della psichiatria moderne in chiave mitologica, si veda per esempio (Dell'Osso & Carpita, 2019); d'altronde, anche la mitologia già aveva ben capito il ruolo ineludibile degli affetti per la psiche umana, così come si evince dall'emblematico mito di Amore (o Eros) e Psiche che, separati, non potevano vivere l'uno senza l'altra (Galimberti, 2004, 2010, 2012; Ingrassia, 2018), mentre fu il cristianesimo la prima religione a porre l'amore a primo fondamento della vita spirituale dell'uomo, quindi dell'etica cristiana e dello stesso cristianesimo (Galimberti, 2010). Infine, una delle opere più importanti di ricerca storica sulle emozioni fra filosofia, arte, psicologia, letteratura e musica, è (Nussbaum, 2005); a questo riguardo, per una storia interdisciplinare delle emozioni, si veda pure (Plamper, 2018).

¹¹ Già Charles Darwin, alla fine del XIX secolo, si occupò dello studio naturalistico delle emozioni non in merito alla loro natura psicologica quanto dal punto di vista evolutivo (Attili, 2007; Bruni, 2017; Buss, 2016; Cardaci, 2012), maturando così l'idea che esse siano il risultato della combinazione di un numero limitato di reazioni emotive di base, riscontrabili nei primati e nell'uomo; inoltre, sono stati individuati sette sistemi affettivi di base (ricerca, paura, collera, desiderio sessuale, cura, sofferenza, gioco) comuni a pressoché tutti i mammiferi che spiegano come viviamo e come ci comportiamo, e che originano dalle aree più profonde e ancestrali del cervello le quali sono straordinariamente simili nelle diverse specie animali (Panksepp & Biven, 2014; Porges, 2014), come ha altresì confermato l'etologia cognitiva (De Waal, 2013, 2016, 2020). Per Jaak Panksepp poi, fondatore delle neuroscienze affettive, le emozioni primarie sarebbero i fondamenti della personalità umana, frutto dell'evoluzione incardinata sulle seguenti sei emozioni ancestrali di base: rabbia, paura, sensibilità alla rottura delle relazioni e al rifiuto sociale (emozioni primarie negative), anticipazione speranzosa, cura o accadimento e giocosità (emozioni primarie positive), le quali, a loro volta, se legate a punizioni e ricompense, ci permettono l'apprendimento (Caruana & Viola 2018, Cap. V; Panksepp & Davis, 2020). Le idee di Darwin furono poi riprese da etologi e psicologi i quali, da una prospettiva comparata, sono pervenuti alla conclusione che le cosiddette *emozioni primarie* sono comuni a quasi tutte le specie viventi della Terra (Paul Ekman) e sono: paura, gioia, rabbia, tristezza, accettazione, disgusto, anticipazione, sorpresa. Queste sono intrinsecamente connotate da reazioni neuromuscolari ben precise (postura del corpo, espressione facciale, etc.) le cui modalità comunicative tra membri di una stessa comunità dipendono dal vigente sistema culturale in cui esse si manifestano, aprendo così un'ulteriore dibattito circa il numero effettivo di tali entità primarie e la loro qualità specifica, assieme alla questione connessa al rapporto fra fattori innati e fattori socio-culturali che entrano in ballo nelle loro combinazioni allorché danno luogo alle emozioni complesse (Denton, 2009; Galati, 1993, 2002; Mecacci 2008, Cap. 7, § 7.3). Un notevole dibattito in merito al ruolo della coscienza sui sistemi emotivi e motivazionali, e quindi sul ruolo svolto dalla neocorteccia su tali sistemi, perlopiù localizzati nelle regioni cerebrali filogeneticamente più antiche (in particolare, nel sistema limbico), è ancora aperto (Liotti 2015, Cap. 3; Papagno & Gallace 2014, Cap. 2).

secondarie complesse, più soggettive e specifiche nonché meno universali. In particolare, ci si chiese se i processi cognitivi superiori, fra cui le capacità di giudizio e di valutazione, il pensiero e il ragionamento, fossero o meno influenzati da fattori emotivi, ovverosia quando e in che modo l'attivazione emozionale, e le emozioni specifiche di base, influenzano i processi cognitivi, e quali sono le conseguenze di queste eventuali «pressioni» dell'emozione sul ragionamento (Barale et al. 2009, Vol. I, pp. 373-378; Bellelli, 2008; D'Urso & Trentin, 2001; Legrenzi et al. 2012, Cap. 4; Nicoletti & Rumiatì 2011, Cap. 12).

Per quanto concerne, poi, i rapporti fra processi cognitivi e processi emotivi, questi altro non sono se non fasi diverse di funzionamento di uno stesso principio di elaborazione mentale dell'accadere psichico, le quali sono state in precedenza considerate distinte sia perché usualmente l'essere umano pensa in termini di opposti (fondamentalmente, per il principio di non contraddizione della comune logica aristotelica, che stabilisce i principi e le regole logici di base del ragionamento umano) sia perché è ormai invalso l'uso di denominare differentemente aspetti diversi di uno stesso processo fenomenico. Quindi, senz'altro è vero che gli stati emotivi sorreggono e guidano (così come un soffio di vento sorregge e guida un foglio di carta che va via con esso) decisamente la nostra attenzione (i.e., uno dei principali fenomeni psichici coinvolti nell'apprendimento umano), le nostre preferenze, i nostri giudizi nonché in nostri processi logici inferenziali, ma non debbono per nulla essere riguardati alla stessa stregua di errori o “servizi deviati” che interferiscono negativamente col ragionamento (come riteneva erroneamente Cartesio). Al contrario, poiché l'*emozione* ha, come primo fine immediato, quello di segnalare dov'è il nostro interesse e quali sono gli scopi per noi prevalenti, ne segue che anche l'elaborazione cognitiva – quindi l'apprendimento – è parimenti determinata, da cui l'importanza precipua dell'emotività (e dell'affettività, in generale) nei processi cognitivi (Barale et al. 2009, Vol. I, pp. 373-378; Cristini & Ghilardi, 2008; D'Urso & Trentin, 2001). Gli affetti inoltre hanno un ruolo preminente nelle relazioni interpersonali, e in quanto che generati dagli stessi meccanismi cerebrali di valutazione, le attivazioni emozionali influenzano tutte le funzioni mentali e forniscono letteralmente significato agli eventi della vita, per cui a emozioni e l'assegnazione di significati sottostanno gli stessi processi neurali, nonché la regolazione emotiva crea l'esperienza del Sé rispetto a cui gioca un ruolo fondamentale¹² (Ammaniti & Dazzi, 1990; Barone & Bacchini, 2009; Blundo 2011, Cap. 3; Grazzani 2014, Cap. 5; Northoff et al., 2014; Siegel 2013, Cap. 4; 2014, 2017; Trisciuzzi & Billi, 2004).

Dunque, il legame fra aspetti affettivi e cognitivi non è un semplice corollario oppure uno sfondo dell'apprendimento bensì proprio l'elemento necessario a renderlo possibile ed efficiente, il perno attraverso cui si snoda ogni possibile processo di apprendimento. Gli apprendimenti cognitivi sono quindi influenzati strutturalmente, e non solo marginalmente, da quelli emozionali ed affettivi in

¹² Una spiegazione teorica della correlazione fra regolazione emotiva e formazione del Sé, è possibile attraverso la *teoria della mentalizzazione* – che è quella capacità psichica che permette di considerare il comportamento altrui come risultato di stati mentali simili ai propri, di pensare quest'ultimi e quelli altrui, quindi riconoscerne l'esistenza regolare di conseguenza il proprio comportamento (Barone 2007, Cap. 8; Bateman & Fonagy, 2019; Caretti et al., 2013; Debbané, 2019; Fonagy & Target, 2001; Fonagy et al., 2005) – e la *teoria della mente* – riguardante quella capacità tipicamente umana di spiegare e prevedere il comportamento proprio e altrui mediante l'attribuzione di stati mentali, grazie alla formazione di rappresentazioni mentali esplicite o implicite che, a partire dall'infanzia, ogni individuo si costruisce in merito alla propria e l'altrui vita psichica (Camaioni, 2019; Sempio et al., 2005). Teoria della mente e mentalizzazione, che sono per molti aspetti due teorie sovrapponibili, hanno individuato nelle giuste e dovute cure materne il primo, basilare ed indispensabile contesto interpersonale per la nascita della funzione di mentalizzazione, senza la quale bambino e adulto non sarebbero capaci di stabilire alcuna relazione sociale soddisfacente. Per un loro utilizzo poi nel correlare regolazione emotiva e formazione del Sé, vedasi (Fonagy et al., 2005; Northoff et al. 2014, Capp. IV, V).

generale (Galanti & Sales 2017, Cap. 3, § 3; Schmid Kitsikis, 1993). Ed è proprio dagli apprendimenti emotivo-affettivi che poi prende forma ogni altro possibile apprendimento cognitivo, apprendimenti – i primi – che hanno peraltro portato alla definizione di *competenza affettiva* da parte di Ferdinando Montuschi (1975, 1993) che, da parecchi punti di vista, ha anticipato i recenti costrutti di *competenza emotiva* e di *intelligenza emotiva* così come definiti da parte di numerosi studiosi fra cui principalmente Carolyn Saarni, Peter Salovey, John D. Mayer, David R. Caruso, Reuven Bar-On, Stanley Greenspan, Wayne Payne, Keith Beasley, Daniel Goleman, negli anni '90 del secolo scorso (D'Amico 2018a,b; D'Amico & De Caro, 2008; Goleman, 1995, 2006; Mariani & Schiralli, 2012; Morganti, 2012). In particolare, Montuschi, fin dagli anni '70 dello scorso secolo, aveva già chiaramente preconizzato l'importanza basilare di una *competenza* – o *alfabetizzazione* – *affettiva*¹³ come preliminare all'alfabetizzazione culturale (come a qualsiasi altro apprendimento cognitivo). D'altronde, oltre ad essere già noto, da alcuni anni or sono, il ruolo fondamentale e centrale giocato dagli affetti nella psicopedagogia scolastica¹⁴ (Contini, 1992; Fedeli, 2006, 2013; Immordino-Yang, 2017; Mannucci et al., 2006; Montuschi, 1975, 1993; Rossi, 2002; Salzberger-Wittenberg et al., 1993), evidenze empiriche dell'importanza di una corretta e adeguata *alfabetizzazione affettiva e regolazione emotiva*, fin dalla nascita, provengono anche dallo studio degli effetti nefasti – in particolare – sulla sfera cognitiva e socio relazionale derivanti sia da carenze nell'*attaccamento* che da eventuali memorie traumatiche originatesi nell'infanzia¹⁵ (Albasi, 2006; Ammaniti & Dazzi, 1990; Ammaniti & Gallese, 2014; Andreoli, 2018; Attili 2001, 2007, 2012, 2018; Barone, 2007; Barone & Bacchini, 2009; Bizzarri, 2010; Caretti et al., 2013; Chodorow, 1991; Di Blasio, 2000; Fedeli, 2012; Fonagy et al., 2005; Gabbard 2015, Cap. 8; Granieri 2011, Cap. 5; Knauer & Palacio Espasa, 2012; Krahe 2005, Cap. 7; Lanus et al., 2012; Legerstee, 2007; Liotti & Farina, 2011; Schore 2008, 2010; Taylor et al., 2000; Valenza & Turati 2019, Cap. 5, §§ 5-7; Van der Kolk, 2015) nonché dai trattamenti dei disturbi dell'apprendimento (DSA) centrati sugli aspetti emotivo-motivazionali (affettivi) che li accompagnano (Cornoldi 2007b, Cap. XI; 2019, Cap. 12). Tutto ciò, sulla base della precipua constatazione (recente) dell'importanza cruciale – fin dai primi giorni di vita, quindi nell'infanzia – della dimensione affettivo-relazionale di ogni individuo per il tramite delle relative relazioni primarie stabilite nell'infanzia (Ammaniti & Gallese, 2014; Attili, 2001, 2007, 2012, 2018; Balestro, 2005; Barone, 2007; Barone & Bacchini, 2009; Caretti et al., 2013; Cena et al., 2010; Chodorow, 1991; Fedeli, 2006, 2012; Fonagy, 2002; Fonagy et al., 2005; Krahe 2005, Cap. 7; Imbasciati & Cena, 1991, 2015a,b, 2017, 2018, 2020; Legerstee, 2007; Schore 2008, 2010; Taylor et al., 2000; Tronick, 2008; Valenza & Turati 2019, Cap. 5, § 6; Venuti 2007, Cap. 3). La mente umana è relazionale, si forma cioè nelle relazioni (interpersonali) e, in particolare, attraverso i legami affettivi (Attili, 2004; 2012, Cap. IV); le esperienze interpersonali, in particolare quelle della prima infanzia, plasmano i circuiti cerebrali (Siegel, 2013, 2014, 2017; Siegel & Payne Bryson, 2020).

¹³ Si veda per esempio (Di Pietro, 2000).

¹⁴ Per una interessante discussione sull'importanza delle emozioni dalla prospettiva della filosofia della pedagogia, si veda (Costa 2015, Cap. V).

¹⁵ È in, particolare, l'*Infant Research* (da Daniel N. Stern in poi) ad aver permesso di assodare il ruolo cruciale degli affetti nell'organizzazione della vita psichica del bambino, sulla base della presenza o meno nonché della qualità dell'attaccamento e delle relazioni primarie in cui è coinvolto (Attili, 2012, 2016, 2018; Cozolino 2008; Fonagy & Target, 2001; Grazzani 2014, Cap. 2; Riva Crugnola, 1993; Schore, 2008, 2010; Taylor et al., 2000; Tronick, 2008). Alcuni ricercatori sostengono che i bambini possiedono, già alla nascita, precocissime tendenze relazionali ed abilità sociali, nonché una innata comprensione delle altre persone attivata attraverso emozioni simpatetiche che svolgeranno un ruolo importante in tutto il ciclo di vita (Blandino 2009, Capp. 24, 25; Legerstee, 2007).

3. Verso l'intelligenza emotiva (IE)

Per quanto accennato alla sezione 2, la tematica delle emozioni è stata trattata fin dai primordi della filosofia, ma entrò a far parte dell'ambito di ricerca e di studio delle discipline psicologiche solo alla fine dell'Ottocento, quando lo psicologo statunitense William James chiaramente identificò una emozione con la percezione di una certa reazione fisiologica del corpo umano ad uno stimolo interno od esterno comunque emotigeno, con associata una data componente psicologica¹⁶. Quindi, dai primi decenni del Novecento in poi, la psicologia annoverò ricercatori volti a determinare, da un punto di vista empirico, quali erano i rapporti reciproci fra le due basilari componenti fisiologica e psicologica di un'emozione, e qual è la prevalente (ovvero, per James, la reazione fisiologica da cui poi segue la sua percezione psichica come emozione, oppure, la percezione o valutazione cognitiva del valore emotigeno dello stimolo fisiologico cui poi fa seguito la risposta somatica). Negli anni '60 del '900, prevalse la teoria cognitiva delle emozioni, ovverossia è la valutazione (o *appraisal*) cognitiva a prevalere sulla componente fisiologica, mentre negli ultimi decenni si sono prospettate nuove teorie delle emozioni incentrate sulla loro componente neurofisiologica, ad opera di Joseph LeDoux (1996), Antonio Damasio¹⁷ (1995, 2000, 2003, 2012, 2018) ed altri (Mecacci 2008, Cap. 7, § 7.3).

Tuttavia, il problema di fondo che man mano emerse da questi primi dibattimenti scientifici sulla natura psicobiologica delle emozioni, fu quello relativo alla specificità della manifestazione emotiva rispetto ad altri fenomeni psicologici: infatti, mentre la maggior parte dei fenomeni psichici più rilevanti (quali la memoria, l'attenzione, la percezione, etc.) hanno luogo senza che il soggetto ne abbia la consapevolezza di una concomitante attività fisiologica (psicosomaticità), l'emozione è per sua definizione un processo psichico caratterizzato proprio dalla percezione – consapevole – dei concomitanti fenomeni fisiologici in atto. Ma anche quest'ultima questione è oggetto di dibattito non solo scientifico ma anche filosofico (Mecacci 2008, Cap. 7, § 7.3).

Alla sezione 1, abbiamo poi accennato all'esistenza di teorie sia unitarie che multicomponenziali (o multiple) dell'intelligenza. Fra quest'ultime, una delle più ambiziose e influenti è stata quella dello psicologo Howard Gardner che, intorno agli anni '80 del secolo scorso, individuò ben sette forme di intelligenza ovverossia quella logico-matematica, quella linguistica o verbale, quella musicale, quella spaziale, quella cinestesica e quella personale a sua volta distinta in intrasoggettiva e intersoggettiva; successivamente, a queste Gardner aggiunse altre due forme di intelligenza, quella naturalistica e quella esistenziale-filosofica. Ciascuna di queste forme ha poi una sua struttura che la rende più articolata e complessa e non una semplice monade dell'intelligenza (Galanti & Sales 2017, Cap. 3, § 3; Nolen-Hoeksema et al. 2017, Cap. 12).

In particolare, Gardner descrive l'intelligenza musicale nel suo duplice aspetto di tipo cognitivo e di tipo emotivo-espressivo che, tenendo conto – quest'ultimo – della intrinseca dimensione emotiva che entra in risonanza con l'animo umano, permette poi la comprensione quindi la composizione (secondo una ben precisa teoria musicale) di nuovi brani ispirati. Quella forma di intelligenza che

¹⁶ Così, secondo James, non può chiamarsi gioia o tristezza ciò che si prova osservando, per esempio, un quadro o un paesaggio, se questo stato psichico è puramente mentale e non è accompagnato da alcuna reazione fisiologica, come un pianto o qualsiasi altra reazione psichica provata o esperita dall'osservatore, che, in tal caso, la classifica come una vera e propria emozione (Mecacci 2008, Cap. 7, § 7.3).

¹⁷ È soprattutto in (Damasio, 2018) che l'autore insiste sulla fondamentale importanza degli affetti per la psiche umana nel suo senso più lato.

Gardner chiama *personale*, e che concerne la capacità di comprendere sé stessi e la propria dimensione psichica (intrapersonale) nonché quella relazione e sociale (interpersonale), può essere messa in corrispondenza con la cosiddetta *intelligenza emotiva*, come l'ha denominata lo psicologo Daniel Goleman, la quale rimanda sia alla capacità di introspezione, cioè di conoscenza di sé stessi, dei propri bisogni e desideri, che a quella di decentrarsi e di mettersi dal punto di vista altrui, imparando ad ascoltare e a conoscere empaticamente gli altri. Se l'intelligenza emotiva riguarda la conoscenza di sé stessi, essa aiuta pure l'elaborazione delle nostre emozioni negative dotandole di senso quindi trasformandole in potenzialità creative o in stimoli per migliorare, per rendersi conto dei propri limiti e accettarli insieme alle inevitabili frustrazioni che ne sono conseguenti, evitando in tal modo delusioni cocenti e velleitarismi, destinati altrimenti ad imprimere ferite narcisistiche. Ma l'intelligenza emotiva (IE), oltre a ciò, comprende anche la capacità di controllare quei desideri e quegli impulsi socialmente non condivisibili o stigmatizzati, quindi convertirli in esperienze simboliche ed espressive o, in generale, in attività creative. Infine, non l'intelligenza riflessiva e logico-analitica (stimata dal QI) bensì l'IE è quella che decide fra un ventaglio di possibili scelte (Galanti & Sales 2017, Cap. 3, § 3).

Secondo Carolyn Saarni (1999), la *competenza emotiva* (CE) – corrispondente all'*intelligenza emotiva* (IE) di cui sopra – è quella capacità di regolare a livello personale la propria esperienza emotiva e sentimentale, quindi gestire in modo ottimale i propri rapporti interpersonali. Essa – cioè, la CE – si sviluppa con l'età (diversamente dall'intelligenza riflessiva e logico-analitica) e può essere appresa, ampliata nonché perfezionata attraverso l'apprendimento intenzionale allorché si diventa consapevoli della sua rilevanza. Inoltre, possedere un buon livello di CE implica l'essere socialmente integrati e personalmente equilibrati, rafforza l'autostima che, garantendo una maggiore sicurezza personale, permette di affrontare delle situazioni emotivamente nuove e difficili, perfezionando così ulteriormente, a sua volta, le proprie competenze e capacità emotive. La CE ha a che fare sia con il livello intrapsichico – cioè, si esercita nel rapporto interno colle proprie emozioni, i propri sentimenti e stati d'animo – sia con il livello interpersonale – quando la comprensione del quadro emotivo altrui agevola il raggiungimento degli obiettivi sociali. Quindi, la CE si articola in diverse capacità specifiche, come la percezione, il riconoscimento e la comprensione delle emozioni proprie e degli altri (empatia), e di conseguenza rispondervi adeguatamente e coerentemente, quella di esprimere le emozioni mediante il linguaggio (scritto e parlato) e l'empatia, queste capacità potendo essere più o meno sviluppate in ogni individuo, ma mai del tutto assenti (Albanese et al., 2006; Barale et al. 2009, Vol. I, pp. 373-378; D'Urso & Trentin, 2001; Grazzani 2014, Cap. 3; Ingrassia, 2018; Mariani & Schiralli, 2012; Ornaghi et al., 2011).

L'intelligenza è un concetto che rimanda alle capacità potenziali per apprendere qualcosa e le abilità tecniche di conseguenza apprese dipendono dall'intelligenza accademica che si sperimenta perlopiù durante il periodo dell'istruzione scolastica. Le competenze emotive, invece, scaturiscono dall'intelligenza emotiva di ogni individuo, le quali si manifestano nel modulare e nel manifestare le emozioni adeguate alle differenti situazioni in cui l'individuo si troverà ad operare. Peter Salovey e John Mayer, alla fine degli anni '80 del secolo scorso, partirono proprio dalla critica dell'analisi tradizionale delle emozioni che le considerava antitetiche al pensiero e interferenti con questo in modo negativo: quando perciò un individuo si trovava in qualche stato emotivo, si riteneva che il suo pensiero potesse divenire caotico. Diversamente dunque dalla tipica idea che considerava le emozioni come risposte disorganizzate e che sarebbero anche la causa di una completa perdita del

controllo cerebrale e non conterrebbero alcuna traccia di un qualche obiettivo consapevole, il nuovo indirizzo di ricerca sostenne invece che le emozioni sono adattive e funzionali a organizzare il nostro pensiero, aiutandoci inoltre a conoscere ciò cui dobbiamo prestare attenzione (Nicoletti et al. 2017, Cap. 14, § 7).

Salovey e Mayer proposero di prendere in considerazione almeno quattro aspetti per descrivere le funzioni dell'intelligenza emotiva. Il primo aspetto riguarda la capacità di percepire ed esprimere le emozioni proprie e quelle degli altri, indi di manifestarle coerentemente con i bisogni emotivi e di discriminarle in modo corretto. Il secondo aspetto inerisce alla capacità di accedere alle emozioni e generarle, indi guidare il pensiero e risolvere problemi, nonché utilizzare i diversi stati d'animo per valutare i vari, possibili punti di vista e fare le giuste scelte o prendere le corrette decisioni. Il terzo aspetto prende poi in considerazione la possibilità che la comprensione delle emozioni consenta di capire come un'emozione possa essere correlata alle altre persone, nonché da che cosa le emozioni specifiche possano essere generate e cosa esse possano provocare. Il quarto aspetto, infine, si riferisce alla gestione e regolazione delle emozioni, quindi, in primo luogo, la capacità di aprirsi alle emozioni indipendentemente dal loro segno, di governare le proprie e di far fronte alle altrui emozioni in maniera adeguata alle situazioni. Quest'ultima richiesta poi è strettamente connessa alla pertinenza dei contenuti e dell'uso dei messaggi comunicativi fra individui, quindi alla pragmatica cognitiva del linguaggio (Bianchi, 2009). Ad ogni modo, l'intelligenza emotiva rappresenta soprattutto quella capacità di utilizzare le emozioni per facilitare la soluzione di un problema, nel ragionamento, nel prendere decisioni, nella creatività, quindi trattasi di un costrutto psicologico importante per la vita personale e sociale, costituito da componenti personali (quali la consapevolezza di sé, l'assertività, etc.), interpersonali (quali, l'empatia), la capacità di adattamento (fra cui la flessibilità, la resilienza, etc.) e la gestione dello stress (Legrenzi et al. 2012, Cap. 4, § 11; Nicoletti & Rumiati 2011, Cap. 12, § 7; Nolen-Hoeksema et al. 2017, Cap. 12).

Le emozioni – quali esperienze soggettive e sociali al contempo (Cerulo, 2018; Grazzani 2014, Cap. 5, § 4) – possono intendersi, in un certo qual senso, come la base prima, lo “stilobate”, per predisporre la nostra esistenza nel mondo, accompagnando, quasi musicalmente, il nostro essere nel tempo quindi colorando, quasi pittoricamente, ogni nostro esperire (Desideri et al., 2015). Tuttavia, la loro regolazione ottimale (*regolazione emotiva* o *coping*) è fondamentale per l'intero corso della vita di ogni individuo, in particolare per i processi cognitivi in quanto sono state identificate, entro la cosiddetta *teoria delle iperemozioni*, delle correlazioni fra squilibri emotivi e patologie mentali¹⁸. La *regolazione delle emozioni* (Ingrassia, 2018; Matarazzo & Zammuner, 2015; Siegel, 2011; Tronick, 2008) è un processo fondamentale per il benessere fisico e psichico dell'individuo, giacché esprime la sua capacità di adattarsi alle norme sociali nonché di sintonizzare le proprie aspettative e azioni con quelle altrui; nella pratica, essa consiste nel modellare la propria condotta emotiva innanzi a un evento emotigeno in modo da orientarne il tipo di esperienza e manifestazione nel senso più consono ed efficace rispetto alla data situazione. Questa capacità di controllo delle emozioni, soprattutto di quelle negative, si sviluppa nei primissimi anni di vita e ha particolare importanza per determinare un comportamento sociale appropriato e adattivo. Difatti, la comparsa di una psicopatologia può dipendere da un mancato sviluppo del controllo delle emozioni, come anche – in certi casi – da un loro eccessivo controllo. Da un punto di vista neuropsicologico poi, è

¹⁸ D'altra parte, la clinica psichiatrica ha evidenziato pure l'esistenza di una certa correlazione fra disturbi dell'umore e psicopatologie, individuando altresì un nucleo di base di tali disturbi comune ad una vasta gamma di psicopatologie (Placidi et al., 1993).

stato appurato che la regolazione emotiva, almeno in parte, dipende dalle cosiddette *funzioni esecutive*¹⁹ (il cui substrato neurale è la corteccia prefrontale, e i lobi frontali in generale) le quali, essendo direttamente coinvolte nei processi cognitivi, permettono così di inferire delle evidenze empiriche a supporto della correlazione fra cognizione e affettività, che peraltro è ulteriormente supportata dal semplice fatto che sistemi di memoria e sistemi emotivi hanno i loro sostrati neurali entrambi nel sistema limbico (amigdala per le emozioni e certi tipi di attenzione, ippocampo per le memorie) (Denes et al. 2019, Cap. 36; Gazzaniga et al. 2015, Cap. 10; Girotto 2013, Cap. 7; Grossi & Trojano 2013, Cap. 2; Làdavas & Berti 2020, Cap. 4, § 4; Legrenzi et al. 2012, Cap. 4, § 10).

D'altro canto, recenti studi mettono chiaramente in evidenza come le emozioni non siano altro che aspetti, nonché fasi operative, di diversi *sistemi motivazionali* filogeneticamente selezionati, a loro volta strettamente correlati con la metacognizione e la funzione riflessiva; quindi, motivazione, emozione e cognizione sono dimensioni della personalità strettamente correlati fra loro²⁰ (Aprile 2010, Cap. 14; Caprara & Centrone 2003, Cap. 12; Liotti et al., 2017). I sistemi motivazionali discendono fondamentalmente dalla multidimensionalità della psiche umana, ovvero dalla sua poliedricità dovuta – questa – ai diversi aspetti che essa presenta e che giustificano la molteplicità delle teorie psicologiche, i quali, interagendo fra di loro quali coagenti di una stessa entità – la psiche umana – complessa e multifattoriale, danno luogo appunto ad una ricca varietà di sistemi motivazionali che, tuttavia, hanno, nella loro diversità, dei sistemi funzionali elementari in comune, ovverosia la percezione, la cognizione, la memoria, gli affetti, i quali comunque evolvono e interagiscono fra loro lungo tutto l'arco della vita di ciascun individuo, con l'obiettivo primario di costruire un quanto più stabile e forte senso del Sé e raggiungere una propria *autonomia emotiva*, uno dei più importanti compiti di sviluppo per raggiungere la maturità (Lo Coco & Pace, 2009). Ma, anche grazie alle risultanze teoriche della psicoanalisi, solo negli anni '80 del secolo scorso ci si rese conto quale fosse il ruolo precipuo svolto dalle emozioni e dagli affetti, quali elementi organizzatori di base della vita psichica di ogni individuo, nominandoli quindi *fattori motivazionali primari*, e che sono la gioia, la rabbia, la paura, il dolore, la tristezza, il disgusto, la sorpresa e l'interesse, presenti fin dalla nascita e documentati dalle ricerche transculturali come universali²¹, i quali a loro volta sono stati riconosciuti come aspetti centrali della *regolazione emotiva* in funzione evolutiva, quindi ritenuti – a ragione – i processi di base che danno continuità alla nostra esperienza soggettiva di costante ricerca di un senso del Sé, nonostante tutti i possibili cambiamenti che possono occorrere. L'*Infant Research* ha poi appurato che tali fattori motivazioni primari sono già plasmati dal tipo di *attaccamento* (sicuro/insicuro) che il bambino ha instaurato con la madre o, in generale, con il *caregiver* (o *caretaker*) (Barone & Bacchini, 2009; Lichtenberg et al., 2012).

Conferme empiriche dell'importanza della sfera affettiva per il benessere psichico generale umano derivano dall'*alessitima*, un disturbo psicosomatico diagnosticato intorno agli anni '70 in pazienti affetti da usuali malattie psicosomatiche che manifestavano una particolare incapacità a identificare

¹⁹ Queste comprendono tutte quelle abilità che permettono a un individuo di porsi anzitutto degli obiettivi, quindi sviluppare modi nuovi e utili per raggiungerli, e infine di perseguirli in un dato ambiente e in determinate circostanze. Esse quindi non operano in condizioni tipiche bensì in modalità atipiche, esercitando un controllo sui relativi processi cognitivi via via coinvolti nonché sul comportamento, al fine di modularsi in funzione degli obiettivi prefissati da perseguire (Denes et al. 2019, Cap. 35). Come si intuisce subito, queste funzioni sono perciò strettamente correlate alle tematiche del *problem solving* e dunque, in generale, esse sono deputate al controllo volontario del comportamento motorio e cognitivo, ma operando nella massima flessibilità (Stablum 2002, Cap. 4).

²⁰ Da una prospettiva pedagogico-didattica, dunque, quando un educatore vuol operare sui sistemi motivazionali di un discente, allora deve tener in debito conto le inevitabili conseguenze emotive e viceversa (Aprile 2010, Cap. 14, § 14.3).

²¹ Conferme in questa direzione provengono pure dall'etologia umana, in particolare dai lavori di Irenäus Eibl-Eibesfeldt (2001, 2005).

e descrivere emozioni e affetti, un'attività fantasmatica limitata e uno stile cognitivo pragmatico orientato prevalentemente verso l'esterno. Ma dalla psicosomatica s'è poi gradualmente passati alla psicologia allorché ci si è resi conto sempre più dell'importanza svolta dagli affetti nello sviluppo infantile precoce, e difatti l'evidenza empirica ha man mano appurato come gli affetti svolgano un ruolo cardine nell'organizzazione e nella regolazione delle interazioni precoci madre-bambino, così permettendo la formazione dei primi nuclei del Sé, indi di dar continuità all'esperienza individuale e relazionale (Barone & Bacchini, 2009; Emde, 1983). Attraverso la sintonizzazione affettiva, invero, la madre permette al bambino di riconoscere e regolare gli stati emotivi, quindi di utilizzarli come segnali per guidare il proprio comportamento relazionale futuro. In tal guisa, il bambino svilupperà progressivamente delle rappresentazioni del proprio sé, nonché organizzerà dei modelli affettivo-cognitivi, che gli permetteranno di prevedere, guidare o modificare all'uopo i propri comportamenti in relazione agli altri. Il linguaggio, assieme a tutte le altre attività simboliche e immaginative che si svilupperanno in seguito, mantengono un legame con questi modelli precoci che riflettono la storia delle risposte affettive e della disponibilità del caregiver nei confronti delle esperienze emotive del bambino. L'ipotesi poi avanzata in (Taylor et al., 2000), è che molto verosimilmente l'esperienza infantile degli Alessitimici risulterebbe inficiata da una ridotta disponibilità affettiva da parte delle varie figure di attaccamento avute, e simile a quella osservata nel caso di caregivers ad alto rischio di psicopatologie (e.g., madri adolescenti, depresse, con disturbi di personalità, etc.). Di conseguenza, porzioni notevoli dell'esperienza affettiva e relazionale dei pazienti Alessitimici rimarrebbero quindi escluse dalla comunicazione con il caregiver, per cui non potrebbero venir integrate all'interno dei modelli affettivo-cognitivi elaborati nella relazione di attaccamento e le relazioni primarie, determinando di conseguenza un accesso limitato alla consapevolezza di un vasto repertorio di affetti e di emozioni (Georgieff & Speranza, 2013; Taylor et al. 2000, pp. IX-XI; Tronick, 2008).

La teoria degli affetti può dunque intendersi come lo studio del modo in cui siamo personalmente 'affetti' dagli eventi della vita e, al contempo, diveniamo capaci di valutare l'importanza, la portata e il significato che per noi hanno tali eventi in termini di elaborazione cognitiva, pianificazione ed adattamento. Gli affetti, così come le pulsioni che sono ora considerate parte di essi (e come già la psicoanalisi ci aveva insegnato), costituiscono i cosiddetti 'aggettivi' dell'esperienza umana, ciò che la caratterizza, così come, nel contempo, essi riformulano continuamente il significato e la portata (cioè, la semantica e la pragmatica) dell'esperienza stessa di vita di ciascun individuo. Ne consegue, da ciò, che gli affetti, anche se biologicamente radicati, includono anche una notevole componente cognitivo/esperienziale, così come una dimensione comportamentale, ovvero gli affetti hanno una preponderante funzione cognitiva in processi psichici notevoli quali l'attenzione, l'apprendimento, l'immaginazione, l'amplificazione, la rappresentazione mentale, i meccanismi di difesa, i sogni e la comunicazione verbale. Gli affetti ci permettono dunque di valutare, validare e giudicare gli oggetti da cui dipendiamo, nonché permettono a quest'ultimi, una volta internalizzati, di acquisire un valore (come *oggetti interni*, quindi), una tale reciprocità essendo poi garantita proprio dalla natura sociale degli affetti. È questa fondamentale modalità con cui gli individui si sviluppano e maturano lungo tutto l'arco di vita, impernandosi sulle identificazioni che essi hanno stabilito con tali *oggetti interni* a cui si dà, e da cui si riceve, costantemente significato e valore, ma che sono suscettibili altresì di scomparire ed essere rimpianti. Ma tutto ciò però è precluso agli Alessitimici (Taylor et al., 2000).

Gli affetti e la loro elaborazione riguardano propriamente quella terza, ancora misteriosa zona di coinvolgimento situata fra la fisiologia del corpo e i processi mentali, laddove operano a favore dei vari processi di auto-organizzazione e di auto-mantenimento, e che si interfacciano in dettaglio sia con il corpo che con la mente, entrambi comprendendoli al contempo olisticamente. L'alessitima è appunto un disturbo dell'elaborazione degli affetti che interrompe o interferisce in modo serio con i suddetti processi di auto-organizzazione e di auto-mantenimento, compromettendo così seriamente la personalità e costituendo il sintomo della presenza viva di un trauma riconducibile ad un previo fallimento dell'attaccamento e delle relazioni primarie. Dalla neurobiopsicologia, poi, in particolare quella del sistema reticolare, risultano evidenze empiriche a sostegno della convinzione per la quale emozioni e cognizione non siano altro che, come suol dirsi, due facce della stessa medaglia. Invero, da un punto di vista evolutivo, due diversi circuiti neurali si sono via via sviluppati per presiedere e alle funzioni cognitive e a funzioni emotive (Oliverio 2012, Cap. 11; 2017, Cap. 4; Taylor et al., 2000).

Per essere più precisi, le informazioni di tipo emotivo transitano lungo un circuito che inizia il suo percorso neurale dai nuclei talamici del sistema limbico, quindi tocca l'amigdala, per andare poi alla corteccia cingolata indi alla corteccia prefrontale ventromediale; le informazioni di tipo cognitivo, invece, percorrono un'altra rete neurale che inizia anch'essa dai nuclei talamici del sistema limbico (come per le informazioni di tipo emotivo), quindi passa per l'ippocampo per arrivare alle cortecce parietale e temporo-occipitale, secondo una tratta che veicola pure le informazioni verso i sistemi di memoria a lungo termine. Inoltre, s'è appurato che entrambi questi circuiti neurali (cioè, quello emotivo e quello cognitivo) hanno poi un ramo di convergenza comune nella corteccia prefrontale dorsolaterale, un'area cerebrale che è al centro delle funzioni esecutive – fra le quali l'attenzione, la memoria, la decisionalità, la previsionalità, ed altre – rendendo così possibili le funzioni cognitive superiori fra cui la pianificazione, il pensiero astratto e simbolico, l'autocoscienza, la flessibilità cognitiva, etc., a loro volta strettamente connesse ai cosiddetti *marcatori somatici* (particolari aree somatiche molto sensibili) valutati da un'altra area della corteccia frontale, quella orbitofrontale. Già Antonio Damasio e Joseph LeDoux avevano, negli anni '90 del secolo scorso, messo in risalto l'importanza della sfera emotiva nella cognizione, ribadendo inoltre l'inseparabilità di queste due dimensioni di uno stesso processo psichico, empiricamente assodata dall'esistenza di numerose connessioni nervose fra il sistema limbico e la corteccia cerebrale. Fin dall'infanzia, poi, la consapevolezza emotiva si traduce in un'attivazione simultanea di aree cerebrali implicate sia nell'emozione che nell'analisi cognitiva. In particolare, per Damasio, la razionalità ha bisogno degli affetti e questi, a loro volta, del corpo; emozione e sentimento appartengono a un unico processo, così come mente e corpo appartengono alla stessa sostanza: per primo viene il meccanismo affettivo cui poi segue quello per produrre una mappa cerebrale, indi un'immagine mentale (o idea) dello stato dell'organismo che ne risulta, cioè il sentimento (Oliverio 2012, Cap. 11; 2013, Parte III, Cap. 9; 2017, Cap. 4).

Si parla poi di *analfabetismo affettivo* per l'incapacità di porsi in relazione col prossimo oppure di prefigurare le conseguenze delle proprie e altrui emozioni, il quale porta spesso a un egocentrismo che blocca i diversi aspetti della vita sociale. Alcune ricerche sperimentali hanno appurato che essa è frequentemente associata ad una povertà del repertorio linguistico delle persone nell'esprimere le proprie emozioni e i propri affetti, come accade spesso per esempio nei bambini e negli adolescenti. A livello scolastico, dunque, si potrebbe puntare ad un allargamento ed arricchimento del repertorio linguistico e delle capacità degli studenti di parlare di sé stessi, con sé stessi e con gli altri, vale a

dire riconoscere il proprio stato d'animo, comunicarlo, comprendere quello degli amici, dei genitori e di altre persone senza risolvere in maniera inopportuna le proprie relazioni (litigi, azzuffate, etc.), forme di interazione, queste, che generalmente subentrano allorché non si riesce ad intermediare con le parole o non si è in grado di essere in contatto con le proprie emozioni, relegandosi all'azione immediata e ignorando il dialogo ragionato ed equilibrato (Oliverio 2017, Cap. 4). A tal proposito, la poesia potrebbe ritornare un utile ausilio didattico all'arricchimento ed alla strutturazione della propria sfera affettiva²² a favore di un'alfabetizzazione emotiva propedeutica ad ogni possibile forma di intelligenza emotiva, in quanto essa – cioè, la poesia – è strettamente correlata coi cosiddetti sentimenti stratificati o affetti, tipicamente umani (Damasio 2018, Cap. 7).

Ringraziamenti. L'ispirazione per questo breve e incompleto lavoro di rassegna è scaturita da una interessante discussione avuta con una mia cara collega (R.L.), docente di lettere, che mi riferiva dell'efficacia di premettere un'adeguata lettura, in un'altra aula predisposta *ad hoc*, di alcune poesie di un certo autore prima ancora di esporne la poetica e le tematiche trattate, mettendone appunto in rilievo preliminare gli inevitabili aspetti emotivo-affettivi retrostanti ad esse, ed in ciò non facendo altro – appunto, secondo quanto appena esposto sopra – che iniziare o predisporre i discenti ad una alfabetizzazione emotiva di base preliminare al successivo apprendimento cognitivo della relativa letteratura (biografia, contesto storico, tematiche, poetica, critica, etc.).

²² Per quanto concerne poi le varie problematiche (tuttora aperte) connesse al confronto fra intelligenza emotiva e questioni didattiche, si può iniziare dalla consultazione di (Chemiss et al., 2006; Dolev & Leshem, 2017; Hasanzadeh & Shahmohamadi, 2011; Humphrey et al., 2007; Thi Lam & Kirby, 2007), oltre che (Goleman, 1995).

Referenze

Abbagnano, N. (2013). *Dizionario di Filosofia*. Ristampa della terza edizione aggiornata e ampliata da Giovanni Fornero nel 1998, Torino-Novara, IT: UTET-De Agostini Libri (prima edizione, 1961).

Albanese, O., Lafortune, L., Daniel, M-F., Doudin, P-A., & Pons, F. (a cura di) (2006). *Competenza emotiva tra psicologia ed educazione*. Milano, IT: FrancoAngeli.

Albasi, C. (2006). *Attaccamenti traumatici. I modelli operativi interni dissociati*. Torino, IT: UTET.

Allen, J.G., Fonagy, P., & Bateman, A.W. (2010). *La mentalizzazione nella pratica clinica*. Milano, IT: Raffaello Cortina Editore.

Ammaniti, M., & Dazzi, N. (a cura di) (1990). *Affetti. Natura e sviluppo delle relazioni interpersonali*. Roma-Bari, IT: Gius. Laterza & Figli.

Ammaniti, M., & Gallese, V. (2014). *La nascita dell'intersoggettività. Lo sviluppo del sé tra psicodinamica e neurobiologia*. Milano, IT: Raffaello Cortina Editore.

Andreoli, V. (2018). *Il lato oscuro. I grandi delitti del Novecento*. Milano, IT: Rizzoli.

Anolli, L. (2002). *Le emozioni*. Milano, IT: Edizioni Unicopli.

Aprile, L. (2010). *Manuale di psicologia dell'educazione. Sviluppo e processi formativi, educativi e istruttivi*. Padova, IT: Piccin Nuova Libreria.

Attili, G. (2001). *Ansia da separazione e misura dell'attaccamento normale e patologico*. Milano, IT: Edizioni Unicopli.

Attili, G. (2004). *Attaccamento e amore*. Bologna, IT: Società editrice il Mulino.

Attili, G. (2007). *Attaccamento e costruzione evolutiva della mente. Normalità, patologia, terapia*. Milano, IT: Raffaello Cortina Editore.

Attili, G. (2012). *L'amore imperfetto. Perché i genitori non sono sempre come li vorremmo*. Bologna, IT: Società editrice il Mulino.

Attili, G. (2018). *Attaccamento e legami. La costruzione della sicurezza*. Milano, IT: Edizioni San Paolo.

Balestro, P. (1995). *Con uno sguardo d'amore*. Milano, IT: IPL Edizioni.

Balestro, P. (1998). *Tutta la nostra voglia d'amore. La terapia del vangelo*. Milano, IT: Edizioni San Paolo.

- Balestro, P. (2005). *La terapia delle coccole. Parlare l'amore*. II edizione, Milano, IT: Edizioni San Paolo.
- Barale, F., Bertani, M., Gallese, V., Mistura, S., & Zamperini, A. (2009). *Psiche. Dizionario storico di psicologia, psichiatria, psicoanalisi, neuroscienze*. 2 voll., Torino, IT: Giulio Einaudi editore.
- Barone, L. (2007). *Emozioni e sviluppo. Percorsi tipici e atipici*. Roma, IT: Carocci editore.
- Barone, L., & Bacchini, D. (2009). *Le emozioni nello sviluppo relazionale e morale*. Milano, IT: Raffaello Cortina Editore.
- Bateman, A., & Fonagy, P. (2019). *Mentalizzazione e disturbi della personalità. Una guida pratica al trattamento*. Milano, IT: Raffaello Cortina Editore.
- Bellelli, G. (2008). *La ragioni del cuore. Psicologia delle emozioni*. Bologna, IT: Società editrice il Mulino.
- Berti, A.E., & Bombi, A.S. (1985). *Psicologia del bambino*. Bologna, IT: Società editrice il Mulino.
- Bertolini, P. (1980), *Dizionario di psico-socio-pedagogia*, Edizioni scolastiche Bruno Mondadori, Milano, 1980 (prima edizione, del 1969).
- Bianchi, C. (2009). *Pragmatica cognitiva. I meccanismi della comunicazione*. Roma-Bari, IT: Editori Laterza.
- Bizzarri, C. (2010). *Criminali o folli: nel labirinto della perizia psichiatrica*. Milano, IT: et al./Edizioni.
- Blandino, G. (2009). *Psicologia come funzione della mente. Paradigmi psicodinamici per le professioni di aiuto*. Torino-Novara, IT: UTET-De Agostini Libri.
- Blundo, C. (a cura di) (2011). *Neuroscienze cliniche del comportamento. Basi neurobiologiche e neuropsicologiche. Psicopatologia funzionale e neuropsichiatria*. III edizione, Milano, IT: Edra.
- Bruni, D. (2017). *Psicologia evolucionistica. Dal cervello del Pleistocene alla mente moderna*. Roma, IT: Carocci editore.
- Buss, D.M. (2016). *Psicologia evolucionistica*. Milano-Torino, IT: Pearson Education Italia.
- Camaioni, L. (a cura di) (2019). *La teoria della mente. Origini, sviluppo e patologia*. Roma-Bari, IT: Editori Laterza (prima edizione, 1998).

- Caprara, G.V., & Gennaro, A. (1994). *Psicologia della personalità. Storia, indirizzi teorici e temi di ricerca*. Bologna, IT: Società editrice il Mulino.
- Caprara, G.V., & Cervone, D. (2003). *Personalità. Determinanti, dinamiche, potenzialità*. Milano, IT: Raffaello Cortina Editore.
- Cardaci, M. (2012). *Psicologia evoluzionistica e cognizione umana*. Bologna, IT: Società editrice il Mulino.
- Caretti, V., Craparo, G., & Schimmenti, A. (a cura di) (2013). *Memorie traumatiche e mentalizzazione. Teorie, ricerca e clinica*. Roma, IT: Casa Editrice Astrolabio-Ubaldini Editore.
- Caruana, F., & Viola, M. (2018). *Come funzionano le emozioni. Da Darwin alle neuroscienze*. Bologna, IT: Società editrice il Mulino.
- Caviglia, G. (2016). *Teoria dell'attaccamento. Storia, strumenti, psicopatologia*. Roma, IT: Carocci editore.
- Cena, L., Imbasciati, A., & Baldoni, F. (2010). *La relazione genitore-bambino. Dalla psicoanalisi infantile alle nuove prospettive evoluzionistiche dell'attaccamento*. In collaborazione con: P.M. Crittenden, L. Di Filippo, E. Facondini, A. Ghilardi, A. Landini, M. Maffia Russo, N. Romeo, Milano, IT: Springer-Verlag Italia.
- Cerulo, M. (2018). *Sociologia delle emozioni. Autori, teorie, concetti*. Bologna, IT: Società editrice il Mulino.
- Cherniss, C., Extein, M., Goleman, D., & Weissberg, R.P. (2006). Emotional Intelligence: What Does the Research Really Indicate? *Educational Psychologist*, 41 (4): 239-245.
- Chodorow, N. (1991). *La funzione materna. Psicoanalisi e sociologia del ruolo materno*. Milano, IT: La Tartaruga edizioni.
- Contini, M. (1992). *Per una pedagogia delle emozioni*. Firenze, IT: La Nuova Italia.
- Cornoldi, C. (1995). *Metacognizione e apprendimento*. Bologna, IT: Società editrice il Mulino.
- Cornoldi, C. (2007a). *L'intelligenza*. Bologna, IT: Società editrice il Mulino.
- Cornoldi, C. (a cura di) (2007b). *Difficoltà e disturbi dell'apprendimento*. Bologna, IT: Società editrice il Mulino.
- Cornoldi, C. (a cura di) (2019). *I disturbi dell'apprendimento*. Bologna, IT: Società editrice il Mulino.

- Cornoldi, C., & Caponi, B. (1991). *Memoria e metacognizione. Attività didattiche per imparare a ricordare*. Trento, IT: Edizioni Erickson.
- Costa, V. (2015). *Fenomenologia dell'educazione e della formazione*. Brescia, IT: Editrice La Scuola.
- Cozolino, L. (2008). *Il cervello sociale. Neuroscienze delle relazioni umane*. Milano, IT: Raffaello Cortina Editore.
- Cristini, C., & Ghilardi, A. (2008). *Sentire e pensare. Emozioni e apprendimento fra mente e cervello*. Milano, IT: Springer-Verlag Italia.
- CSFG-Centro di Studi Filosofici di Gallarate (MI) (1977). *Dizionario delle idee*. Firenze, IT: G.C. Sansoni Editore
- Damasio, A.R. (1995). *L'errore di Cartesio. Emozione, ragione e cervello umano*. Milano, IT: Adelphi Edizioni.
- Damasio, A.R. (2000). *Emozione e coscienza*. Milano, IT: Adelphi Edizioni.
- Damasio, A.R. (2003). *Alla ricerca di Spinoza. Emozioni, sentimenti e cervello*. Milano, IT: Adelphi Edizioni.
- Damasio, A.R. (2012). *Il sé viene alla mente. La costruzione del cervello cosciente*. Milano, IT: Adelphi Edizioni.
- Damasio, A.R. (2018). *Lo strano ordine delle cose. La vita, i sentimenti e la creazione della cultura*. Milano, IT: Adelphi Edizioni.
- D'Amico, A., & De Caro, T. (2008). *Sviluppare l'intelligenza emotiva. Test e training per percepire, usare, comprendere e gestire le emozioni*. Trento, IT: Edizioni Erickson.
- D'Amico, A. (2018a). *Intelligenza emotiva. Pillole metaemotive per vivere meglio*. Milano, IT: Edizioni San Paolo.
- D'Amico, A. (2018b). *Intelligenza emotiva e metaemotiva*. Bologna, IT: Società editrice il Mulino.
- Debbané, M. (2019). *Mentalizzazione: dalla teoria alla pratica clinica*. II edizione a cura di O. Oasi, Milano, IT: Edra.
- De Giacomo, P. (1972). *Elementi di Psicopatologia*. Roma, IT: Edizioni Mediterranee.
- Dell'Osso, L., & Carpita, B. (2019). *L'abisso negli occhi. Spettro autistico e violenza di genere nel mito e nell'arte*. Pisa, IT: ETS-Editrice Tecnico-Scientifica.

- Denes, G., Pizzamiglio, L., Guariglia, C., Cappa, S., Grossi, D., & Luzzatti, C. (a cura di) (2019). *Manuale di neuropsicologia. Normalità e patologia dei processi cognitivi*. III edizione, Bologna, IT: Zanichelli Editore.
- Denton, D. (2005). *Le emozioni primordiali. Gli albori della coscienza*. Torino, IT: Bollati Boringhieri editore.
- Desideri, F., La Forgia, M., & Pieri, P.F. (a cura di) (2015). *Il lavoro delle emozioni*. Numero speciale della rivista «Atque. Materiali tra filosofia e psicoterapia», Bergamo, IT: Moretti & Vitali.
- De Waal, F. (2013). *Il bonobo e l'ateo. In cerca di umanità fra i primati*. Milano, IT: Raffaello Cortina Editore.
- De Waal, F. (2016). *Siamo così intelligenti da capire l'intelligenza degli animali?* Milano, IT: Raffaello Cortina Editore.
- De Waal, F. (2020). *L'ultimo abbraccio. Cosa dicono di noi le emozioni degli animali*. Milano, IT: Raffaello Cortina Editore.
- Di Blasio, P. (2000). *Psicologia del bambino maltrattato*. Bologna, IT: Società editrice il Mulino.
- Di Pietro, M. (2000). *L'ABC delle emozioni. Corso di alfabetizzazione socio-affettiva*. Trento, IT: Edizioni Erickson.
- Dolev, N., & Leshem, S. (2017). Developing emotional intelligence competence among teachers. *Teacher Development. An International Journal of Teachers' Professional Development*, 21 (1), 21-39.
- D'Urso, V., & Trentin, R. (2001). *Introduzione alla psicologia delle emozioni*. Roma-Bari, IT: Editori Laterza.
- Eibl-Eibesfeldt, I. (2001). *Etologia umana. La basi biologiche e culturali del comportamento*. Torino, IT: Bollati Boringhieri editore.
- Eibl-Eibesfeldt, I. (2005). *Dall'animale all'uomo: le invarianti nell'evoluzione delle specie*. Roma, IT: Di Renzo Editore.
- Emde, R.N. (1983). The pre-representational Self and its affective core. *The Psycho-Analytic Study of the Child*, 38, pp. 165-192.
- Fedeli, D. (2006). *Emozioni e successo scolastico*. Roma, IT: Carocci editore.

- Fedeli, D. (2012). *Attaccamento e apprendimento. Pedagogia delle basi relazionali dell'apprendimento*. Parma, IT: Edizioni Junior (Gruppo Spaggiari).
- Fedeli, D. (2013). *Pedagogia delle emozioni. Lo sviluppo dell'autoregolazione emozionale da 0 a 10 anni*. Roma, IT: Edizioni Anicia.
- Figà-Talamanca Dore, L. (1978). *La logica dell'inconscio. Introduzione all'opera di Ignacio Matte Blanco*. Roma, IT: Edizioni Studium.
- Fonagy, P., & Target, M. (2001). *Attaccamento e funzione riflessiva*. Milano, IT: Raffaello Cortina Editore.
- Fonagy, P. (2002). *Psicoanalisi e teoria dell'attaccamento*. Milano, IT: Raffaello Cortina Editore.
- Fonagy, P., Gergely, G., Jurist, E.L., & Target, M. (2005). *Regolazione affettiva, mentalizzazione e sviluppo del Sé*. Milano, IT: Raffaello Cortina Editore.
- Galanti, M.A., & Sales, B. (2017). *Disturbi del neurosviluppo e reti di cura. Prospettive neuropsichiatriche e pedagogiche in dialogo*. Pisa, IT: Edizioni ETS.
- Galati, D. (a cura di) (1993). *Le emozioni primarie*. Torino, IT: Bollati Boringhieri editore.
- Galati, D. (2002). *Prospettive sulle emozioni e teorie del soggetto*. Torino, IT: Bollati Boringhieri editore.
- Galimberti, U. (2004). *Le cose dell'amore*. Milano, IT: Giangiacomo Feltrinelli Editore.
- Galimberti, U. (2010). *Senza l'amore la profezia è morta. Il prete oggi*. Assisi, IT: Cittadella Editrice.
- Galimberti, U. (2012). *Eros e Psiche*. Milano, IT: AlboVersorio.
- Galimberti, U. (2018). *Dizionario di Psicologia, Psichiatria, Psicoanalisi, Neuroscienze*. Milano, IT: Giangiacomo Feltrinelli Editore.
- Gattico, E. (2001). *Jean Piaget*. Milano, IT: Bruno Mondadori.
- Gazzaniga, M.S., Ivry, R.B., & Mangun, G.R. (2015). *Neuroscienze cognitive*. II edizione italiana condotta sulla IV edizione americana, Bologna, IT: Zanichelli editore.
- Gennaro, A. (2014). *Introduzione alla psicologia della personalità*. II edizione, Bologna, IT: Società editrice il Mulino.

- Georgieff, N., & Speranza, M. (Eds.) (2013). *Psychopathologie de l'intersubjectivité. Cliniques et modèles*. Paris, FR: Elsevier Masson.
- Giroto, V. (a cura di) (2013). *Introduzione alla psicologia del pensiero*. Bologna, IT: Società editrice il Mulino.
- Goleman, D. (1995). *Intelligenza emotiva. Che cos'è e perché può renderci felici*. Milano, IT: BUR-Rizzoli (ristampa, 2011).
- Goleman, D. (2006). *Intelligenza sociale*. Milano, IT: BUR-Rizzoli.
- Gomasasca, P. (2007). *La ragione negli affetti. Ragione comune di logos e pathos*. Milano, IT: Vita e Pensiero.
- Granieri, A. (2011). *Corporeo, affetti e pensiero. Intreccio tra psicoanalisi e neurobiologia*. Novara-Torino, IT: De Agostini-UTET.
- Grazzani, I. (2014). *Psicologia dello sviluppo emotivo*. II edizione, Bologna, IT: Società editrice il Mulino.
- Grossi, D., & Trojano, L. (2013). *Neuropsicologia dei lobi frontali. Sindromi disesecutive e disturbi del comportamento*. II edizione, Bologna, IT: Società editrice il Mulino.
- Gulotta, G., & Boi, T. (1997). *L'intelligenza sociale*. II edizione riveduta e ampliata, Milano, IT: Dott. A. Giuffrè Editore.
- Harré, R. (a cura di) (1992). *La costruzione sociale delle emozioni*. Milano, IT: Dott. A. Giuffrè Editore.
- Hasanzadeh, R., & Shahmohamadi, F. (2011). Study of Emotional Intelligence and Learning Strategies. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 29: 1824-1829 (paper presented at the *International Conference on Education and Educational Psychology – ICEEPSY 2011*).
- Humphrey, N., Curran, A., Morris, E., Farrell, & Woods, K. (2007). Emotional Intelligence and Education: A Critical Review. *Educational Psychology. An International Journal of Experimental Educational Psychology*, 27 (2): 235-254.
- Iafrate, R., & Bertoni, A. (2010). *Gli affetti. Dare senso ai legami familiari e sociali*. Brescia, IT: Editrice La Scuola.
- Imbasciati, A., & Cena, L. (a cura di) (1991). *La vita psichica primaria. Affetto e cognizione nell'infante*. Milano, IT: Masson.

- Imbasciati, A., & Cena, L. (a cura di) (2015a). *Psicologia clinica perinatale per le professioni sanitarie e psicosociali. Neonato e radici della salute mentale*. Milano, IT: FrancoAngeli.
- Imbasciati, A., & Cena, L. (a cura di) (2015b). *Psicologia clinica perinatale per le professioni sanitarie e psicosociali. Genitorialità e origine della mente del bambino*. Milano, IT: FrancoAngeli.
- Imbasciati, A., & Cena, L. (a cura di) (2017). *Psicologia clinica perinatale. Neuroscienze e psicoanalisi*. Milano, IT: FrancoAngeli.
- Imbasciati, A., & Cena, L. (a cura di) (2018). *Il futuro dei primi mille giorni di vita. Psicologia clinica perinatale: prevenzione e interventi precoci*. Milano, IT: FrancoAngeli.
- Imbasciati, A., & Cena, L. (a cura di) (2020). *Psicologia clinica perinatale babycentered. Come si costruisce la mente umana*. Milano, IT: FrancoAngeli.
- Immordino-Yang, M.H. (2017). *Neuroscienze affettive ed educazione*. Edizione italiana a cura di Antonella Marchetti, Milano, IT: Raffaello Cortina Editore.
- Ingrassia, D. (2018). *Il cuore nella mente. L'analisi emotivo-comportamentale: consapevolezza emotiva e relazioni umane*. Prefazione di Paul Eckman, Macerata, IT: Roi Edizioni.
- Iurato, G. (2020). Affectivity: a formalization attempt from psychoanalysis. *Preprint available at HAL-Archive-ouverte.fr*, No. hal-02340677v1
- Jordan, P.J., & Troth, A.C. (2004). Managing Emotion During Team Problem Solving: Emotional Intelligence and Conflict Resolution. *Human Performance*, 17 (2): 195-218.
- Knauer, D., & Palacio Espasa, F. (2012). *Difficoltà evolutive e crescita psicologica. Studi clinici dalla prima infanzia all'età adulta*. Milano, IT: Raffaello Cortina Editore.
- Krahé, B. (2005). *Psicologia sociale dell'aggressività*. Bologna, IT: Società editrice il Mulino.
- Làdavas, E., & Berti, A. (2020). *Neuropsicologia*. IV edizione, Bologna, IT: Società editrice il Mulino.
- Lanius, R.A., Vermetten, E., & Pain, C. (a cura di) (2012). *L'impatto del trauma infantile sulla salute e sulla malattia. L'epidemia nascosta*. Roma, IT: Giovanni Fioriti Editore.
- LeDoux, J. (1996). *Il cervello emotivo. Alle origini delle emozioni*. Milano, IT: Baldini & Castoldi.
- Legerstee, M. (2007). *La comprensione sociale precoce*. Edizione italiana a cura di Olga Liverta Sempio e Antonella Marchetti, Milano, IT: Raffaello Cortina Editore.

- Legrenzi, P., Papagno, C., & Umiltà, C. (2012). *Psicologia generale. Dal cervello alla mente*. Bologna, IT: Società editrice il Mulino.
- Lichtenberg, J.D., Lachmann, F.M., & Fosshage, J.L. (2012). *I sistemi motivazionali. Una prospettiva dinamica*. Bologna, IT: Società editrice il Mulino.
- Liotti, G., & Farina, B. (2011). *Sviluppi traumatici. Eziopatogenesi, clinica e terapia della dimensione dissociativa*. Milano, IT: Raffaello Cortina Editore.
- Liotti, G. (2015). *La dimensione interpersonale della coscienza*. Nuova edizione, Roma, IT: Carocci editore.
- Liotti, G., Fassone, G., & Monticelli, F. (a cura di) (2017). *L'evoluzione delle emozioni e dei sistemi motivazionali. Teoria, ricerca, clinica*. Milano, IT: Raffaello Cortina Editore.
- Lo Coco, A., & Pace, U. (2009). *L'autonomia emotiva in adolescenza*. Bologna, IT: Società editrice il Mulino.
- Magri, T., & Mancini, F. (a cura di) (1991). *Emozione e conoscenza. Prospettive filosofiche, psicologiche e cliniche*. Roma, IT: Editori Riuniti.
- Magri, T. (a cura di) (1999). *Filosofia ed emozioni*. Milano, IT: Giangiaco mo Feltrinelli Editore.
- Mannucci, A., Landi, M., Collacchioni, L. (2006). *Per una pedagogia e didattica delle emozioni. Un percorso sperimentale in una classe della scuola primaria*. Pisa, IT: Edizioni del Cerro.
- Mariani, U., & Schiralli, R. (2012). *Intelligenza emotiva a scuola. Percorso formativo per l'intervento con gli alunni*. Trento, IT: Edizioni Erickson.
- Matarazzo, O., & Zammuner, V.L. (a cura di) (2015). *La regolazione delle emozioni*. II edizione, Bologna, IT: Società editrice il Mulino.
- Mecacci, L. (2008). *Manuale di storia della psicologia*. Firenze, IT: Giunti Editore.
- Montuschi, F. (1975). *L'intelligenza affettiva. Rilevazioni e osservazioni sul comportamento infantile*. Brescia, IT: Editrice La Scuola.
- Montuschi, F. (1993). *Competenza affettiva e apprendimento*. Brescia, IT: Editrice La Scuola.
- Morganti, A. (2012). *Intelligenza emotiva e integrazione scolastica*. Roma, IT: Carocci editore.
- Nicastro, L. (2004). *L'antropoanalisi di Piero Balestro*. Soveria Mannelli (CZ): Rubbettino Editore.

- Nicoletti, R., & Rumiati, R. (2011). *I processi cognitivi*. II edizione, Bologna, IT: Società editrice il Mulino.
- Nicoletti, R., Rumiati, R., & Lotto, L. (2017). *Psicologia. Processi cognitivi, teoria e applicazioni*. Bologna, IT: Società editrice il Mulino.
- Nolen-Hoeksema, S., Fredrickson, B.L., Loftus, G.R., & Lutz, C. (2017). *Atkinson & Hilgard's Introduzione alla Psicologia*. XVI edizione a cura di Chiara Mirandola, con una presentazione di Cesare Cornoldi, Padova, IT: Piccin Nuova Libreria.
- Northoff, G., Farinelli, M., Chattat, R., & Baldoni, F. (a cura di) (2014). *La plasticità del Sé. Un approccio neuropsicodinamico*. Bologna, IT: Società editrice il Mulino.
- Nussbaum, M.C. (2004). *L'intelligenza delle emozioni*. Bologna, IT: Società editrice il Mulino.
- Oatley, K. (2007). *Breve storia delle emozioni*. Edizione italiana a cura di Luigi Anolli, Bologna, IT: Società editrice il Mulino.
- Oliverio, A. (2012). *Cervello*. Torino, IT: Bollati Boringhieri editore.
- Oliverio, A. (2013). *Immaginazione e memoria. Fantasia e realtà nei processi mentali*. Milano, IT: Mondadori Education.
- Oliverio, A. (2017). *Il cervello che impara. Neuropedagogia dall'infanzia alla vecchiaia*. Firenze, IT: Giunti O.S.
- Ornaghi, V., Grazzani Gavazzi, I., & Antoniotti, C. (2011). *La competenza emotiva dei bambini. Proposte psicoeducative per le scuole dell'infanzia e primaria*. Trento, IT: Edizioni Erickson.
- Panksepp, J., & Biven, L. (2014). *Archeologia della mente. Origini neuroevolutive delle emozioni umane*. Milano, IT: Raffaello Cortina Editore.
- Panksepp, J., & Davis, K.L. (2020). *I fondamenti emotivi della personalità. Un approccio neurobiologico ed evuzionistico*. Milano, IT: Raffaello Cortina Editore.
- Papagno, C., & Gallace, A. (a cura di) (2014). *Psicobiologia del comportamento normale e patologico*. Bologna, IT: Società editrice il Mulino.
- Pieri, P.F. (2010). *Introduzione a Jung*. III edizione, Roma-Bari, IT: Editori Laterza.
- Placidi, G.F., Dell'Osso, L., Nisticò, G., & Akiskal, H. (Eds.) (1993). *Recurrent Mood Disorders. New Perspectives in Therapy*. Berlin & Heidelberg, DE: Springer-Verlag.
- Plamper, J. (2018). *Storia delle emozioni*. Bologna, IT: Società editrice il Mulino.

- Porges, S.W. (2014). *La teoria polivagale. Fondamenti neurofisiologici delle emozioni, dell'attaccamento, della comunicazione e dell'autoregolazione*. Edizione italiana a cura di Vittoria Ardino, Roma, IT: Giovanni Fioriti Editore.
- Rattner, J. (2018). *Attualità dell'antica filosofia dei Greci. Considerazioni di uno psicologo*. Nuova Edizione a cura di L. Ferdano Pierucci, Firenze, IT: Emmebi Edizioni.
- Rimé, B. (2008). *La dimensione sociale delle emozioni*. Bologna, IT: Società editrice il Mulino.
- Riva Crugnola, C. (a cura di) (1993). *Lo sviluppo affettivo del bambino tra psicoanalisi e psicologia evolutiva*. Milano, IT: Raffaello Cortina Editore.
- Rossi, B. (2002). *Pedagogia degli affetti*. Roma-Bari, IT: Editori Laterza.
- Saarny, C. (1999). *The Development of Emotional Competence*. New York, NY: Guilford Press, Inc.
- Salzberger-Wittenberg, I., Williams Polacco, G., & Osborne, E. (1993). *L'esperienza emotiva nel processo di insegnamento e di apprendimento*. Napoli, IT: Liguori Editore.
- Schore, A.N. (2008). *La regolazione degli affetti e la riparazione del Sé*. Roma, IT: Casa Editrice Astrolabio-Ubaldini Editore.
- Schore, A.N. (2010). *I disturbi del Sé. La disregolazione degli affetti*. Roma, IT: Casa Editrice Astrolabio-Ubaldini Editore.
- Schmid Kitsikis, E. (1993). *Legami creatori e legami distruttori dell'attività mentale: un approccio al funzionamento mentale*. Roma, IT: Borla Editore.
- Sempio, O.L., Marchetti, A., Lecciso, F. (a cura di) (2005). *Teoria della mente. Tra normalità e patologia*. Milano, IT: Raffaello Cortina Editore.
- Siegel, D.J. (2011). *Mindsight. La nuova scienza della trasformazione personale*. Milano, IT: Raffaello Cortina Editore.
- Siegel, D.J. (2013). *La mente relazionale. Neurobiologia dell'esperienza interpersonale*. II edizione, Milano, IT: Raffaello Cortina Editore.
- Siegel, D.J. (2014). *Mappe per la mente. Guida alla neurobiologia interpersonale*. Milano, IT: Raffaello Cortina Editore.
- Siegel, D.J. (2017). *I misteri della mente. Viaggio al centro dell'uomo*. Milano, IT: Raffaello Cortina Editore.

Siegel, D.J., & Payne Bryson, T. (2020). *Esserci. Come la presenza dei genitori influisce sullo sviluppo dei bambini*. Milano, IT: Raffaello Cortina Editore.

Snell, B. (2002). *La cultura greca e le origini del pensiero europeo*. Torino, IT: Giulio Einaudi editore.

Stablum, F. (2002). *L'attenzione*. Roma, IT: Carocci editore.

Taylor, G.J., Bagby, R.M., & Parker, J.D.A. (2000). *I disturbi della regolazione emotiva. L'alessitimia nelle malattie somatiche e psichiatriche*. Roma, IT: Giovanni Fioriti Editore.

Thi Lam, L., & Kirby, S.L. (2002). Is Emotional Intelligence an Advantage? An Exploration of the Impact of Emotional and General Intelligence on Individual Performance. *The Journal of Social Psychology*, 142 (1): 133-143.

Trisciuzzi, L., Fratini, C., & Galanti, M.A. (1998). *Dimenticare Freud? L'educazione nella società complessa*. Firenze, IT: La Nuova Italia Editrice.

Tronick, E. (a cura di) (2008). *Regolazione emotiva nello sviluppo e nel processo terapeutico*. Edizione italiana a cura di Cristina Riva Crugnola e Carlo Rodini, Milano, IT: Raffaello Cortina Editore.

Valenza, E., & Turati, C. (a cura di) (2019). *Promuovere lo sviluppo della mente. Un approccio neuro costruttivista*. Bologna, IT: Società editrice il Mulino.

Van Der Kolk, B. (2015). *Il corpo accusa il colpo. Mente, corpo e cervello nell'elaborazione delle memorie traumatiche*. Milano, IT: Raffaello Cortina Editore.

Vanzago, L. (2009). *Breve storia dell'anima*. Bologna, IT: Società editrice il Mulino.

Venuti, P. (2007). *Percorsi evolutivi. Forme tipiche e atipiche*. Roma, IT: Carocci editore.