

Pattern di comportamento in età evolutiva: quali direzioni possibili?

Alessandro Failo – Libera Università di Bolzano

Abstract

Il comportamento è la modalità di azione delle persone derivante dall'interazione più o meno complessa con l'ambiente. Esso dipende da diversi aspetti situazionali, temperamentali, caratteriali e personologici. Quando parliamo di disagi internalizzanti – caratterizzati da emozioni e ideazioni rivolte verso se stessi – ed esternalizzanti – tipicamente aggressività e oppositività non autocontrollate, ci troviamo di fronte a modalità comportamentali osservabili differenti. Tutto questo può determinare delle difficoltà che sono conseguenti a reazioni temporanee (es. stati di frustrazione) oppure che si configurano come disturbi strutturati (es. Disturbo Oppositivo-Provocatorio) o derivanti da sintomi secondari ad altre condizioni (es. Spettro Autistico). Tramite numerosi esempi, vengono analizzati i concetti prima esposti, cercando di stimolare delle possibili riflessioni. Partendo da ciò che si sente e da come ci si attiva, si riesce con maggior consapevolezza e profondità a orientare il proprio agire educativo.

1. Le direzioni del comportamento

Quando parliamo di *comportamento*, è possibile che nella nostra mente si aprano diverse finestre che richiamano esempi e situazioni vissute. Non è però così facile definire in modo chiaro questa parola, perché si tratta in realtà di un intreccio, di un'interazione più o meno complessa tra i geni che i nostri genitori ci hanno trasmesso e l'ambiente in cui siamo cresciuti e in cui stiamo vivendo (Bianchi et al., 2009). Non parliamo quindi di un processo lineare ma di qualcosa di molto più complesso e variabile.

Anche la parola *pattern*, che spesso accompagna il termine “comportamento”, è parzialmente difficile da definire. A seconda dei contesti, può assumere il significato di “schema”, “modello”, “configurazione”, o di “struttura”, “disegno”, “motivo” (Lombardi Vallauri, 2022). In psicologia si considera pattern comportamentale la modalità tipica di comportarsi di una persona in alcune o molte situazioni e circostanze. Per questo motivo va riconosciuto all’interno di un sistema che è complesso per sua natura e che quindi, per essere compreso e osservato va considerato nella sua interezza, a livello sia di interazione sia di attivazione (cosa innesca un certo pattern comportamentale e come esso interagisce con l’ambiente fisico e sociale in cui è situato).

Appare quindi più chiaro il motivo per il quale chiamiamo in causa il concetto di *direzioni possibili*: in primis come esplicazione del comportamento, ma anche per il senso che esso assume per la persona stessa e per chi le sta attorno, di significato del proprio stare e della progettazione esistenziale che tutti noi tendenzialmente cerchiamo di fare.

1.1 Comportamenti innati e appresi

Quando si parla dello studio e dell’analisi del comportamento, non si può prescindere da una breve digressione sull’etologia. Uno dei capostipiti della scienza che studia i comportamenti degli animali è certamente Konrad Lorenz, il quale, partendo dalla teoria dell’evoluzione di Charles Darwin - che accomuna animali e uomini da un punto di vista filogenetico -, cercò di comprendere gli aspetti comuni tra il comportamento animale e quello dell’uomo (Lorenz, 1989). Senza troppo addentrarci negli aspetti specifici, un buon punto di partenza per iniziare a capire di più sul comportamento sono i concetti “innato” e “appreso”.

I *comportamenti innati*, che sono istintivi, si manifestano indipendentemente dalle esperienze fatte nel corso della vita, hanno una base genetica e sono tipici di ciascuna specie. Vengono trasmessi di generazione in generazione e non sono influenzati da imitazioni o dall’apprendimento (Barnett, 2016).

Per esempio, sono comportamenti innati il riflesso di suzione dei neonati, ma anche l’allontanare immediatamente la mano da qualcosa che punge o che scotta, così come il battito delle ciglia quando queste vengono sfiorate da un oggetto.

D'altra parte, i comportamenti appresi sono tutti quelli che vengono acquisiti attraverso l'esperienza, l'osservazione dell'ambiente circostante e l'interazione con esso. Ad esempio, un bambino impara a parlare ascoltando le parole e le frasi pronunciate dagli adulti intorno a lui. Il comportamento appreso è tendenzialmente influenzato da una molteplicità di fattori, come l'educazione, la cultura e le esperienze di vita (Barnett, 2016).

Tuttavia, il *comportamento appreso* non esclude l'influenza del comportamento innato. Gli esseri umani sono predisposti geneticamente per provare empatia e compassione verso gli altri, il che può influire sul comportamento appreso di un individuo come il dimostrarsi vicini e mettere in atto una serie di azioni che vanno dall'ascolto attivo alla partecipazione emotiva o anche alla sostituzione di ciò che farebbe quella persona. Oppure andare anche nella direzione opposta.

In sintesi, il comportamento umano è influenzato da una combinazione di fattori innati e appresi; comprendere la complessità di questi fattori può aiutare gli adulti a fornire un ambiente favorevole allo sviluppo di comportamenti positivi e sani nei bambini e negli adolescenti.

1.2 Comportamenti semplici e complessi

A questo punto, facciamo un altro passo: *in che modo avviene la trasmissione dei comportamenti complessi?* E ancora, ha senso definire dei comportamenti semplici e dei comportamenti complessi? Sono differenziabili nella dicotomia istintivo vs appreso? Qui la situazione è più articolata. In primis perché se è vero da un lato che i comportamenti semplici sono quelli che richiedono pochi passaggi o risposte, non è altrettanto vero che questi siano ascrivibili esclusivamente a una predisposizione genetica. Per esempio, l'atteggiamento omertoso è un comportamento semplice ma allo stesso tempo appreso. Abilità come il correre, il preparare da mangiare, e il rimanere in una situazione sociale complessa quale insegnare in una classe o il fare un colloquio di lavoro richiedono un insieme di abilità sociali, emotive e cognitive che richiamano pertanto i processi di apprendimento e socializzazione. Per fare un altro esempio, se noi pensiamo alla risposta di attacco e fuga che è innata e ci permette da millenni di sfuggire ai pericoli siamo di fronte a un comportamento innato e relativamente semplice. Quando però, questo senso di allerta diviene una

costante nella vita di un individuo — che è sempre attento a qualsiasi pericolo, vivendo una situazione di ansia — abbiamo una risposta complessa frutto anche di costruzioni cognitive alimentata dall'ambiente e quindi appresa. Per fare un ulteriore esempio, il fenomeno del bullismo può essere contestualizzato all'interno di questa cornice di riferimento, in cui il bullo e il bullizzato mettono in atto una serie di comportamenti che derivano e si mantengono grazie all'ambiente circostante e all'apprendimento, ma non solo. Se cresco in una famiglia, o ancor più in un contesto culturale dove la prevaricazione è accettata e considerata un modus operandi o ancor peggio un valore ascrivibile ad una dimostrazione di forza, capiamo come le generazioni precedenti svolgano un ruolo nella trasmissione a quelle che seguono: non solo delle modalità operative ma anche di modelli etici, estetici e relazionali in genere. Proseguendo invece con un esempio positivo possiamo dire che un bambino cresciuto in una famiglia che promuove il rispetto e la tolleranza verso gli altri avrà maggiori probabilità di sviluppare un comportamento empatico e rispettoso nei confronti degli altri.

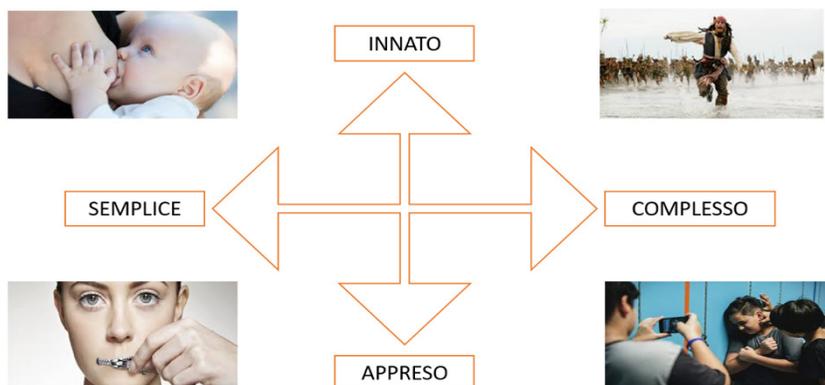


Fig. 1 – Le direzioni dei comportamenti

2. Dal disagio ai disturbi internalizzanti e esternalizzanti

Le *forme di disagio* nel ciclo di vita, in particolare in adolescenza, prendono direzioni differenti ma sono in ogni caso complesse e multidimensionali nella loro espressione.

Un modo per avere un quadro d'insieme è quello di utilizzare i termini *internalizzanti* ed *esternalizzanti*.

Quando parliamo di espressione di disagio internalizzante, facciamo riferimento a quelle modalità problematiche rivolte verso l'interno della persona, e che quindi riguardano un vissuto individuale caratterizzato da tratti ansiosi, depressivi, di frustrazione, stress, malessere, irritabilità, perdita di interesse per le attività quotidiane (Bonino & Cattelino, 2008). Diversamente, quelli esternalizzanti (*acting out*) sono più visibili, in quanto espressioni di disagio rivolte all'esterno della persona, quindi verosimilmente riferibili a problemi comportamentali più facilmente osservabili come l'aggressività, l'opposizione, un limitato senso della morale (Celi & Fontana, 2022). Sono imputabili a un complesso intreccio di fattori di rischio genetici, ambientali e famigliari, con pesi e ruoli differenti a seconda delle fasi di vita (Eilertsen et al., 2022; Kretschmer et al., 2022).

Finora abbiamo evitato di utilizzare la parola "disturbo" in favore di forme linguistiche meno pervasive e stigmatizzanti ed è proprio questo il punto chiave: un disagio diventa un disturbo quando raggiunge determinati criteri clinici.

I disturbi internalizzanti sono caratterizzati da un vissuto interiore di disagio elevato e duraturo che viene diretto verso di sé e che difficilmente causa conflitti con gli altri, ma che continua a svilupparsi e mantenersi dentro la persona. La tendenza all'ipercontrollo dei propri stati interni è caratterizzata da modalità eccessive e inappropriate con comportamenti, emozioni e ideazioni problematiche rivolte verso sé stessi (es. tono dell'umore deflesso, ansiosità, mal di stomaco senza causa apparente, mal di testa continui, ritiro sociale) (American Psychiatric Association, 2013; Vicari et al., 2018). Sono difficili da individuare esclusivamente con un'osservazione esterna.

I disturbi esternalizzanti riguardano quelle situazioni in cui il disagio del bambino/adolescente si riversa verso l'esterno, provocando una situazione di disturbo nell'ambiente circostante; caratteristiche di questo comportamento sono la pretesa che i bisogni personali abbiano la precedenza sui bisogni degli altri, il ricorso all'aggressività per ottenere ciò che si vuole, l'oppositività e la trasgressione di norme sociali e legali. *Il core sintomatologico è rappresentato dai problemi di autocontrollo sia dei comportamenti che delle emozioni in più situazioni e contesti* (es. scarsa collaboratività, rabbia, aggressività, impulsività, iperattività, condotte trasgressive) (American Psychiatric Association, 2013; Vicari et al., 2018).

2.1 Difficoltà comportamentali e Disturbi del comportamento

Le *difficoltà comportamentali* vanno viste non tanto come indicatori di un disturbo quanto come un *segnale di un certo tipo di funzionamento*; alcune sono difficoltà transitorie che possono essere *conseguenti a reazioni temporanee* (es. acting out, emozioni non modulate, stati di frustrazione, meccanismi di imitazione), quindi fisiologiche del processo di crescita, altre sono dei veri e propri *sintomi secondari ad altre condizioni* (es. Funzionamento Intellettivo Limite, Disabilità intellettive di diverso grado, Spettro autistico, DSA, Disturbi della comunicazione, Disturbi dell'Attaccamento). Solo una parte è invece dovuta a *disturbi strutturati* (Disturbo Oppositivo-Provocatorio, Disturbo della Condotta, ADHD, Disturbo Esplosivo intermittente, Disturbo di Personalità Antisociale) (Fedeli, 2020). Mentre un comportamento disturbante è un qualsiasi tipo di comportamento non adattivo rispetto alle richieste esterne, un disturbo del comportamento invece è identificabile secondo specifici criteri diagnostici relativi al tipo di comportamento, alla gravità, alla durata e alle conseguenze evolutive (American Psychiatric Association, 2013; Vicari et al., 2018).

Dato che l'area dei disturbi del comportamento è piuttosto ampia e complessa da delineare nelle differenti fasi della vita, è difficile definire in modo univoco quali comportamenti rientrino nello sviluppo tipico e quali costituiscano dei fattori di rischio o già dei quadri clinici/psicopatologici chiari (Speranza, 2010). Va tenuto a mente che la percezione della problematicità di alcuni comportamenti è influenzata dall'impatto che essi hanno sia sul contesto sociale sia su quello familiare (Speranza, 2010).

A scuola i problemi di comportamento di un bambino/una ragazza sono principalmente legati al costruito di adattamento, per motivi differenti che vanno dal tipo di legame costruito con i genitori a difficoltà temperamentali, a conflitti interni, a modalità relazionali apprese, ma in ogni caso si riflettono in una fatica da parte dell'insegnante nel gestire la classe e in più forme di malessere della bambina o del ragazzo stesso e dei suoi compagni.

Le modalità di espressione dell'*aggressività nell'ambiente scolastico* sono differenti (*attiva vs passiva o diretta vs indiretta*) a seconda dell'età e del tipo di conflitto interno che l'ha fatta emergere. Per esempio, un bambino potrebbe esprimere il suo disagio creando intenzionalmente caos, quindi fungendo da catalizzatore delle attenzioni negative da parte dei compagni e dell'insegnante, distraendo se stesso e anche gli altri dalle attività. I comportamenti aggressivi, per essere socialmente accettati nel gruppo, devono essere finalizzati, come difendere un compagno in difficoltà o festeggiare il raggiungimento di un obiettivo con modalità sopra le righe. Se questo non avviene, l'esito è probabilmente l'esclusione o l'emarginazione dal gruppo. Altro esempio potrebbe essere quello di un adolescente che impulsivamente non riesce ad aspettare la turnazione di parola nella trattazione di un argomento in classe, tendendo ad agire prima di essersi fermato a riflettere, diventando spesso imprevedibile nelle diverse situazioni. Quando questa *impulsività* sfocia nel non rispettare le regole, fare spesso di testa propria, non riuscire a mediare anche momenti di lieve tensione nel gruppo, allora si diventa impopolari e si fatica a stringere amicizie. Tutto questo crea un loop che ha una testa rappresentata dai comportamenti inadeguati e una coda che assume le forme di una bassa autostima, di inadeguatezza e di frustrazione. Di riflesso il clima della classe diventa teso, gli insegnanti faticano a contenere questi comportamenti e iniziano ad applicare le regole in modo più rigido o imparziale, si creano degli atteggiamenti di anticipazione, quindi una tendenza a valutare in maniera positiva o negativa i comportamenti osservati nei compagni e nella bambina o nel ragazzo problematico ancor prima che vengano messi in atto completamente. Quando poi a queste considerazioni aggiungiamo i *tratti provocatori* — quindi modalità deliberatamente orientate a causare fastidio negli altri, ad attribuire loro colpe proprie, ad assumere atteggiamenti vendicativi e svalutanti — allora il quadro diventa ancora più complesso. L'umore irritabile, l'evitamento, le continue messe alla prova diventano un *modus operandi* non

solo del bambino o della ragazza ma anche degli insegnanti e dei compagni. Per esempio, una preadolescente potrebbe non riconoscere alcuna autorevolezza, né alle insegnanti né alla propria famiglia, dando quindi la parvenza che la gestione del conflitto diventi impossibile, che ogni crisi, anche piccola, risulti ingestibile e a volte difficilmente anticipabile. Tutto questo crea un senso di frustrazione, di rabbia più o meno sottesa, di lotta che innesca climi scolastici faticosi, in cui ci si sente inefficaci come insegnanti e che può portare a fenomeni di burnout e di esasperazione.

Quando invece ci troviamo di fronte una bambina *inibita*, che non riesce ad attivare e a utilizzare le proprie risorse cognitive, verosimilmente perché l'aspetto emotivo prende il sopravvento, allora la percezione è quella di avere di fronte una persona assente, distratta, poco capace di concentrarsi. Per esempio una bambina che nel proprio ambiente familiare riesce abbastanza bene a esprimersi, ma che quando arriva in classe appare svogliata, non parla, ha spesso mal di testa o di pancia, porta le insegnanti a volerla spingere verso il fare qualcosa, ad attivarsi per impegnarsi di più, a pretendere dei cambiamenti in tempi prestabiliti o affrettati. Si possono quindi innescare delle conseguenze a catena tra emotività, motivazione, apprendimenti.

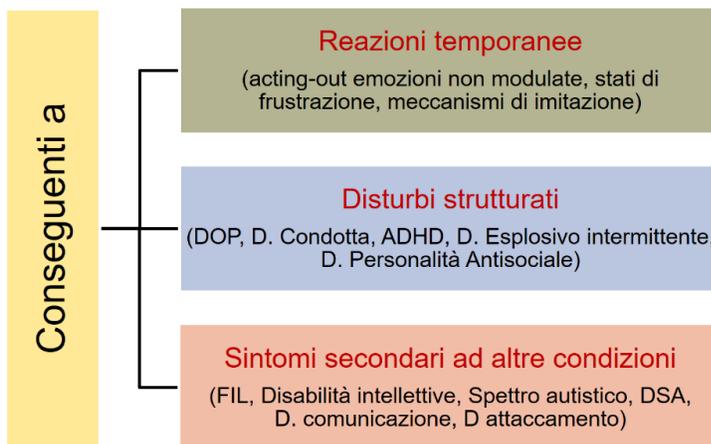


Fig. 2 – Difficoltà comportamentali: dal disagio temporaneo al disturbo

2.2 Fattori di protezione

Possiamo considerare i fattori di rischio come l'insieme delle condizioni interne alla persona o relative al contesto che limitano l'adattamento e quindi aumentano la probabilità dell'emersione di un disturbo, più che di un disagio, quindi ne variano la strutturazione, la pervasività e l'intensità (Ammaniti, 2010). Dall'altro lato, i fattori di protezione rappresentano le caratteristiche individuali o ambientali che offrono resistenza alle possibili condizioni psicopatologiche e riducono l'impatto dei fattori di rischio (Ammaniti, 2010). Va comunque considerato che non vi è una relazione di equilibrio o disequilibrio tra questi fattori che permetta di definire delle traiettorie di "normalità" o di "psicopatologia". Ciò che va tenuto a mente è che differenti fattori di rischio possono aumentare la probabilità che un comportamento, magari all'inizio funzionale e contestuale (es. reazioni di rabbia a casa nel periodo in cui i genitori si stanno separando), diventi disfunzionale in quanto non si trasforma in altro, ma si acuisce e si generalizza nei diversi contesti (es. questa rabbia diventa persistente e si manifesta con intensità differenti a scuola, con gli amici, in famiglia, anche dopo diversi mesi dalla separazione dei genitori).

Potrebbe essere utile sviluppare alcune considerazioni sui fattori di protezione più che farne un semplice elenco.

Tra i *fattori di protezione personali*, vanno menzionate le *life skills*, ovvero quell'insieme di capacità trasversali che permettono alla persona di affrontare efficacemente le richieste e i cambiamenti della quotidianità (World Health Organization, 1997). Anche alcuni valori rivestono un ruolo importante, come per esempio l'importanza attribuita all'esperienza scolastica, la ricerca di attività fisica e di buone abitudini alimentari (Garnier & Stein, 1998; Jessor et al., 1998). Sembra che essi siano collegati anche alla disapprovazione dei comportamenti devianti nelle diverse forme ed espressioni (per ricordarne alcuni pensiamo a ridicolizzare, stigmatizzare, escludere, rubare, offendere, ecc.; Logan-Greene et al., 2011). Un altro aspetto protettivo sono le attese di successo, non in termini assoluti, quanto quella tendenza a cercare cambiamenti verso il proprio futuro tramite aspettative e azioni razionalmente orientate (il concetto di "un passo dopo l'altro", quindi mantenendo i piedi per terra ma sempre in movimento; Mihić et al., 2022).

Spostandoci verso i *fattori protettivi legati alla famiglia* vale la pena ricordare come la famiglia, in quanto agenzia educativa primaria e luogo di protezione per autonomia, agisca da modello di riferimento in termini sia valoriali sia comportamentali (e l'essere coerenti tra i valori che esplicitiamo ai nostri figli con i comportamenti che mettiamo in atto è forse l'elemento più difficile da mantenere). Assieme a questo, emerge come elemento protettivo lo stile genitoriale autorevole, quindi capace di mantenere la disponibilità relazionale ed emotiva, pur in un mondo in transizione dove i ruoli non sono così ben riconosciuti (Cheng et al., 2022; Lorence et al., 2019).

Tra i *fattori protettivi legati alla comunità e alla scuola*, partiamo dal fatto che più si riesce a garantire opportunità concrete di incontro, di sperimentazione del corpo e delle relazioni, più evitiamo il limbo della noia, dell'assuefazione alla quotidianità (Mihic et al., 2022). L'esperienza vissuta a scuola, come la soddisfazione per i risultati ma soprattutto per i rapporti interpersonali con i coetanei e i docenti, è certamente uno degli elementi favorevoli la resilienza di fronte agli stimoli avversi e agli elementi di rischio che si incontrano nel processo di crescita, che vanno ben oltre il mero percorso scolastico. Rafforzano tutto questo la comprensione e la condivisione delle regole, intese come modalità che mediano la convivenza e il raggiungimento degli obiettivi grazie a insegnanti capaci di sviluppare costantemente la loro sensibilità interpersonale e competenze didattiche tese allo sviluppo della persona oltre che all'acquisizione dei contenuti scolastici (Logan-Greene et al., 2011; Mihic et al., 2022).

2.3 Temperamento, carattere, personalità: quale ruolo?

Il termine "temperamento" indica lo stile di base, caratteristico e geneticamente definito, di interazione con il mondo: è uno stile comportamentale osservabile fin dai primi anni di vita, essenzialmente connotato dalla reattività emotiva e dal livello di attivazione. Per esempio, i bambini che fin dai primi anni presentano uno stile disinibito e quindi con poco controllo hanno maggiori probabilità nel corso dell'infanzia di sviluppare alcuni problemi legati all'iperattività, alla distraibilità, alla condotta (Magnavita et al., 2016). Bambini invece che presentano dei tratti inibiti, quindi più timidi, hanno più probabilità di diventare ansiosi e con difficoltà sociali (Magnavita et al., 2016).

Il *carattere* invece si struttura progressivamente e rappresenta l'insieme delle qualità personali che permettono alla persona di adattarsi alla società in cui vive. È quindi una modalità più strutturata di pensare, sentire e comportarsi e deriva dalle esperienze della propria vita nel contesto socio-familiare (Axia, 2006).

La *personalità* è anch'essa un insieme di modi di essere, di comportarsi, di percepire e di mettersi in relazione con l'ambiente, ma allo stesso tempo è anche uno stile persistente di funzionamento, meno adattabile del carattere e può essere vista come l'interazione tra fattori costituzionali innati (temperamento) e fattori educativi, ambientali e culturali (carattere; Fagiani, 2003). Ogni persona ha un suo modo caratteristico che la distingue dagli altri, sia nel modo in cui esprime o meno le proprie emozioni sia nelle modalità in cui pensa a se stessa e agli altri. Si può dire che le funzioni relative al sé e quelle relative agli altri sono preservate quando non vi sono disturbi di personalità, mentre quando i tratti di personalità pongono una persona in continue situazioni di conflitto con gli altri o con gravi difficoltà nel creare legami, oppure non portano alla definizione di obiettivi perseguibili, allora possiamo parlare di un disturbo di personalità caratterizzato perlopiù da stili rigidi, non adattivi di percepire, interagire e pensare (Magnavita et al., 2016).

Il temperamento è un tratto costituzionale, che riflette le modalità con cui interagiamo e ci rapportiamo con il mondo fin dai primi anni di vita. L'ambiente familiare assume un ruolo fondamentale nel riconoscere e favorire i tratti temperamentali, oppure viceversa nel non riconoscerli e ostacolarli, influenzando quindi positivamente o negativamente sull'emersione del carattere del figlio. In pratica, l'armonizzazione tra il temperamento e il carattere permette la successiva strutturazione dei tratti temperamentali fino a giungere alla personalità vera e propria. Quando tutto questo avviene progressivamente — rispettando pause e temporanee regressioni, cogliendo eventuali ambivalenze comportamentali ed emotive e riuscendo, di fronte a inevitabili errori educativi e relazionali, a fare dei passi indietro per rivedere, rimodulare e ottimizzare — allora verosimilmente avremo di fronte una personalità sana. Se invece nel corso dello sviluppo ci sono molte forzature da parte della famiglia e della rete sociale, con traumi che non vengono affrontati o ancor peggio non vengono riconosciuti, con rigidità ed esclusioni, con ambivalenze educative e modelli disfunzionali in cui crescere, allora aumentano progressi-

vamente i fattori di rischio che portano la personalità a strutturarsi in modo disfunzionale.

Cerchiamo di ipotizzare due traiettorie di sviluppo possibili.

Immaginiamo un bambino con *temperamento difficile* cioè *un bambino per cui sia faticoso trovare regolazione emotiva, che abbia difficoltà nell'adattamento e con la quale la costruzione di una relazione non sia semplice* (per una classificazione largamente condivisa sui tipi temperamentali si veda Chess e Thomas, 1977): In un primo caso, abbiamo di fronte a noi un bambino che fin dai primi mesi di vita ha fatto fatica a trovare regolazione nei ritmi sonno-veglia e l'adattamento alle situazioni nuove e alle routine. Per questo bambino, sono state difficili anche le relazioni con le insegnanti che hanno spesso trovato complicato costruire un rapporto con lui. I genitori, riconoscendo e accettando le sue caratteristiche temperamentali, hanno però favorito il più possibile la costruzione di una relazione che desse regolarità e struttura creando una buona collaborazione con le insegnanti. Hanno trovato il modo per dargli una strutturazione della quotidianità attraverso routine prevedibili che non lo portassero alla disregolazione fornendo contenimento coerente nelle sue crisi. Con la scuola hanno progressivamente inserito novità e imprevisti cercando di mediare sempre con la relazione. Nel passaggio verso la preadolescenza, questo stesso bambino ha spesso mostrato reazioni di rabbia, che a volte sfocia in aggressività, verso chi lo contraddiceva o non lo lasciava vincere ai giochi. Le relazioni con i pari sono difficili. I genitori, sempre attenti e consapevoli, l'hanno guidato nella scelta di un'attività sportiva agonistica e l'hanno sostenuto quando si è orientato verso uno sport di squadra: ha quindi potuto sperimentarsi nelle relazioni, mediando i suoi stati emotivi nel tempo, anche con delle crisi in alcuni momenti. La sua scelta verso un liceo sportivo gli ha permesso di affinare le sue doti e di canalizzare meglio le sue energie. Ha sviluppato dei tratti di personalità sufficientemente flessibili, è in grado di adattarsi a situazioni differenti e sviluppare delle strategie di coping per gestire meglio lo stress.

Ora immaginiamo lo stesso bambino ma inserito in un contesto dove genitori e ambiente si relazionano con lui in modo differente.

Quando questo bambino manifesta pianti e crisi di fronte alla frustrazione, invece che accoglienza trova rifiuto e rimproveri da parte delle figure di at-

taccamento. Anche le insegnanti già alla scuola dell'infanzia, vedendolo meno malleabile rispetto ai compagni, tendono a lasciarlo da parte quando reagisce in questo modo. Per le difficoltà di gestione, questo bambino, crescendo viene mandato sempre più spesso in colonie o comunque in ambienti lontani da quelli familiari, creando ancor più in lui un distacco. Anche di fronte alla sua richiesta di svolgere uno sport, i genitori fanno prevalere la paura di un'esclusione o di un rifiuto del contesto e così gli negano la possibilità di mettersi in gioco. E' evidente che di fronte a tutto questo, il ragazzo svilupperà dei tratti di personalità in gran parte rigidi, con la difficoltà di adattarsi a situazioni e contesti nuovi e soprattutto con importanti ostacoli relazionali. Di conseguenza non riuscirà probabilmente a costruire e utilizzare strategie di coping funzionali per gestire lo stress.

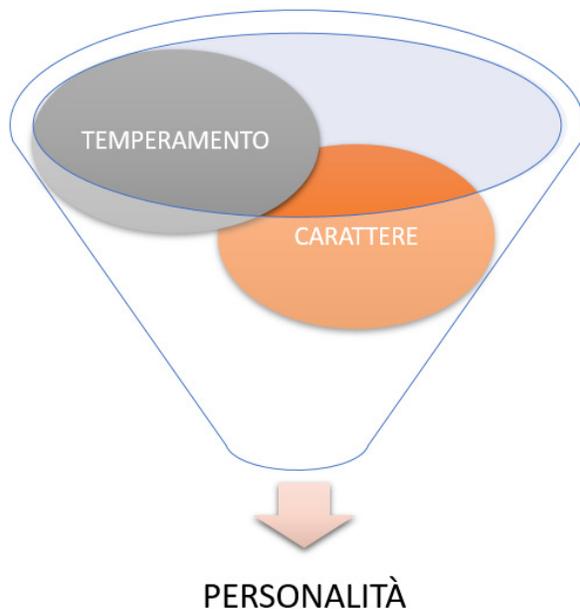


Fig. 3 – Relazioni tra temperamento, carattere, personalità

3. Quando ci si sente sotto attacco

Più che addentrarci nella presentazione di alcuni suggerimenti d'intervento, è utile partire da noi stessi per comprendere meglio ciò di cui stiamo parlando; si potrebbe partire da come ogni insegnante si sente quando è sotto attacco, provando a esplicitare i pensieri, le emozioni, ma che non ha il coraggio o non trova il contesto per esplicitarle.

Taransaud (2021) offre degli spunti interessanti riguardo a questo tema, specialmente per quando ci si trova a gestire la fase preadolescenziale e adolescenziale. Vedremo comunque che alcune riflessioni sono applicabili anche nel caso di bambini più piccoli.

L'intento educativo chiama in causa la nostra capacità di *tollerare l'impatto della proiezione del ragazzo rimanendo sintonizzati con i suoi bisogni emotivi*; significa che quando veniamo attaccati, criticati, svalutati, probabilmente queste percezioni sono le stesse che sente la persona che abbiamo di fronte in quanto le "proietta" verso chi le rappresenta, non tanto come singolo ma come adulto o con un ruolo (insegnante, genitore). Più siamo consapevoli di questo aspetto, maggiore sarà la nostra capacità di concentrarci sulle sue emozioni e di entrare in relazione con le nostre (es. mi sta apertamente biasimando, forse è perché vive la critica come un'offesa o un giudizio globale? Rimane in silenzio e mi fa sentire inadeguata: non è che forse anche lei percepisce lo stesso?). Un nostro possibile ruolo è quello di dimostrare che *possiamo essere vulnerabili abbastanza per incoraggiare un'interazione significativa, ma allo stesso tempo abbastanza forti da resistere agli attacchi e sopravvivere a sentimenti intensi*. In altre parole possiamo sviluppare in noi una tolleranza attiva, volta ad accogliere gli attacchi e le crisi dell'adolescente in modo elastico e adattivo. Per esempio se veniamo più o meno esplicitamente svalutati o offesi, possiamo prenderne atto e cercare di esplicitare con assertività come ci sentiamo senza cadere in una conseguente replica aggressiva (né diretta né sottesa) da parte nostra, per mantenere un contatto relazionale. Non solo: possiamo mantenere un aggancio nella relazione, anche se all'inizio o in alcune situazioni è negativo, per ampliare il repertorio delle modalità di risposta e di scambio nell'adolescente che abbiamo davanti. Anche noi però abbiamo bisogno di spazi e luoghi in cui sfogarci e dare forma a queste tensioni, trovando ciò che ci aiuta, come fare una passeggiata nel bosco con una musica rilassante, dedicarci a una breve e

intensa attività fisica, prendere un caffè con colleghi e/o amici parlando delle proprie sensazioni. Il punto è proprio questo: entrare maggiormente in contatto con noi stessi, dando un corpo alla nostra mente.

È utile *lavorare sulla comprensione invece che reagire* (piuttosto che arrendersi, punire, controllare e giudicare). Sicuramente è complesso imparare a essere rassicuranti pur essendo a disagio, soprattutto quando vediamo poche risorse nell'alunno/allieva. Se ci focalizziamo solo o principalmente su ciò che crea scompiglio, disagio, distacco, esclusione, cadiamo nell'errore di credere che non ci sia niente da fare, rafforziamo quell'idea, probabilmente insita oppure introiettata dall'esterno, che è un poco di buono, che non ha un gran valore. *Comprendere non significa valutare, quanto osservare di più.* Osservando in un'ottica contestualizzata (osservo comportamenti e atteggiamenti in classe, a ricreazione, in mensa) e tramite una modalità sistematica (indicando quante volte avviene un determinato comportamento che inizialmente ho identificato come disfunzionale) possiamo mantenere una traccia, un canovaccio sul quale porre riflessioni e identificare differenti strategie.

Ricordarsi che *quello che sentiamo probabilmente è connesso a ciò che l'adolescente non può riconoscere in se stesso.* Significa trovare quella modalità empatica in grado di identificare una dimensione emotiva nell'altro, pur mantenendo un giusto distacco professionale che identifica dei confini funzionali alla sperimentazione da parte dell'adolescente. Per esempio se mi sento frustrato in una determinata situazione e il mio allievo rimane impassibile o veicola altri tipi di emozione (come rabbia, scatti d'ira, pianti), io posso guidarlo a sentire cosa sente dentro di sé, a dargli una forma (per esempio usando il corpo, ma anche scrivendo o disegnando o lavorando con materiali manipolabili). Come mai lo stesso comportamento in un insegnante ha un effetto attivante, mentre in un altro è gestibile con relativa facilità? Probabilmente perché rivediamo ciò che abbiamo vissuto direttamente nella nostra vita e che in qualche modo ha avuto per noi delle ripercussioni (se quando eravamo bambini ogni volta che cercavamo di prendere di nascosto dei biscotti venivamo sistematicamente puniti, probabilmente quando un nostro allievo cerca di copiare noi intendiamo quel comportamento come un qualcosa che deve essere castigato).

E' importante ascoltare e osservare il non detto; *comportamento e attacchi sono una forma di comunicazione, il modo in cui il sé vulnerabile cerca di dare voce*

ai propri bisogni. Se è pur semplice osservare comportamenti e azioni, è molto più complesso rimanere in ascolto per cercare di cogliere il mondo interno del nostro alunno o della nostra allieva. Sta a sottolineare — pur nella consapevolezza che il mondo scolastico non concede molti tempi di riflessione, che apparentemente possono sembrare “morti” — che dietro a un lungo silenzio, a una presa di posizione, a un rifiuto o alle forme di inibizione comportamentale, ciò che è realmente importante rimane invisibile ai nostri occhi, focalizzati a vedere la conseguenza piuttosto che a esplorare le cause. Questo non significa fare gli psicologi o i detective, quanto piuttosto assumere un ruolo di adulto capace di muoversi e di addentrarsi oltre la superficie, magari coriacea e apparentemente impenetrabile, di un preadolescente. Se una dodicenne non si espone quasi mai in classe o non esprime il proprio punto di vista nemmeno quando le viene richiesto esplicitamente, dobbiamo considerare che probabilmente ciò che osserviamo è una ragazzina inibita o timida o incapace di autodeterminazione. Se però le diamo tempo, cambiamo il contesto, il canale comunicativo e di insegnamento, forse possiamo cogliere che vi sono altri elementi, come il fatto che negli ultimi mesi è stata schernita e svalutata sul social network che utilizza di più, che ha tentato di dirlo a un insegnante ma che questo ha banalizzato il fatto.

4. Riflessioni conclusiv

L'obiettivo di quanto è stato detto in questo capitolo ci vuole far riflettere rispetto alle diverse sfaccettature che un giudizio come “bambino o ragazzo difficile” rischia di nascondere o inserire in una generalizzazione. Le riflessioni e gli approfondimenti affrontati ed espolorati anche dal punto di vista della lettura, vorrebbero essere guida anche per l'articolazione degli interventi educativi. Ogni bambino è un mondo a sè e ogni bambino necessita di una relazione educativa che tenga conto delle sue caratteristiche e delle risposte vicendevoli tra lui e l'ambiente.

È ragionevole ritenere che il bagaglio formativo di ogni figura educativa che si relazioni con un mondo complesso come quello portato da ogni bambino o adolescente, possa quindi avvantaggiarsi sia del proprio essere, saper essere e saper fare, sia degli interventi che la stessa letteratura evidence-ba-

sed ci offre. Ogni professionista ha la responsabilità di formarsi, aggiornarsi e riflettere consapevolmente.

Bibliografia

- American Psychiatric Association (2013). *DSM-5: Manuale diagnostico e statistico dei disturbi mentali* (5a ed.). Raffaello Cortina.
- Ammaniti, M. (2010). Disturbi pervasivi dello sviluppo e disturbi dello spettro autistico. In M. Ammaniti (a cura di), *Psicopatologia dello sviluppo: Modelli teorici e percorsi a rischio*. Raffaello Cortina.
- Axia, V. (2006). *Emergenza e psicologia: Mente umana, pericolo e sopravvivenza*. Il Mulino.
- Barnett, A. (2016). *Istinto e intelligenza: Il comportamento degli animali e dell'uomo*. Bollati Boringhieri.
- Bianchi, A., Gulotta, G. & Sartori, G. (a cura di) (2009). *Manuale di neuroscienze forensi*. Giuffrè.
- Bonino, S. & Cattelino, E. (a cura di) (2008). *La prevenzione in adolescenza: Percorsi psicoeducativi di intervento sul rischio e la salute*. Erickson.
- Celi, F. & Fontana, D. (2022). *Psicopatologia dello sviluppo: Storie di bambini e psicoterapia* (4a ed. rivista). McGrawHill.
- Cheng, F., Hu, C., Zhang, W., Xie, H., Shen, L., Wang, B., Hu, Z., Wang, Y. & Yu, H. (2022). The influence of parenting style and coping behavior on nonsuicidal self-injury behavior in different genders based on path analysis. *PeerJ*, 10, e14507. doi: 10.7717/peerj.14507
- Chess, S. & Thomas, A. (1977). Temperamental individuality from childhood to adolescence. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 16(2), 218-26. doi: 10.1016/s0002 7138(09)60038-8
- Eilertsen, E. M., Cheesman, R., Ayorech Z., Røysamb, E., Pingault, J. B., Njølstad, P. R., Andreassen, O. A., Havdahl, A., McAdams, T. A., Torvik, F. A. & Ystrøm, E. (2022). On the importance of parenting in externalizing disorders: an evaluation of indirect genetic effects in families. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 63(10), 1186-1195. doi: 10.1111/jcpp.13654
- Fagiani, M. B. (2003). *Lineamenti di psicopatologia dell'età evolutiva*. Carocci.

- Fedeli, D. (2020). *La gestione dei comportamenti-problema: Dall'analisi all'intervento psicoeducativo*. Anicia.
- Garnier, H. E., & Stein, J. A. (1998). Values and the family: Risk and protective factors for adolescent problem behaviors. *Youth & Society*, 30(1), 89-120. <https://doi.org/10.1177/0044118X98030001004>
- Jessor, R., Turbin, M. S. & Costa F. M. (1998). Protective factors in adolescent health behavior. *Journal of Personality and Social Psychology*, 75(3), 788-800. doi: 10.1037//0022-3514.75.3.788
- Kretschmer, T., Vrijen, C., Nolte, I. M., Wertz, J. & Hartman, C. A. (2022). Gene-environment interplay in externalizing behavior from childhood through adulthood. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 63(10), 1206-1213. doi: 10.1111/jcpp.13652
- Logan-Greene, P., Nurius, P. S., Herting, J. R., Hooven, C. L., Walsh, E. & Thompson, E. A. (2011) Multi-domain risk and protective factor predictors of violent behavior among at-risk youth. *Journal of Youth Studies*, 14(4), 413-429. doi: 10.1080/13676261.2010.538044.
- Lombardi Vallauri, E. (2022). *Possiamo tradurre pattern?* <https://accademiadel-lacrusca.it/it/consulenza/possiamo-tradurre-pattern/22211> (ultimo accesso 13 febbraio 2024).
- Lorence, B., Hidalgo, V., Pérez-Padilla, J. & Menéndez, S. (2019). The role of parenting styles on behavior problem profiles of adolescents. *International Journal of Environmental Research and Public Health* 16(15), 2767. doi: 10.3390/ijerph16152767.
- Lorenz, K. (1989). *L'anello di Re Salomone* (22a ed.). Adelphi.
- Magnavita, J. J., Powers, A. D., Barber, J. P. & Oltmanns, F. (2016). In L. G. Castonguay & T. F. Oltmanns (a cura di), *Psicologia clinica e psicopatologia: Un approccio integrato*. Raffaello Cortina.
- Mihić, J., Skinner, M., Novak, M., Ferić, M. & Kranželić, V. (2022). The importance of family and school protective factors in preventing the risk behaviors of youth. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19(3), 1630. doi: 10.3390/ijerph19031630.
- Speranza, A. M. (2010). Disturbi comportamentali. In M. Ammaniti (a cura di), *Psicopatologia dello sviluppo: Modelli teorici e percorsi a rischio*. Raffaello Cortina.

- Taransaud, D. (2021). *Tu pensi che io sia cattivo: Strategie pratiche per lavorare con adolescenti aggressivi e ribelli*. Erickson.
- Vicari, S., Di Vara, A. & Milone, S. (2018). *Profili cognitivi e disturbi psicopatologici: Evidenze neurobiologiche, diagnosi, trattamento*. Erickson
- World Health Organization, Programme on Mental Health (1997). *Life skills education for children and adolescents in schools. Introduction and guidelines to facilitate the development and implementation of Life Skills Programmes*. World Health Organization.