

Università degli Studi di Roma “Sapienza”



Facoltà di Medicina e Psicologia

Dipartimento di Psicologia dinamica, clinica e dello sviluppo

Dottorato di Ricerca in
“Psicologia dinamica, clinica e dello sviluppo”
(Ciclo XXIV)

Coordinatrice del Dottorato di Ricerca: prof.ssa Renata Tambelli

**LE RAPPRESENTAZIONI INTERNE IN PREADOLESCENZA
E ADOLESCENZA TRA STATO DELLA MENTE SULL'ATTACCAMENTO
E RELAZIONI OGGETTUALI INTERIORIZZATE:
UNA PROSPETTIVA EVOLUTIVA**

Dottoranda

Dott.ssa Fiorella Fantini

Tutor:

Prof.ssa Francesca Ortu

Co-tutor:

Dott. Riccardo Williams

INDICE

INTRODUZIONE	P. 5
CAPITOLO I: I costrutti di Attaccamento e Relazioni Oggettuali	P. 8
1.1 <u>Il costrutto dell'Attaccamento: John Bowlby</u>	P. 8
<i>1.1.1 Concetti fondamentali della teoria dell'attaccamento di Bowlby</i>	P. 10
<i>1.1.2 Sintonizzazione, Regolazione affettiva e Autoregolazione</i>	P. 16
1.2 <u>La teoria delle relazioni oggettuali</u>	P. 26
<i>1.2.1 Il lavoro di William R. D. Fairbairn</i>	P. 28
<i>1.2.2. Il lavoro di W.D. Winnicott</i>	P. 35
<i>1.2.3 Quante teorie delle relazioni oggettuali?</i>	P. 40
1.3 <u>Le due teorie a confronto: analogie</u>	P. 43
<i>1.3.1 L'origine dell'aggressività</i>	P. 44
<i>1.3.2 Il ruolo dell'oggetto nello sviluppo individuale</i>	P. 45
1.4 <u>..... e specificità</u>	P. 46
<i>1.4.1 Modelli Operativi Interni e Relazioni Oggettuali interiorizzate</i>	P. 47
<i>1.4.2 Scissione, Esclusione difensiva, e Psicopatologia</i>	P. 49
CAPITOLO II: Lo sviluppo socio-cognitivo	P. 52
2.1 <u>Il costrutto dell'Attaccamento tra Affetto e Cognizione</u>	P. 56
<i>2.1.1 La trasmissione intergenerazionale dell'attaccamento</i>	P. 57
<i>2.1.2 Modelli Operativi Interni e processi mnestici</i>	P. 59
<i>2.1.3 L'Adult Attachment Interview</i>	P. 64
<i>2.1.4 Attaccamento, Mentalizzazione e Funzione Riflessiva</i>	P. 67
2.2 <u>Multidimensionalità del costrutto delle Relazioni Oggettuali</u>	P. 76

2.2.1 <i>Funzionamento socio – cognitivo e Relazione d’Oggetto</i>	P. 79
2.2.2 <i>La proposta di Drew Westen</i>	P. 82
2.2.3 <i>La Social Cognition and Object Relations Scale</i>	P. 87
2.3 <u>Attaccamento e Relazioni oggettuali verso l’integrazione</u>	P. 92
2.3.1 <i>Il contributo di un gruppo di ricerca americano: Diana Diamond</i>	P. 94
CAPITOLO III: Il Passaggio Adolescenziiale	P. 106
3.1 <u>Adolescenza e Sviluppo Cognitivo</u>	P. 113
3.2 <u>Adolescenza e Sviluppo Neurologico</u>	P. 115
3.2.1 <i>Le Funzioni Esecutive</i>	P. 118
3.3 <u>Sviluppo neurologico e Ragionamento Sociale</u>	P. 121
3.4 <u>Sviluppo cognitivo e Ragionamento Sociale</u>	P. 122
3.5 <u>Adolescenza e Attaccamento</u>	P. 126
CAPITOLO IV: La Ricerca	P. 134
4.1 <u>Obiettivo della ricerca</u>	P. 135
4.1.1 <i>Ipotesi Operative</i>	P. 136
4.2 <u>Disegno di ricerca</u>	P. 137
4.3 <u>Metodo</u>	P. 138
4.3.1 <i>Il Campione</i>	P. 138
4.3.2 <i>Gli strumenti</i>	P. 139
4.4 <u>Risultati</u>	P. 141
4.4.1 <i>Verifica delle ipotesi relative all’impatto dei processi evolutivi sull’organizzazione dell’attaccamento e delle relazioni oggettuali</i>	P. 141
4.4.2 <i>Discussione dei dati relativi al primo livello di analisi</i>	P. 148

<i>4.4.3 Verifica delle ipotesi relative alla convergenza tra alcuni processi studiati dalla teoria dell'attaccamento e dalla teoria delle relazioni oggettuali</i>	P. 152
<i>4.4.4 Discussione dei dati relativi al secondo livello di analisi</i>	P. 161
CAPITOLO V: Considerazioni conclusive e Implicazioni della ricerca	P. 164
5.1 <u>Implicazioni della ricerca</u>	P. 168
5.2 <u>Proposte di approfondimento</u>	P. 170
BIBLIOGRAFIA	p. 173

INTRODUZIONE

Il progetto di ricerca è stato sviluppato all'interno della cornice teorica della prospettiva evolutiva, che sottolinea la necessità di studiare il funzionamento dell'individuo alla luce delle specificità della fase del ciclo vitale in cui si trova attualmente.

In particolare, l'adolescenza viene delineata come una fase di sviluppo particolare, cui teorici e ricercatori afferenti a diversi orientamenti hanno sempre dedicato grande attenzione, e molte conquiste sono state fatte in termini di conoscenza dei cambiamenti fisici, neurologici, sociali ed esperienziali che caratterizzano il passaggio dalla tarda infanzia all'adolescenza.

In ambito strettamente clinico, l'attenzione è rivolta a comprendere i processi sottostanti le riorganizzazioni rappresentazionali che in questo periodo di vita sembrano verificarsi, influenzando l'adattamento e le capacità relazionali degli adolescenti.

Tanto in ambito clinico quanto di ricerca, si avverte sempre di più la necessità di comprendere in che modo le conquiste cognitive e meta rappresentative, nonché i cambiamenti fisici ed esperienziali tipici dell'adolescenza, vadano di pari passo, ed eventualmente interagiscano, con la rielaborazione di aspetti più dinamici, legati alle rappresentazioni interne, qui definite secondo le diverse proposte dei teorici dell'attaccamento e dei teorici delle relazioni oggettuali

Questi due costrutti (attaccamento e relazioni oggettuali) implicano entrambi, nella loro formulazione teorica, l'importanza determinante della qualità delle prime interazioni del bambino con l'ambiente esterno, della loro valenza affettiva, e dei significati che esse acquisiscono per il soggetto, rispetto al suo successivo sviluppo. I modelli che derivano da queste precoci esperienze sono la base su cui si svilupperà l'immagine di Sé e dell'Altro, che influenzerà il funzionamento e le modalità relazionali del soggetto.

Allo stesso tempo, i due costrutti di Attaccamento e Relazioni Oggettuali vengono elaborati e sviluppati entro cornici teoriche differenti, presentando delle peculiarità, sia nel modo in cui vengono concettualizzate, sia nelle aree di influenza che ad esse vengono attribuite rispetto a un più generale funzionamento dell'individuo.

In tempi più recenti, da un parte gli studiosi dell'attaccamento si sono interessati sempre di più agli aspetti evolutivi del costrutto, individuando nell'adolescenza un periodo di vita in cui la valutazione dello stato della mente è particolarmente difficoltosa in quanto influenzata da aspetti maturativi nonché da nuove esperienze relazionali e contestuali;

d'altra parte, un numero sempre crescente di studiosi ho messo in luce che i teorici delle relazioni oggettuali tendono a trascurare il fatto che le relazioni interiorizzate e le rappresentazioni di sé e degli altri che ne derivano, la conseguente capacità di instaurare relazioni mature e mutualmente soddisfacenti, e di assumere la prospettiva dell'altro, pur iniziando a formarsi nell'infanzia, evolvano per tutto l'arco della vita, e siano rimodellate sia dalle nuove esperienze affettive e di interazione, sia dalle più mature capacità cognitive e di ragionamento sociale.

Studiosi più recenti hanno rivolto sempre più la loro attenzione a quanto il nucleo di entrambi i costrutti, originariamente puramente affettivo, possa in realtà essere interdipendente con variabili maggiormente cognitive e socio-cognitive.

A partire dalla fine degli anni '80 si è sviluppato un paradigma di ricerca che, in linea con le riflessioni di autori come Fonagy sulla funzione riflessiva (1991) o Meins sulla mentalizzazione (1998), si pone il duplice obiettivo di comprendere da una parte quanto gli eventi precoci della vita di un individuo abbiano un impatto causale nella formazione di processi e strutture psicologiche, e quanto invece le capacità socio-cognitive, che si sviluppano su base innata ed evolvono nell'arco della vita, contribuiscano a modulare l'impatto di tali esperienze, dall'altra parte quanto tali capacità socio-cognitive, e le relazioni interpersonali all'interno delle quali si sviluppano e si dispiegano, influenzeranno le strategie che il soggetto utilizzerà per comprendere e affrontare eventi critici o momenti di cambiamento.

È alla luce di queste considerazioni, che il progetto di ricerca ha avuto l'obiettivo di integrare, da una parte, gli assunti della Teoria dell'Attaccamento e della Teoria delle Relazioni Oggettuali, entrambe interessate a definire l'importanza delle relazioni infantili; dall'altra, la prospettiva evolutiva nello studio psicodinamico dello sviluppo individuale.

Nel primo capitolo vengono descritti gli elementi fondamentali dapprima della teoria dell'attaccamento, e i suoi successivi sviluppi, e poi delle relazioni oggettuali, e i suoi successivi sviluppi, per poi mettere in luce le analogie nonché le differenze teoriche.

Nel secondo capitolo vengono illustrate le principali teorie, nonché acquisizioni di ricerca, in merito ai processi di sviluppo socio-cognitivo, dall'infanzia all'età adulta, e al modo in cui essi sono stati integrati tanto nell'ambito della teoria dell'attaccamento, quanto di recente nell'ambito della teoria delle relazioni oggettuali. Nel lavoro, teorico e di ricerca

clinica, della Diamond, viene individuato in questo senso un importante contributo verso un approccio integrato al tema in oggetto.

Nel terzo capitolo vengono esaminati i diversi cambiamenti che si verificano nel passaggio dalla preadolescenza all'adolescenza, sia dal punto di vista cognitivo e neurologico, tentando di individuare in che modo tali acquisizioni sostengono i progressi su un piano metarappresentazionale e di ragionamento sociale, sia dal punto di vista delle riorganizzazioni dei MOI e delle Relazioni d'Oggetto interne.

Nel quarto capitolo viene illustrato il progetto di ricerca, la metodologia utilizzati, e vengono presentati e discussi i principali risultati emersi.

Nel quinto capitolo vengono riportate le conclusioni, tenendo conto dei limiti dell'impianto di ricerca, e i tentativi esplicativi dei dati emersi, alla luce della letteratura esistente in merito, delineando le principali implicazioni, e soprattutto gli interrogativi che essi suscitano e che meritano futuri approfondimenti.

CAPITOLO I: I costrutti di Attaccamento e Relazioni Oggettuali

I costrutti teorici di Attaccamento e Relazioni Oggettuali, per quanto vengano sviluppati all'interno di prospettive teoriche differenti, condividono alcuni assunti molto importanti, in particolare il primato delle relazioni nello sviluppo della personalità e delle capacità adattive dell'individuo. Entrambe le teorie sottolineano infatti come le prime esperienze di relazione, la qualità affettiva che le caratterizza, e il senso di sé che ne deriva, vengano interiorizzate sotto forma di rappresentazioni mentali, che comprendono generalizzazioni di sé e dell'altro, orientano le relazioni successive, e rendono conto delle differenze individuali.

1.1 Il costrutto dell'Attaccamento: John Bowlby

Quando John Bowlby iniziò a maturare i suoi interessi per la psichiatria e, in particolare, per la psicopatologia infantile era completamente immerso nel suo training psicoanalitico, era una figura rappresentativa della società psicoanalitica britannica, per quanto la sua adesione alla società non era priva di spunti critici e importanti distinguo.

È dunque immerso in ambito strettamente psicoanalitico che egli inizia le sue formulazioni teoriche, e la prospettiva freudiana è stata comunque la prima finestra di osservazione da cui Bowlby è partito, e la cui influenza egli stesso non misconoscerà mai, neanche quando ormai la sua teoria dell'attaccamento si sarà completamente distaccata dalla psicoanalisi.

Com'è risaputo, un grande contributo alle formulazioni di Bowlby deriva dalla teoria darwiniana sull'evoluzione della specie, in cui il fulcro è l'idea che il funzionamento mentale dell'essere umano, dai comportamenti osservabili alle rappresentazioni cognitive, dagli assetti motivazionali ed emozionali alle cosiddette funzioni superiori del pensiero e dell'intelligenza, della memoria e dell'apprendimento, si sia sviluppato in accordo alle leggi della selezione naturale, e che pertanto costituisca un aspetto dell'adattamento che, al pari di altri processi psicologici, deve essere studiato secondo i metodi delle scienze naturali (Dennett, 1995)

Anche Freud, nelle sue formulazioni sul funzionamento della psiche, dimostrò di risentire dell'influenza di Darwin nel momento in cui postulò l'esistenza delle pulsioni, tendenze di base che esprimono la più fondamentale necessità di autoconservazione dell'individuo e di riproduzione della specie. Dunque, per Freud, tutte le vicende della vita mentale dell'uomo sono regolate da motivazioni inconsce, che sono appunto un'eredità dell'evoluzione biologica della specie. Allo stesso modo, e soprattutto nell'infanzia, l'essere umano manifesta comportamenti che sono parte del bagaglio comportamentale innato.

Sono questi gli elementi della teoria freudiana cui Bowlby attinge maggiormente, mentre si distacca da Freud rispetto a un punto fondamentale: gli istinti evolvono sempre e comunque in accordo ai principi dell'adattamento, mentre per Freud le pulsioni segnano invariabilmente la lotta tra ciò che promuove la vita e ciò che alla vita non si assoggetta mai, proponendo una visione pessimistica della natura umana.

Inoltre, per quanto Bowlby ponga l'enfasi sull'eredità motivazionale e sui processi di rappresentazione, la teoria dell'attaccamento è una teoria ambientalista dello sviluppo affettivo basata sull'apprendimento, in cui l'ambiente e l'esperienza sono una fonte determinante per lo sviluppo normale e patologico.

Il bambino è subito, fin dalla nascita, un “essere sociale” nel senso che vive in mezzo agli altri inserito in una fitta trama di rapporti interpersonali dove ha un suo ruolo, poiché tali rapporti non sono subiti passivamente dall'infante o determinati solo da elementi inconsci, ma anche dai suoi schemi mentali e comportamentali che si formano nel rapporto con l'altro. La motivazione sociale, e in particolare la predisposizione a ricercare e mantenere il contatto con una figura specifica, costituirebbe pertanto una pulsione primaria e non derivata. (Bowlby, 1981)

Se per la psicoanalisi lo sviluppo infantile viene ricostruito a posteriori, “proiettando” all'indietro sulla mente del bambino stati mentali che caratterizzano le ricostruzioni della vita mentale inconscia dei pazienti adulti, per Bowlby è inconcepibile il ricorso sia alla fantasia inconscia che a “stati patologici della mente” per descrivere ciò che avviene nello sviluppo infantile, così come non è possibile rinunciare all'osservazione proprio di ciò che accade nei primi anni di vita.

Un aspetto che interessa tantissimo a Bowlby è il concetto di *rappresentazione*, in particolare i processi di formazione delle rappresentazioni della realtà, dunque i processi di costruzione della conoscenza. Il concetto di rappresentazione stabilisce che l'essere umano, al pari di qualsiasi altro animale, svolge un ruolo attivo nella conoscenza del proprio mondo, e non è solo un ricettacolo passivo di impressioni sensoriali provenienti dall'esterno. Dunque, è fondamentale tenere presente il “significato” che l'individuo attribuisce a un qualsiasi evento rispetto al proprio adattamento e alla propria relazione con l'ambiente. La mappa mentale sotto forma di schema prevedibile permette di formulare previsioni e basare il comportamento sulle esperienze precedenti, in funzione della possibilità o meno di raggiungere uno scopo.

Uno degli aspetti distintivi della teoria dell'attaccamento è la peculiare elaborazione che Bowlby fornisce dell'interazione tra assetto motivazionale, capacità rappresentazionali, ed esperienze, per spiegare la continuità dei modelli di relazione appresi nell'infanzia. Lo sviluppo affettivo è legato al modo in cui il bambino elabora e organizza in rappresentazioni più o meno stabili e corrispondenti alla realtà le risposte che le figure di accudimento forniscono alle sue richieste affettive. I fenomeni psichici non dipendono più da spinte meccaniche provenienti dall'inconscio freudiano, ma da un insieme di aspettative circa il rapporto con le figure di accudimento, che vengono elaborate secondo delle regole precise e danno origine a specifiche procedure di azione (predisposti su base innata)

1.1.1 *Concetti fondamentali della Teoria dell'Attaccamento di Bowlby*

L'attaccamento è un sistema motivazionale, che induce l'individuo alla ricerca dello stabilirsi di una relazione con l'altro ed al suo mantenimento; Bowlby (1988), descrive il comportamento di attaccamento come «quella forma di comportamento che si manifesta in una persona che consegue o mantiene una prossimità nei confronti di un'altra, chiaramente identificata, ritenuta in grado di affrontare il mondo in modo adeguato. Questo comportamento diventa evidente ogni volta che la persona è spaventata, affaticata o malata, e si attenua quando si ricevono conforto e cure.»

All'origine della motivazione umana vi è un sistema istintuale che porta l'individuo a ricercare sin dalla nascita la relazione con altri significativi, perché è la maggiore prossimità della madre che assicura cura e protezione dai predatori; dunque, l'attaccamento del bambino piccolo alla madre è considerato un comportamento istintivo, biologicamente determinato (Bowlby, 1969).

Compito biologico e psicosociale della figura di attaccamento è quello di svolgere nei confronti del bambino il ruolo di una *base sicura* da cui affacciarsi per l'esplorazione del mondo esterno, e “a cui ritornare sapendo per certo che sarà il benvenuto, nutrito sul piano fisico ed emotivo, confortato se triste, rassicurato se spaventato. In sostanza, questo ruolo consiste nell'essere disponibili, pronti a rispondere quando chiamati in causa, ma intervenendo solo se chiaramente necessario” (Bowlby, 1988).

L'attaccamento nasce come manifestazione pulsionale, ma si sviluppa in seguito come fenomeno internazionale: il legame di attaccamento ha funzione di sopravvivenza nel senso che la ricerca di prossimità assicura protezione, nutrimento e possibilità di esplorare l'ambiente. Lo scopo del sistema di attaccamento è, quindi, primariamente spaziale, ossia di ricerca di un'ottimale prossimità con il caregiver, e solo successivamente acquisisce

caratteristiche prettamente psicologiche che riguardano il sentimento che deriva dalla vicinanza con la madre.

L'assunto di base della teoria dell'attaccamento di Bowlby, supportato empiricamente dalle ricerche svolte in campo etologico¹, asserisce l'esistenza di una predisposizione biologica del bambino a partecipare all'interazione sociale. Dunque il legame straordinariamente forte che si viene a creare tra madre e bambino trae origine dalle interazioni sociali e non dalla gratificazione emotiva e fisica (Bowlby, 1969)².

Le funzioni basiche dell'attaccamento teorizzate dall'autore sono:

- a. *Mantenimento della prossimità*. Si verifica quando il soggetto allarmato o preoccupato da una situazione interpretata come minacciosa, cerca il conforto della figura d'attaccamento (Ainsworth et al., 1978). L'essere umano, come gli altri esseri viventi, possiede una tendenza innata a ricercare e mantenere la vicinanza di un adulto privilegiato in presenza di un pericolo, di paura o sofferenza (Bowlby, 1979).
- b. *Rifugio sicuro*. Indica l'aspetto funzionale del caregiver come fonte di sostegno e rassicurazione (Bowlby, 1951,1979).
- c. *Base sicura*. Ovvero il punto di partenza da cui iniziare l'esplorazione dell'ambiente e il luogo a cui ritornare quando si è stanchi, impauriti, spaventati. La base sicura rappresenta il rifugio, la protezione dai pericoli e il riferimento sociale attraverso cui interpretare gli stimoli sconosciuti.

Il legame di attaccamento ha lo scopo ontogenetico di garantire, attraverso la protezione dei soggetti più piccoli, la sopravvivenza della specie. Quest'ultima viene preservata attraverso: una sicurezza crescente per il piccolo (garantita dalla vicinanza del caregiver), il nutrimento, l'apprendimento relativo all'ambiente, all'interazione sociale e alla protezione dai predatori.

¹ Erano disponibili dati, provenienti dal regno animale, che dimostravano lo sviluppo di un attaccamento, dei piccoli di diverse specie, verso soggetti adulti che non li nutrivano. Gli studi di Lorenz (1935) sulle oche e sulle anatre provano che il comportamento di vicinanza dei piccoli alla madre (nelle prime quarantotto ore di vita) e la risposta di seguitazione del primo oggetto loro visibile, siano comportamenti adattivi garanti della sopravvivenza della specie.

Gli studi di Harlow (1958) sui neonati macaco dimostrano come, in periodi di stress, questi scelgano il surrogato materno in panno, privo di nutrimento, piuttosto che un surrogato in ferro, pur predisposto a nutrire.

² Questa nuova prospettiva determina la rottura ideologica con la posizione dominante la prima metà del ventesimo secolo sulla natura del legame affettivo primario, attribuendone l'origine non più alla pulsione secondaria, quanto piuttosto ad una pressione evolutiva. In "The nature of child's tie to his mother" Bowlby riporta in *Appendice* una rassegna della letteratura psicoanalitica contemporanea sul legame del bambino con la madre, con l'intento di confutare l'ipotesi, da esse sostenuta, della natura strumentale e secondaria di tale legame (1958, pp. 431-449).

Proteggere i piccoli dai predatori rappresenta per Bowlby la funzione biologica per eccellenza del comportamento d'attaccamento (Fonagy, Target, 2005).

L'attaccamento è “*un sistema motivazionale primario*” che opera sulla base di comportamenti specie-specifici³. Come tale, l'attaccamento implica una causa formativa intrinseca che lo distingue dai derivati pulsionali e lo inserisce nelle esperienze reali che l'individuo condivide quotidianamente con il caregiver. Il focus dell'indagine viene a spostarsi dalle fantasie interne e i contenuti inconsci, cari alla psicoanalisi classica⁴, alle relazioni reali di accudimento (Cassidy, Shaver, 1999).

Il sistema di attaccamento è presente nell'individuo in condizione di stato quiescente. La presenza di specifiche circostanze ne determina l'attivazione che si interrompe quando il sistema raggiunge il suo scopo: ottenere la vicinanza del caregiver⁵ (Bowlby, 1969;1980;1988).

Allo stesso modo, sono predeterminati i sistemi comportamentali, che si sviluppano come risultato dell'interazione tra il bambino e il suo ambiente di adattamento, e sono di tre tipi:

- comportamenti segnale (sorrisi, versi): favoriscono l'avvicinarsi del caregiver e promuovono interazioni positive;
- comportamenti avversivi (gridare, piangere): fanno sì che il caregiver si avvicini e intervenga per alleviare il disagio;
- comportamenti attivi (seguire, avvicinarsi): favoriscono la vicinanza al caregiver

³ Il bambino presenta delle risposte istintuali che maturano nel corso del secondo semestre del primo anno di vita e si esplicano in: *comportamenti di segnalazione* con l'effetto di richiamare l'attenzione del caregiver: pianto, sorriso, lallazione sono segnali sociali che inducono la vicinanza dell'adulto; *comportamenti di accostamento* che prevedono la ricerca attiva di vicinanza, da parte del bambino, attraverso azioni quali: afferrare, aggrapparsi, seguire, mantenersi vicini.

⁴ Bowlby rappresentava una figura isolata nel panorama psicoanalitico a lui contemporaneo. Fortemente contestato per l'abbandono degli assunti cardine della psicoanalisi, quali: le pulsioni, il complesso Edipico, le fantasie inconscie, i conflitti interiori; oltre all'assenza di un'interpretazione economico-dinamica della psiche umana, a favore di una prospettiva etologica, cognitiva, relazionale. Per un maggiore approfondimento si rimanda a Fonagy, Target, 2005.

⁵ Bowlby, prendendo spunto dalla teoria dei sistemi di controllo, ipotizza l'esistenza di una organizzazione implicita nel sistema comportamentale di attaccamento che regola la risposta di attivazione ai segnali interni o esterni, in base al grado di sviluppo raggiunto dal soggetto e alla disponibilità del contesto ambientale reale. E' ipotizzabile che un monitoraggio continuo della figura d'attaccamento non sia controllato dalla coscienza, ma operi soprattutto in stato di non coscienza. Attualmente vi sono prove della capacità del cervello umano di prestare attenzione, processare, inferire anche quegli imput che non raggiungono lo stato pieno di coscienza, ma rimangono a livello subconscio o addirittura inconscio (Clyman, 1991). La presenza di un'attenzione costante, biologicamente determinata, ma fuori dal controllo cosciente trova accordo con la teoria analitica sullo sviluppo dei meccanismi difensivi (Main, 1995).

L'attaccamento è una predisposizione genetica ad attivare un repertorio di comportamenti che l'individuo possiede fin dalla nascita come repertorio evolutivamente selezionato poiché attraverso la protezione dal predatore e la ricerca di prossimità tutela l'individuo e ne garantisce la sopravvivenza; infatti, l'attivazione dei sistemi comportamentali d'attaccamento viene facilmente evocata da situazioni quali l'allontanamento della madre o esperienze di paura, mentre la voce, la vista o il contatto con la madre ne determinano la disattivazione (Bowby, 1969, 1988a)

I comportamenti di attaccamento maturano nel corso dello sviluppo attraverso gli scambi con l'ambiente, in cui nei primi mesi di vita il bambino non ha ancora sviluppato la preferenza per una figura specifica; è solo in un secondo momento che questo repertorio comportamentale si focalizza su una specifica figura di accudimento.

Il legame di attaccamento si sviluppa nella prima infanzia e perdura lungo tutto l'arco di vita; alla fine del primo anno l'organizzazione del comportamento di attaccamento verso una figura discriminata diventa evidente e comincia a delinarsi la qualità del legame stabilito. In contemporanea si manifestano i tipici comportamenti di paura dell'estraneo e reazione di protesta all'allontanamento della madre, indici di una stabilizzazione del legame d'attaccamento.

Si evidenziano, oltre al sistema di attaccamento, altri due sistemi comportamentali biologicamente determinati e intrinsecamente connessi ad esso: il *sistema esploratorio* (coincide con l'inizio della deambulazione e prevede la perlustrazione dell'ambiente e la manipolazione degli oggetti a scopo conoscitivo) e il *sistema della paura* (viene attivato dai "naturali indizi di pericolo", ovvero stimoli potenzialmente, ma non necessariamente, dannosi come: l'oscurità, forti rumori, la solitudine, movimenti improvvisi). L'interazione di ciascuno dei due sistemi con quello d'attaccamento produce esiti opposti: mentre quello esploratorio lo disattiva, quello della paura lo innesca (Cassidy, Shaver, 1999; Fonagy, Target, 2005).

I sistemi comportamentali di attaccamento e di esplorazione sono mutuamente escludentisi nell'azione e reciprocamente necessari nel garantire la sopravvivenza del bambino. Una oscillazione equilibrata tra i due sistemi si ottiene nel caso in cui il bambino consideri il caregiver una "*base sicura*"⁶. Il caregiver assume tale ruolo quando risponde in modo

⁶ Mentre l'inibizione dell'attaccamento è funzionale quando permette al bambino, attraverso l'esplorazione, di conoscere l'ambiente e gli oggetti, la sua attivazione è altresì funzionale quando impedisce al bambino di esplorare luoghi e oggetti distanti dal caregiver e, di conseguenza, potenzialmente nocivi.

adeguato alle richieste di prossimità del bambino (Bowlby, 1988), mostrando di possedere quelle caratteristiche di accessibilità e responsività che rientrano nell'accezione unica di "disponibilità" (Bowlby, 1973, pp.258).

Elemento fondamentale della teoria di Bowlby, che la caratterizza sin dall'inizio come un approccio integrato allo studio dello sviluppo del funzionamento umano, è che la valutazione cognitiva di suddette caratteristiche rappresenta, secondo l'autore, un aspetto fondamentale per il funzionamento del sistema di attaccamento. Il bambino traduce nella sua mente la disponibilità del caregiver in un'aspettativa fiduciosa, costruita sotto forma di rappresentazione sufficientemente corrispondente all'esperienza vissuta, di quanto e come, nel corso di un arco significativo di tempo, la figura di attaccamento sarà disponibile (ibidem, 1973). Di conseguenza il sistema comportamentale di attaccamento viene controllato da un insieme di meccanismi cognitivi definiti *Modelli Operativi Interni* (MOI), ovvero schemi mentali affettivo-cognitivi costruiti sulla base dell'esperienza relazionale precoce con il caregiver, i cui contenuti riguardano l'idea di sé, della relazione, e di sé in relazione con l'altro. Questi schemi vengono utilizzati in modo inconsapevole per selezionare, assimilare, interpretare le informazioni provenienti dal mondo delle relazioni ed inoltre guidano le azioni di risposta agli eventi esterni.

Dunque i MOI sono modelli operativi dell'ambiente affettivo (la figura di attaccamento) e costituiscono un modello del sé, delle capacità e abilità che l'individuo possiede per raggiungere il sentimento di sicurezza: nell'infanzia corrisponde ai comportamenti agiti per ottenere la vicinanza fisica del caregiver, nelle epoche successive rispecchia il grado di interiorizzazione, sotto forma di rappresentazioni, della sicurezza esperita precocemente, a cui ricorrere nei momenti di malattia, stanchezza, pericolo.

La consapevolezza della formazione precoce dei MOI, che guideranno l'individuo per tutto l'arco di vita, accresce ulteriormente la considerazione della prima relazione del bambino come fondamento per la costruzione della sua personalità (Bowlby, 1969).

I MOI iniziano a formarsi dopo i primi sette mesi di vita, e rappresentano con sufficiente coerenza l'esperienza vissuta dal bambino nelle relazioni interpersonali con le persone che si prendono cura di lui; tuttavia, non sono da intendere come delle copie fedeli del mondo esterno quanto piuttosto degli schemi che raccolgono certe relazioni essenziali tra elementi della realtà esterna (ad esempio connessioni temporali, di causa-effetto oppure spaziali) in

modo da rendere il soggetto capace di formulare previsioni sull'andamento futuro dei fenomeni rappresentati (Craick, 1943). I MOI hanno una natura dinamica di questi schemi che possono andare incontro a ripetuti aggiustamenti sulla base delle esperienze intercorrenti. Naturalmente, tra gli aspetti del mondo importanti per il bambino, nessuno risulta così importante come quello riguardante le relazioni interpersonali da cui dipende la sua stessa sopravvivenza fisica e il suo benessere emotivo: proprio per questa ragione egli costruirà un modello interno delle figure di attaccamento, interiorizzando la qualità delle ripetute interazioni con queste ultime. Strettamente connesso al modello delle figure d'attaccamento è il modello che il bambino svilupperà di sé e che appare delinarsi in modo complementare al primo. Come lo stesso Bowlby teorizza, nella costruzione dei modelli operativi caratteristiche-chiave sono “il concetto di chi siano le figure di attaccamento, di dove le si possa trovare, e del modo in cui ci si può aspettare che reagiscano” (Bowlby, 1973, p.260), nonché “il concetto di quanto il soggetto stesso sia accettabile o inaccettabile agli occhi delle sue figure di attaccamento” (*ibid.*); infine “sulla struttura di questi modelli complementari sono basate le previsioni di un individuo su quanto le figure di attaccamento potranno essere accessibili e rispondenti se egli si rivolgerà a loro per aiuto” (*ibid.*) .

Parlare di un modello rappresentativo della madre, costruito sulla base dell'esperienza, come dice lo stesso Bowlby (1985), è un altro modo di descrivere ciò che veniva tradizionalmente chiamato *oggetto interno*, ma se ne distacca nella misura in cui la rappresentazione di cui parla Bowlby è strettamente collegata con la realtà vivente della persona che pensa, sente e agisce in modi altamente significativi.

I MOI hanno la caratteristica di essere dinamici e flessibili, e tendono ad essere utilizzati in maniera automatica e non consapevole: le strategie comportamentali che in tempo erano sottoposte a un controllo consapevole e intenzionale, grazie al loro successo adattivo tendono a sottrarsi alla consapevolezza. Se da un lato quindi il soggetto che utilizza tali strategie ha il vantaggio di non dover più sottoporre a controllo i propri comportamenti, dall'altra questi ultimi perdono la propria flessibilità, e ciò può essere svantaggioso nel caso di mutamenti dell'ambiente circostante. Dunque i MOI hanno caratteristiche sovra individuali, la loro costruzione è funzione delle configurazioni invariati che emergono dall'interazione della coppia bambino-caregiver. Perturbazioni in tali configurazioni, o nell'ambiente circostante, richiedono un mutamento nel modello organizzativo. Difficoltà possono emergere laddove tali rappresentazioni hanno acquisito un carattere di eccessiva rigidità.

In questi casi, la revisione dei MOI viene “bloccata”: i segnali provenienti dall’ambiente non si integrano con la rappresentazione interna.

Bowlby avanza l’ipotesi che la memoria possa essere suddivisa in settori (attingendo alla distinzione proposta da Tulving tra memoria episodica e memoria semantica⁷); l’individuo, nelle relazioni di attaccamento non soddisfacenti, che comporterebbero MOI contenenti informazioni che provocano sofferenza, crea un MOI scisso di sé con il caregiver: parte del modello rimane accessibile alla consapevolezza, mentre l’altra parte, che contiene tratti negativi delle figure di accudimento viene escluso difensivamente. Una simile situazione, se protratta nel tempo, può condurre alla disattivazione del comportamento di attaccamento; tale disattivazione ha in ogni caso una funzione adattiva per il bambino in quanto permette di evitare sentimenti, percezioni e pensieri che altrimenti causerebbero un’enorme sofferenza psicologica. Secondo l’autore, i processi difensivi svolgono una funzione di adattamento di fronte a rifiuti o fallimenti dei caregivers nel fornire risposte adeguate all’angoscia del figlio, acquisiscono quindi una funzione autoprotettiva (Bowlby, 1980). Dunque la qualità delle interazioni con le figure di accudimento, influenza l’organizzazione della personalità e determina le modalità che il bambino ha sviluppato per adattarsi all’ambiente interpersonale.

1.1.2 Sintonizzazione, Regolazione affettiva e Autoregolazione

La Ainsworth (Ainsworth et coll, 1978) ha introdotto il concetto di responsività sensibile, inteso originariamente nell’accezione comportamentale di modalità adeguata di risposta ai bisogni infantili⁸; sono la responsività e la sensibilità del genitore, influenzate dalle rappresentazioni parentali, a determinare lo stile di attaccamento del bambino (Bowlby 1969; 1980; Bretherton, 1985);

L’infant research offre un quadro delle relazioni infantili sorprendentemente diverso, dal punto di vista psicoanalitico, del bambino completamente indifferenziato (narcisismo primario, fase autistica, simbiotica della Mahler), e dimostra come la mente si organizza nel corso dell’interazione. Fin dalla nascita, “il bambino è biologicamente predisposto a impegnarsi in una attività visiva che serve a stimolare il suo cervello (Haith, 1980, cit. in Emde, 1988a), ed è “automotivato a percepire regolarità, a crearsi aspettative e ad agire in base ad esse” (p. 155-156). L’attività endogena innata e la motivazione intrinseca a processare

⁷ Nella formazione della memoria episodica, le informazioni sono immagazzinate in base all’esperienza personale; nella formazione della memoria semantica invece, in base al significato delle esperienze e al loro contributo alle conoscenze dell’individuo (Tulving, 1972)

⁸ Il senso di responsività subirà in seguito una riformulazione in capacità del caregiver di comunicare, sintonizzarsi e interpretare, su un piano emotivo, i primi messaggi del bambino (Riva Crugnola, 2002).

e ordinare le informazioni, consentono al cucciolo dell'uomo di rappresentare, ancor prima che la capacità di simbolizzazione emerga (seguendo lo schema evolutivo di Piaget, il pensiero simbolico si sviluppa alla fine del primo anno di vita, si riorganizza tra i 16 e i 18 mesi e si consolida nel corso del terzo anno); modelli di interazione ricorrenti, prevedibili, insieme alle loro peculiari caratteristiche temporali, spaziali, affettive e fisiologiche. Dalle rappresentazioni presimboliche di questi modelli di interazione attesi si formano poi, verso la fine del primo anno, prototipi generalizzati, da cui successivamente si svilupperanno le rappresentazioni simboliche del Sé e dell'oggetto (B. Beebe, F. M. Lachmann, 2002, p. 61). Nella prima infanzia i modelli esperenziali (B. Beebe, F. M. Lachmann, 2002, p. 12) ovvero la strutture psichiche, che si organizzano come aspettative di sequenze di scambi reciproci, vengono associati a particolari stili autoregolatori. Il processo di organizzazione di tali modelli, processo che procede di pari passo con quello di interiorizzazione delle interazioni regolatorie, consiste nella creazione, nella elaborazione, nella rappresentazione delle autoregolazioni e delle regolazioni interattive co-costruite dalla diade caregiver-bambino. L'autoregolazione denota la capacità dei partner di regolare, per l'appunto, i rispettivi stati interni. Dalla nascita in poi, il processo di autoregolazione gestisce il controllo del livello di attivazione, il mantenimento dello stato di vigilanza e la capacità di inibire l'espressione comportamentale. Toccarsi, distogliere lo sguardo, inibire l'espressione facciale sono esempi di strategie autoregatorie che abbassano il livello di attivazione.

Particolarmente interessanti per conoscere più approfonditamente l'attività di comunicazione e regolazione emotiva che caratterizza la relazione madre-bambino nei primi mesi di vita di quest'ultimo sono i risultati delle ricerche ottenuti utilizzando il paradigma del volto immobile, *Still Face* (Cohn e Tronick, 1983).

Questa procedura sperimentale consiste in tre episodi sequenziali in cui viene chiesto alla madre di un bambino dell'età compresa tra i 2 e 9 mesi circa: di giocare con lui in modo naturale nella posizione faccia-a-faccia (3 minuti circa); di mantenere, nella stessa posizione, l'espressione del volto immobile e neutra senza toccarlo e senza rispondere alle sue comunicazioni (3 minuti circa); di ritornare alla propria modalità di interazione abituale (3 minuti circa), (Weinberg e Tronick, 1996).

Le ricerche effettuate con questo paradigma hanno messo in luce come il bambino già a 3-4 mesi si dimostri estremamente sensibile alle modificazioni dell'espressività della madre, modificando a sua volta le proprie modalità comunicative.

A fronte del volto non responsivo della madre, il bambino, infatti, intensifica inizialmente i suoi sforzi comunicativi rivolti a quest'ultima accentuando il sorriso, le vocalizzazioni e

l'intensità dello sguardo mentre successivamente, con la persistenza dell'inespressività del volto materno, fa ricorso a condotte di autoregolazione, volte a modificare i propri stati di disagio (Tronick, 1989), sia evitandone il contatto, rivolgendo lo sguardo altrove e assumendo anch'egli una mimica inespressiva, sia ricorrendo alla stimolazione di parti del proprio corpo e alla manipolazione dei propri indumenti.

I dati riportati sono di particolare interesse in quanto evidenziano in primo luogo l'originaria capacità comunicativa del bambino, dimostrata dal suo tentativo di ripristinare l'interazione interrotta con la madre, intensificando le proprie modalità espressive, anche quando quest'ultima appare massimamente non responsiva.

Essi chiariscono inoltre come egli sia in grado di adottare autonomamente condotte autoregatorie finalizzate a diminuire la tensione emotiva generata dall'interruzione della comunicazione materna.

Alcune di queste condotte, come quelle centrate sull'evitamento del contatto con la madre, sono considerate da alcuni studiosi come precocissime forme di difesa emergenti nel contesto della relazione con i *caregivers*.

Al termine dell'episodio dello *Still Face*, quando la madre ritorna comunicativa, i bambini di 3-6 mesi osservati si dimostrano in grado di ricordare la condizione interazionale, temporaneamente "irreparabile", a cui sono stati esposti, infatti, nell'episodio di interazione che segue quello dello *Still Face*, rivolgono alla madre sia segnali positivi, sorrisi, sguardi, ecc., sia segnali di rabbia e disagio, manifestando una condizione di ambivalenza emotiva. Tale sistema definito *Infant Regulatory Scoring System*, permette di individuare le strategie regolatorie del bambino, considerando i suoi comportamenti durante il paradigma sperimentale, tra i quali la direzione dello sguardo (verso la madre, verso gli oggetti), il tipo di vocalizzazione (neutre/positive, di pianto, di irritazione), i gesti che richiedono l'intervento della madre (toccandola, cercando di raggiungerla, sporgendosi, ecc.), i gesti di autoconforto (mettere in bocca/toccare una parte del corpo, ecc.), quelli di distanziamento (voltarsi, agitarsi sul seggiolino come per scappare) e infine gli indicatori di stress (succhiarsi la lingua, sputacchiare).

I risultati dell'Infant research dunque portano ad una riconsiderazione delle funzioni genitoriali, che devono comprendere non solo l'area dei bisogni primari da soddisfare, ma soprattutto il ruolo di "contenitore" (Bion, 1962a) e traduttore di affetti ed emozioni (Tronick, 1982; Sroufe, 1995). Lo sviluppo emotivo, in termini di regolazione affettiva, è stato descritto sia come competenza di base autoregatoria in grado di modulare lo stress e le emozioni negative (Tronick, 1989), sia in termini di regolazione acquisita, secondo il modello della

differenziazione, con l'intervento specifico del caregiver nella gestione della tensione emotiva sia positiva che negativa (Sroufe, 1995). In entrambi i casi si sottolinea l'importanza del ruolo svolto dal caregiver nella restituzione delle emozioni in forma comprensibile al bambino.

In particolare vengono individuate alcune capacità del caregiver funzionali allo sviluppo emotivo del bambino:

- La capacità di sintonizzazione e condivisione che, attraverso la raccolta e restituzione delle emozioni positive su canali comunicativi diversi, consente al bambino di sviluppare la duplice competenza di segnalazione e riconoscimento delle emozioni (Stern, 1985).
- La disponibilità emotiva contribuisce all'incremento delle attività di esplorazione e gioco (Slade, 1987).
- Il ruolo di riferimento sociale del genitore consente al bambino di valutare le situazioni sconosciute osservandone le reazioni emotive (Riva Crugnola, 2002).

Tale cambiamento nella visione dello sviluppo si accompagna a un'inevitabile revisione della teoria motivazionale: la spinta motivazionale innata, indipendentemente dalla specifica concettualizzazione, viene comunque considerata come strettamente connessa alla relazione con l'altro. La presenza di una figura di accudimento emotivamente disponibile costituisce l'unico contesto possibile per la realizzazione dei programmi innati. Allontanandosi sempre di più dalla formulazione freudiana di una sequenza di fasi dello sviluppo psicosessuale, si tende oggi a vedere lo sviluppo nei termini di una continua riorganizzazione delle abilità innate e delle emozioni, in cui livelli di organizzazione precedenti vengono integrati in livelli più complessi e nuovi (Pazzagli, 2005).

L'individuazione delle competenze del bambino a comunicare le proprie emozioni e a recepire quelle dei partner, insieme alle ricerche sullo sviluppo emotivo, consentono una riformulazione concettuale dell'attaccamento. Si comincia a considerare il legame di attaccamento tra bambino e caregiver come una relazione intrinsecamente di tipo emozionale, dove l'accesso alla disponibilità e alla capacità regolatoria del genitore consente al bambino l'interiorizzazione di specifici stili di regolazione emotiva, considerati elementi costitutivi del nucleo emozionale del Sé.

Stern: durante i primi due mesi di vita il bambino è attivamente impegnato nella costruzione di un Sé emergente. In questi primi mesi l'organizzazione del Sé avviene attraverso la regolazione e la stabilizzazione dei cicli sonno-veglia, giorno-notte e fame-sazietà, e la relazione con la mamma ha soprattutto una funzione di regolazione fisiologica; tra il settimo e il nono mese di vita inizia lo sviluppo di un Sé soggettivo, quando il bambino si rende conto

di avere una mente, scopre che anche gli altri ce l'hanno e scopre che i contenuti di queste due menti si possono condividere (Bretherton, Bates, 1979). Dall'intimità fisica con le figure primarie si passa all'intimità psichica: lo sguardo dei genitori viene cercato come riferimento sociale ossia come bussola per capire quali esperienze sono sicure e quali no. Tutto ciò è possibile attraverso la sintonizzazione degli affetti.

Questa è un'esperienza intersoggettiva molto forte in cui il bambino trasmette il suo contenuto psichico al genitore attraverso sguardi, vocalizzi, segni di indicazione e in cui il genitore risponde al comportamento del bambino non imitandolo ma sintonizzandosi sul suo stato d'animo a sua volta con sguardi, vocalizzi e gesti. Questo lungo processo continua in tutto il primo anno di vita del bambino e, parallelamente, aumenta progressivamente anche la complessità dei contenuti mentali condivisi. Il concetto di sintonizzazione è simile a quello che dice Winnicott sulla madre sufficientemente buona che risponde ai segnali del bambino.

In tutte le fasi di sviluppo, il ruolo regolatore del genitore è fondamentale, anche nelle evoluzioni successive, perché aiuta il bambino ad organizzare le esperienze ed i comportamenti e ad integrarli nel suo Sé.

Madre e bambino debbono dunque cooperare nel regolare la qualità, quantità e durata degli stimoli, per mantenere eccitamento e risonanza affettiva di tono positivo. Il percorso si svolge entro uno stretto sentiero che richiede una costante modulazione in un clima di divertimento.

Una madre capace di divertirsi col suo bambino sciorinerà tutti i comportamenti sociali indotti dal bambino che si sono andati selezionando nel corso della lunga storia evolutiva al punto da diventare per il bambino il più bello spettacolo del mondo e il suo neonato riuscirà a divertirsi manifestando il suo piacere con sorrisi, sussurri, sguardo.

Si realizza in tal modo un sistema di reciproco feed-back in cui madre e bambino tendono a raggiungere insieme lo stesso obiettivo, mantenere livelli ottimali di attenzione, interesse e divertimento.

L'emozione è il mediatore adattivo del comportamento: la percezione di sicurezza del bambino guida le sue reazioni alla separazione dal caregiver. Inoltre il considerare come motivazione centrale il sentimento di sicurezza ha reso possibile la presenza della funzione d'attaccamento nelle fasi di sviluppo successive all'infanzia, riformulando la teoria dell'attaccamento nei termini di regolazione degli affetti (Sroufe, 1995).

Quello che viene acquisito nel processo di trasmissione dell'attaccamento è dunque una specifica strategia di regolazione affettiva. Applicando questa tesi agli stili di attaccamento (Ainsworth et al., 1978), la lettura che ne deriva segnala l'attaccamento sicuro come la capacità del bambino di saper utilizzare la disponibilità del caregiver per ridurre lo stato di

tensione; mentre l'attaccamento insicuro denota l'incapacità ad utilizzare l'adulto come regolatore a causa o di una disattivazione emotiva parziale (tipo evitante), oppure della massima attivazione emotiva verso il caregiver (tipo ambivalente) (Sroufe, 1995).

Nell'arco di vita, l'autoregolazione, che nell'adulto include le fantasie inconsce, i sogni a occhi aperti, l'elaborazione simbolica e le difese, è un aspetto fondamentale della capacità di prestare attenzione ed entrare in rapporto con l'ambiente. La regolazione interattiva, definita dalle probabilità che il comportamento di un partner sia prevedibile in base a quello dell'altro, invece, fa riferimento all'influenza reciproca o bidirezionale esercitata da ciascun partner sull'altro nel corso del processo interattivo. I termini "reciproco" e "bidirezionale", tuttavia, non implicano né mutualità né simmetria: ogni partner può influenzare l'altro in modi diversi e in gradi diversi e ciò non implica necessariamente un rapporto di causalità (l'individuo sente di influenzare il partner e allo stesso tempo di essere influenzato). Infatti, la responsività del genitore viene influenzata dalla capacità del bambino, dettata dalle caratteristiche temperamentali, di segnalare le proprie emozioni e comunicare i bisogni (De Wolff, van IJzendoorn, 1997).

La continua coordinazione dei ritmi comportamentali che sono al tempo stesso autoregolatori e comunicativi, è l'essenza del comportamento sociale ed è presente sia nell'infanzia che nell'età adulta anche se solitamente avviene al di fuori della consapevolezza. Alla base della connessione tra autoregolazione e regolazione interattiva, tra processi interni e processi relazionali, vi è una concezione sistemica della diade caregiver-bambino. Nell'ambito dell'infant research, il modello sistemico più generale è stato elaborato da Sander (1995). Nel modello sistemico, l'individuo partecipa ad uno scambio perpetuo con il contesto. Il processo di autoregolazione modifica continuamente quello di regolazione interattiva che è a sua volta modificato dallo stesso, ragion per cui il sistema interattivo è sempre in progress, in confronto dialettico tra prevedibilità e trasformazione. Quindi, partendo dal presupposto che i processi interni e relazionali sono tra loro coordinati in modo inestricabile e che si organizzano simultaneamente, Sander suggerisce che l'esperienza per la quale il bambino si percepisce come soggetto agente (Sé agente) si organizza grazie al processo di autoregolazione, ma solo nella misura in cui anche la regolazione interattiva consente o favorisce questa esperienza interiore.

Alla luce di queste riflessioni teoriche si possono riferire alcuni suggerimenti volti ad approfondire le dimensioni costituenti il concetto di responsività.

La capacità di sintonizzazione (Stern, 1985) e condivisione degli affetti positivi e negativi vengono indicati come fattori di mediazione nella trasmissione dei modelli di attaccamento. In particolare Haft e Slade (1989) rilevano, attraverso l'Adult Attachment Interview, l'esistenza di una correlazione tra i modelli operativi interni della madre e la sua capacità di sintonizzazione con il bambino. Secondo questo studio le madri classificate insicure si dimostrano incapaci di sintonizzarsi adeguatamente agli stati emotivi del bambino. La responsività della madre va ricercata nelle sue modalità di comunicazione e ricezione degli affetti manifestate attraverso la mimica facciale, la gestualità, il tono della voce, il ritmo del dialogo e la proposta di attività, in ambito comportamentale. Va evidenziato che la responsività del genitore viene influenzata dalla capacità del bambino, dettata dalle caratteristiche temperamentali, di segnalare le proprie emozioni e comunicare i bisogni (De Wolff, van IJzendoorn, 1997).

Bowlby individua nella capacità di riconoscere le proprie emozioni, senza il ricorso a operazioni difensive, la condizione necessaria per un'adeguata comunicazione con i propri stati affettivi. Tale processo risulta influenzato dal grado di accessibilità emotiva alle proprie figure d'attaccamento nel corso dell'infanzia. L'impossibilità di accedere alla disponibilità emotiva del caregiver può attivare comportamenti di tipo difensivo; dunque i pattern di attaccamento insicuro sono da considerare strategie difensive adottate dal bambino per supplire a tale inaccessibilità emotiva (Tronick, 1989).

Stern ha dimostrato che esiste una precocissima capacità del bambino a relazionarsi con la madre, invalidando quindi la precedente concezione della Mahler (1975), secondo la quale nel bambino vi era una prima fase autistica, di non relazione (coerente col concetto freudiano di "narcisismo primario"), prima di entrare in rapporto con il mondo oggettuale attraverso le successive fasi della separazione-individuazione. Il bambino che emerge dalle ricerche sperimentali di Stern invece si può dire che abbia un compito opposto nella vita, non tanto quello di riuscire a separarsi dalla madre, dall'oggetto, quanto quello imparare ad "unirsi" ad esso, ad "amare" nella età adulta, se così si può dire.

I modelli di attaccamento sono considerati delle strategie di regolazione affettiva particolarmente efficaci in cui le emozioni assolvono la funzione di valutare contemporaneamente l'ambiente circostante, lo stato dell'organismo, la disponibilità delle figure di attaccamento e l'eventuale successo del comportamento di attaccamento nel mantenere un senso di sicurezza interno. Fin dalla nascita tra madre e bambino si costituisce un sistema di regolazione affettiva, che permette un'oscillazione continua tra comunicazioni riuscite ed errate, e in cui la madre

svolge fin dall'inizio una funzione trasformativa nei confronti delle emozioni proprie e del bambino, in particolare di quelle negative.

La funzione regolativa si svolge ad un livello di base, in cui le emozioni attivano il sistema di attaccamento comunicando al *caregiver* bisogni, e a un livello superiore in cui le emozioni restituiscono informazioni al bambino circa il successo dei suoi tentativi di ottenere conforto e stare nella relazione. Nel modello di attaccamento sicuro questi due livelli operano in maniera integrata e consentono al bambino di ripristinare il senso di sicurezza.

Nel caso di attaccamento insicuro invece, i due modelli producono un conflitto o una dissociazione, il bambino non sperimenta un senso di sicurezza in quanto non viene data una risposta adeguata all'espressione emozionale dei suoi bisogni, nel caso di attaccamento ambivalente perché la risposta è discontinua, nel caso di attaccamento evitante perché non c'è risposta.

In questi casi il bambino tende a sviluppare delle strategie alternative come quelle di distanziamento e inibizione dell'espressione emotiva, per ridurre l'indisponibilità della figura di attaccamento ed aumentare il senso di sicurezza.

La strategia evitante può diventare col tempo un meccanismo anticipatorio che sposta l'attenzione del bambino dagli stimoli in grado di attivare l'attaccamento verso gli oggetti inanimati, consentendo di mantenere un'organizzazione flessibile del comportamento e una vicinanza accettabile con il *caregiver*.

L'imprevedibilità della risposta materna che viene sperimentata nei casi di attaccamento ambivalente favorisce l'emergere di una strategia in cui le espressioni emozionali risultano esagerate allo scopo di ottenere più facilmente risposta.

I diversi stili di regolazione emozionale tendono a perdurare nel tempo influenzando l'adattamento sociale nelle varie fasi evolutive, contribuendo allo sviluppo di comportamenti internalizzanti o esternalizzanti, responsabili di successive alterazioni psicopatologiche.

La mancata azione trasformativa e regolativa induce al ricorso prolungato a forme di autoregolazione che possono intaccare le sue nascenti capacità relazionali. Le condotte autoregatorie appaiono inoltre dipendenti nel loro sviluppo oltre che da fattori ambientali anche dalla crescita di competenze percettive e cognitive specifiche, che permettono una più adeguata modulazione delle emozioni, nonché dal crearsi di relazioni dinamiche tra diversi tipi di emozioni (vedi la rabbia che può mitigare la tristezza).

Un discorso più complesso riguarda l'attaccamento disorganizzato, in cui sono presenti comportamenti contraddittori, stereotipie, movimenti asimmetrici, congelamento o immobilità

nella riunione col *caregiver*. In questi casi l'espressione comportamentale assolutamente priva di uno scopo osservabile, di una motivazione intenzionale o della possibilità di realizzare un comportamento finalizzato, rappresenta una rottura delle strategie organizzate per affrontare lo stress e regolare lo stato emotivo. Le conseguenze a lungo termine di una rottura della strategia di regolazione affettiva, come quella presente nell'attaccamento disorganizzato, sembrano essere una difficile gestione dello stress e delle emozioni negative, attestate dalla presenza perdurante di elevati livelli di cortisolo nella saliva e dall'aumento della frequenza dei battiti cardiaci ben oltre il tempo di esposizione allo stress (van Ijzendoorn, Schuengel, Balermans-Kranenburg, 1999).

La presenza o assenza nella prima infanzia di una sintonizzazione affettiva con la figura di attaccamento potrebbe costituire un fattore critico per la stabilità affettiva, rendendo il soggetto più o meno attrezzato per fronteggiare le dinamiche e i compiti evolutivi. Circoscrivere all'infanzia problemi relazionali che durano tutta la vita distorce, secondo Stern, la natura stessa di questi problemi e il modo in cui essi si manifestano.

La psicopatologia secondo Stern, analogamente a Bowlby, è vista come l'espressione sintomatica di modelli relazionali disturbati che sono stati interiorizzati e non come la fissazione a bisogni primitivi insoddisfatti, ma come il risultato di adattamenti e strategie atte ad affrontare un ambito interpersonale disturbato che ha appreso nel corso del suo sviluppo, a partire dalla relazione con una madre che non è stata in grado di entrare in contatto in modo adeguato col neonato.

I comportamenti inadatti del bambino divengono difese patogene che interferiscono come turbative sul rapporto e le manovre riadattive della madre divengono ugualmente turbative e patogene. I difetti più evidenti della regolazione nascono da eccesso di stimolazione (madre invadente, aggressiva, dominante) o difetto della stimolazione (madre depressa, rifiutante, assente) o incongruenza e paradossalità della stimolazione (madre ambivalente, rotazione di figure vicarianti, madre disturbata, incoerente).

Già le ricerche della Ainsworth nel 1969 hanno evidenziato come determinate modalità di attaccamento siano correlate con modalità relazionali che interessano l'intero arco della vita: l'attaccamento resistente ed evitante sono forieri di successivi problemi clinici.

Allo stesso modo, nel 1978, Bowlby affermò che la teoria dell'attaccamento poteva spiegare non solo la creazione e il mantenimento di forti legami affettivi, ma anche "le molte forme di stress emotivo e disturbi di personalità, inclusi ansia, rabbia, depressione, e distacco emozionale", quale risultato della rottura di questi legami. In particolare per il disturbo

borderline, caratterizzato spesso da ansia, rabbia e vuoto affettivo, alcuni aspetti cruciali del substrato delle relazioni d'oggetto, prime tra tutti le relazioni interpersonali turbolente e polarizzate (West, Sheldon-Keller, 1994); l'alternanza tra una superficialità difensiva e un'intensa rabbia nelle relazioni (Fonagy, 1991; Fonagy et al. 1995; West and Keller, 1994); e la paura cronica di abbandono e intolleranza alla solitudine (Gunderson, 1996), sono state riconcettualizzate come conseguenze di un'organizzazione insicura o di una disorganizzazione dell'attaccamento, che comprende bassi livelli nel senso di sicurezza e alti livelli nella paura della perdita delle figure di attaccamento.

I MOI degli stili di attaccamento organizzato sono costituiti da una rappresentazione unitaria di sé-con-l'altro: nel pattern evitante, il MOI di sé ruota intorno alla rappresentazione di un sé costantemente rifiutato da una figura di attaccamento non amorevole; nel pattern sicuro, la sicurezza che il bambino avverte gli permette di sviluppare una rappresentazione di sé e dell'altro positiva; il pattern ambivalente ruota intorno a una visione di sé negativa e dell'altro positiva, promovendo la formazione di un'immagine di sé non amabile e dell'altro amorevole. Per il pattern disorganizzato, che viene messo in luce successivamente dalle ricerche della Ainsworth (1969), Liotti sostiene che l'interazione con un caregiver spaventata/spaventante, induce la formazione di rappresentazioni di sé-con-l'altro molteplici e incompatibili tra loro⁹. Perdurando la situazione di paura, al bambino restano due alternative: disattivare il sistema di attaccamento, oppure escludere dalla coscienza ciò che sta accadendo. L'ipotesi di Liotti (1995) è che questa situazione costituisca una forte predisposizione a stati disfunzionali di alterazione della coscienza (es. nelle sindromi isteriche, schizofreniche, ansioso-fobiche e nelle crisi di panico).

Interferenze significative nello sviluppo dell'attaccamento costituiscono un fattore di vulnerabilità generale che può sfociare in costellazioni psicopatologiche variegata, in funzione di altre variabili quali: fattori ad elevata componente genetica, quali il temperamento e la resilienza al trauma, fattori socio-ambientali di supporto, il complesso delle relazioni significative infantili, e le successive relazioni di attaccamento significative intrafamiliari ed extrafamiliari.

Nel tempo si è diffuso un ampio filone di ricerca inerente l'approfondimento delle condizioni che alterano il normale processo di sviluppo dei MOI; ad esempio, la condizione di rischio psicosociale, quale l'estrema povertà, il genitore singolo, il contesto familiare disgregato, fattori come la depressione materna, contribuiscono sia a creare fattori predisponenti per lo

⁹ sé persecutore e figura di accudimento (FDA) vittima, e simultaneamente sé vittima e FDA persecutore; sé come vittima e FDA come salvatore, e al tempo stesso se come salvatore e FDA come vittima; oppure, sia sé che l'FDA come vittime (Liotti, 1995)

sviluppo di un attaccamento insicuro, sia a funzionare come ulteriori fattori di rischio (Lyons-Ruth et al., 1990).

Da un punto di vista teorico le strategie di attaccamento insicuro predispongono a disturbi esternalizzanti (aggressività, comportamenti delinquenti) e internalizzanti (ritiro sociale, ansia) ma le ricerche in merito non indicano esiti specifici associati a particolari tipi di insicurezza. È dunque possibile ritenere che l'attaccamento insicuro rappresenti un fattore importante ma aspecifico per l'aumento del rischio di numerose forme di psicopatologia in campioni in cui siano presenti altri fattori di rischio

1.2 La Teoria delle Relazioni Oggettuali

Cosa sono le rappresentazioni interne d'oggetto? E quali le loro funzioni all'interno dell'economia psichica? Si può ritenere che servano come una sorta di isolata immagine anticipatoria di quello che ci si aspetta dalle persone nel mondo reale, o che diventino strettamente intrecciate con l'esperienza dell'individuo, di chi è lui stesso, o si possono considerare dei precursori, che esercitano la loro funzione come fonte di sicurezza o di risorse interne, invocata nei momenti di tensione o di isolamento (Greenberg e Mitchell, 1986)

A proposito di queste immagini interne, di solito si è d'accordo su un punto: esse costituiscono un residuo, all'interno della mente, di relazioni importanti nella vita di ciascun individuo; gli scambi con gli altri lasciano il loro segno, sono internalizzati e quindi modellano i successivi atteggiamenti, reazioni, percezioni e così via. Questa osservazione pone al teorico psicoanalitico una vasta gamma di difficili interrogativi: in che modo le caratteristiche degli oggetti interni si relazionano con quelle delle persone reali, passate e presenti? L'oggetto interno è una rappresentazione, dell'individuo, di una relazione totale con un'altra persona, o di aspetti e caratteristiche specifiche dell'altro, e Come funzionano gli oggetti interni della vita mentale? Circostanze e meccanismi di internalizzazione diversi portano a diverse specie di oggetti interni? E poi, qual è la connessione tra queste rappresentazioni interne e le successive relazioni con altri reali del mondo esterno? (*ibid.*)

Il termine "relazione oggettuale", nel suo senso più ampio, si riferisce ai tentativi all'interno della psicoanalisi di dare una risposta a questi interrogativi. La discussione in merito è complicata dal fatto che questo termine è stato usato, nel tempo, in molti contesti differenti e con un certo numero di connotazioni e denotazioni differenti.

Greenberg e Mitchell (1986), nel rilevare alcune contraddizioni insite nelle opere di diversi autori che pur usano tutti la denominazione di "relazioni oggettuali", spiegano che il concetto

di relazione oggettuale nasce come parte integrante della teoria pulsionale di Freud, l'oggetto nel linguaggio di Freud è *l'oggetto libidico*, pertanto il suo significato è strettamente collegato e condizionato da quello di pulsione. A dispetto di questa connessione, taluni teorici delle relazioni oggettuali hanno conservato l'uso del termine pur eliminando completamente il concetto di pulsione nel senso freudiano classico (Guntrip, 1969); altre teorie sottolineano il ruolo dell'oggetto ma sono di fatto teorie pulsionali (Kernberg, 1976).

Il gruppo Indipendente di psicoanalisti britannici nasce esplicitamente negli anni '40, quando la maggior parte dei membri della società psicoanalitica rifiuta di schierarsi a favore dell'una o dell'altra nella frattura che si era creata tra Anna Freud e Melanie Klein, e si costituisce questo gruppo eterogeneo degli Indipendenti della Psicoanalisi Britannica. Ciò che li accomuna sono principalmente due elementi concettuali: la massima attenzione al ruolo degli oggetti reali nella nascita ed evoluzione della vita psichica, e la centralità dei fattori ambientali nella relazione paziente – analista (Rayner, 1991).

Già negli anni '20/'30, gli Indipendenti si accorsero di essere più intervenienti di altri colleghi in seduta: è forse da questa constatazione che nasce la loro particolare attenzione in analisi alle considerevoli funzioni che svolge l'ambiente per la salute mentale e per la crescita, fino a considerare l'analista non più come specchio riflettente ma come un partner attivo e recettivo, la cui partecipazione deve essere pienamente utilizzata ed elaborata per comprendere le risposte del paziente.

Tuttavia, gli Indipendenti non abbandonano il metodo di lavoro freudiano, ma lo orientano in modo diverso, assegnando alle qualità degli oggetti e alle loro proposte interattive un peso sostanziale nella costruzione dell'inconscio, della realtà psichica, e del pensiero. Obiettivo peculiare dell'indagine diventano così le relazioni interpersonali nell'intrapsichico.

In questo senso, è rilevante il contributo del pensiero di Ferenczi e A. Freud, che hanno segnalato la grande influenza degli atteggiamenti e della personalità inconscia dei genitori sui figli. L'ambiente non è, come per altre scuole (Kleiniani) solo un fattore correttivo e mitigante di pulsioni e fantasie precoci, bensì un fattore fondante che non solo le influenza, ma le crea; traumi ambientali nelle primissime fasi, pre-edipiche, hanno un impatto notevole sullo sviluppo infantile. Gran parte della patologia ha origine in traumi infantili, considerati come perdita dell'intimità affettiva reale con i genitori, in particolare con la madre.

La patologia è considerata dagli indipendenti come dovuta a relazioni oggettuali difettose, perciò l'interesse si sposta sulla ripetizione di tali cattive relazioni d'oggetto, in

primo luogo nella psicopatologia, e quindi sulla riattualizzazione che viene a svilupparsi nella relazione terapeutica.

Secondo la psicoanalisi classica lo sviluppo era governato dalle tendenze istintuali e dalle loro vicissitudini, con una successione di schemi istintuali specifici in cui gli oggetti erano ricercati per il piacere che deriva dalla soddisfazione di un istinto, e l'adattamento alla realtà avveniva con l'apprendimento doloroso della rinuncia al piacere. L'IO si costituisce tramite l'identificazione con gli oggetti a cui ha rinunciato; se la soddisfazione delle pulsioni è eccessiva, o al contrario estremamente frustrata, le tendenze istintuali subiranno una fissazione al loro stadio primitivo.

La Klein, che da alcuni viene considerata un precursore della teoria delle RO, si è costantemente interessata dell'individuo con gli oggetti, ma continuò ad occuparsi principalmente degli impulsi istintuali primitivi e dei loro effetti sugli oggetti interni a livello di fantasia inconscia, mentre non si interessò altrettanto nel dettaglio alle modalità con cui gli oggetti esterni reali possono contribuire alle fantasie inconsce e in generale alla psicopatologia. Inoltre, per quanto ipotizzò che gli oggetti reali possono avere un effetto bonificante sulle angosce patologiche, la Klein fece derivare l'angoscia dall'aggressività, per lei fondamentale innata e scaturente dalla proiezione degli istinti di morte all'esterno del sé. (Rayner, 1991) tale questione diventò uno dei principali motivi di differenziazione teorica tra la Klein e autori come Winnicott e Fairbairn.

Allo stesso modo, la Klein rimane fedele al modello tradizionale in cui la sorgente dell'energia motivante era l'impulso istintuale, che porta il bambino a ricercare l'altro solo in un secondo momento, come strumenti per ridurre la tensione e gratificare i bisogni; la maggior parte degli indipendenti, primo tra tutti Fairbairn (e Bowlby), propongono da questo punto di vista una diversa teoria motivazionale, secondo la quale il bambino è orientato agli altri fin dalla nascita, e la sua ricerca di relazione ha radici adattive nella sopravvivenza biologica.

1.2.1 Il lavoro di William R. D. Fairbairn

Uno dei maggiori esponenti della teoria delle relazioni oggettuali è tradizionalmente indicato in W.R.D. Fairbairn (1889-1964) che sottolinea la continua interazione tra l'IO con l'ambiente, sostenendo con la sua tradizionale affermazione "la libido non ricerca il piacere ma l'oggetto" (Fairbairn, 1952), che il piacere è il risultato della qualità dello stato relazionale tra l'IO e un oggetto, interno o esterno, piuttosto che della scarica di energia. Analogamente, l'angoscia decresce ad opera di un cambiamento nella relazione d'oggetto, piuttosto che in

seguito a qualsiasi scarica di energia. La reazione schizoide fondamentale, sulla quale è basata tutta la patologia, è una reazione di ritiro, e cioè una difesa primitiva dal trauma di non sentirsi intimamente amati. “Il tipo di madre che è particolarmente incline a provocare tale regressione è quella che non riesce a persuadere il figlio, mediante espressioni spontanee e genuine di affetto, di amarlo come persona”, e il bambino giungerà a sentire che “il proprio amore per la madre non è realmente da lei apprezzato e accettato”. Se il bambino sente che il suo amore ha distrutto il sentimento che la madre provava per lui, allora Fairbairn ritiene che ne derivi uno stato schizoide; se in vece il bambino sente che il suo odio ha distrutto il sentimento che la madre provava per lui, allora ha origine uno stadio depressivo. È proprio Fairbairn che introduce il termine schizoide, che poi verrà ripreso dalla Klein, per descrivere gli eventi precoci in cui il neonato interpreta il rifiuto e la frustrazione come dovuti alla distruttività del suo amore nei confronti dell’amore della madre. Il neonato reagisce allora con una scissione dell’IO e del suo oggetto corrispondente, in parti opposte buone e cattive.

La Klein, che prende in prestito proprio da Fairbairn il concetto di personalità schizoide, se da una parte ha il merito di aver sviluppato l’importanza della proiezione nei meccanismi schizoidi, considera la scissione (Klein, 1946) come il risultato di una modalità che il neonato utilizza per affrontare i suoi impulsi distruttivi innati, scindendo il proprio IO e l’oggetto in parti buone e parti cattive, dunque l’aggressività innata è per la Klein la causa patogenetica fondamentale, mentre per Fairbairn la posizione schizoparanoide costituisce in larga misura uno sviluppo reattivo conseguente a un deficit ambientale. Fairbairn postula l’intimità con la madre come condizione naturale o normale perché possa avvenire lo sviluppo, laddove la sua perdita fomenta o causa invece reazioni patologiche, che in primo luogo sono schizoidi.

Così come si discosta dalla teoria dell’istinto di morte della Klein, Fairbairn le contesta la predominanza che ella attribuisce agli istinti in generale nel determinare le relazioni oggettuali. A parere di Fairbairn, per l’apparato psichico in via di sviluppo l’obiettivo primario è instaurare rapporti con gli altri esseri umani, e la natura dell’interesse sessuale per gli oggetti deriva dal bisogno fondamentale d’instaurare rapporti d’amore con gli altri. Nei casi in cui l’eccitamento sessuale sembra subentrare a un autentico interesse per gli altri, Fairbairn individuava un particolare deterioramento del funzionamento libidico naturale, piuttosto che una regressione a una ricerca più primitiva, “puramente pulsionale” di appagamento sessuale. La struttura della personalità dei pazienti che ricercano avidamente l’appagamento sessuale dai corpi o da determinate parti dei corpi altrui può riflettere distorsioni strutturali dell’IO risalenti ai primissimi conflitti madre-infante piuttosto che difese

regressive da conflitti prevalentemente edipici e da colpa inconscia suscitata dalla sessualità. Kohut più tardi avrebbe chiamato tali impulsi alla pura ricerca di piacere “prodotti di disgregazione”.

Dal momento che la libido si configura fundamentalmente come “una ricerca di oggetto”, ne consegue che il comportamento umano è proteso verso il mondo esterno ed è regolato dal principio di realtà. Il principio di realtà, che nella metapsicologia freudiana nasce sia in senso cronologico che funzionale come pseudopodo del principio del piacere, allo scopo di mantenere costante una quantità ottimale di tensione interna, per Fairbairn diviene, quindi, il motore primo di un movimento diretto verso l'esterno e che ha la sua prima finalità nella costruzione di una relazione con gli oggetti esterni.

La concezione di Fairbairn si articola in una teoria di sviluppo dei rapporti oggettuali che procede dalla “dipendenza infantile” ad una “dipendenza matura dall’oggetto”. Caratteristica centrale dello sviluppo emotivo è, di fatti, una naturale sequenza maturativa di relazioni con altri. Disturbi in questa sequenza, ovvero, proliferazione di relazioni con oggetti interni compensatori e conseguente frammentazione interna, si pongono alla base della psicopatologia.

Il processo di sviluppo è segnato dal passaggio da una originaria relazione oggettuale fondata sull’identificazione primaria e l’assenza di differenziazione tra il soggetto che investe e l’oggetto investito, al progressivo instaurarsi della relazione oggettuale fondata sulla differenziazione dall’oggetto. Ciò implica “una modificazione graduale nello scopo libidico, per cui un originario fine orale, succhiante, incorporativo e prevalentemente “captativo” viene a essere sostituito da uno scopo maturo, non incorporante e prevalentemente “oblativo” compatibile con una sessualità genitale sviluppata”.

L’Io, con le sue qualità libidiche di ricerca oggettuale, ha bisogno di oggetti per crescere e sopravvivere. Per raggiungere la maturità, il bambino deve necessariamente rinunciare sia alle relazioni dipendenti con i genitori reali, esterni, sperimentando se stesso come pienamente separato da loro, sia al profondo attaccamento agli oggetti interni compensatori, oggetti che conferiscono quel senso di sicurezza e di continuità assente nelle relazioni con gli altri reali. Perché questo processo cruciale possa aver luogo, il bambino deve sentirsi amato in quanto persona e deve altresì credere che il proprio amore sia ben accetto ed apprezzato. Il mutuo amore tra persone differenziate fa sì che l’infante possa allentare la presa sugli oggetti da cui dipende e possa diventare una persona capace di instaurare relazioni bidirezionali di reciproca cooperazione.

Con la rinuncia agli oggetti interni infantili viene superata la scissione dell'Io e ne vengono ripristinate l'integrità e la ricchezza originali. La fase di transizione non viene mai portata a compimento se la spinta evolutiva verso una dipendenza matura e relazioni più ricche, e la riluttanza regressiva ad abbandonare dipendenza infantile e legami con oggetti indifferenziati, esterni ed interni, generano un'angoscia di separazione tale da far esperire al soggetto la paura di perdere ogni genere di contatto.

Carattere peculiare della "dipendenza matura" è la conquista di una completa differenziazione dell'Io dall'oggetto e quindi "la capacità da parte di un individuo differenziato di stabilire rapporti collaborativi con oggetti differenziati". Nella dipendenza matura l'accento si sposta, quindi, dal prendere al dare e scambiare e la genitalità diviene il canale preferenziale mediante il quale si esprime l'intimità adulta.

Fairbairn non parla di "indipendenza", ma di "dipendenza matura" ponendo perciò l'accento sulla necessità di una "particolare" dipendenza rispetto a "particolari rapporti" e sulla capacità di valorizzare l'oggetto nel suo significato più pieno. Il tipo di relazione ascritto alla "dipendenza matura" rappresenta un momento ideale prefigurabile solo teoricamente, dato che lo sviluppo è intersecato da conflitti e non è esente da difficoltà. Questo, tuttavia, costituisce il criterio di riferimento per valutare il grado in cui si è sviluppata una differenziazione dall'oggetto e le modalità con cui sono poste le basi di una organizzazione psichica in cui il meccanismo di identificazione primaria è reso meno operante.

In questa prospettiva, la formazione della struttura endopsichica basilare è fondamentalmente ricondotta alla natura delle relazioni tra le strutture egoiche e gli oggetti interiorizzati e l'accento è posto sul carattere ambivalente che assume la configurazione dell'oggetto, sulla produzione di importanti meccanismi come la rimozione e su come, fin dalle fasi precoci dello sviluppo, il mondo infantile sia soggetto ad esperienze di scissione in rapporto agli oggetti.

Nella visione di Fairbairn cure genitoriali adeguate fanno sì che il bambino sia orientato verso l'esterno, sia diretto verso persone reali che possono procurare contatti e scambi tangibili. Se le interazioni affermative che il bambino cerca non gli vengono fornite, se i suoi bisogni di dipendenza non vengono appagati, si verifica un allontanamento patologico dalla realtà esterna, dallo scambio reale con gli altri, e si vengono a costituire presenze private e fantasmatiche, gli oggetti interni, sostituti compensatori della realtà esterna, delle persone in carne ed ossa, con i quali viene mantenuto un legame fantasmatico che origina relazioni oggettuali interiorizzate.

Il processo di internalizzazione degli oggetti deriva dall'intenso bisogno di relazione del bambino e dal conseguente dilemma posto dai genitori emotivamente assenti, intrusivi o caotici. Caratterista fondamentale degli oggetti interiorizzati è il loro essere ambivalente. Poiché l'Io del bambino, di fronte all'oggetto interiorizzato, non tollera che esso sia al tempo stesso eccitante e frustrante, l'oggetto viene scisso in due parti: una accettante, aspetti promettenti e allettanti dell'oggetto, e una rifiutante, aspetti deprivanti e di negazione dello stesso.

Destinatario del medesimo processo di scissione è l'Io che, a sua volta, viene a fratturarsi in una parte libidica e in una parte aggressiva (sabotatore interno). La porzione dell'Io che si lega e identifica con l'oggetto eccitante e che, conseguentemente, è in perpetua ed avida ricerca dell'allettante promessa di relazioni gratificanti, origina "l'Io libidico". La parte dell'Io che si lega all'oggetto rifiutante e si identifica con esso ed è quindi ostile e ironico nei confronti di qualsiasi contatto appagante rappresenta, invece, "l'Io anti-libidico". Quel che resta dell'originale Io integro, "l'Io centrale", collegato ed identificato con l'oggetto "ideale", ovvero, con gli aspetti confortanti delle relazioni con l'oggetto, aspetti privati delle componenti eccitanti/allettanti e deprivanti/rifiutanti, è ancora utilizzabile per stabilire relazioni con altri reali appartenenti al mondo esterno.

Gli oggetti interiorizzati, tuttavia, una volta attirata su di sé la libido, la "imprigionano" opponendosi a che il bambino possa nuovamente indirizzarla verso gli oggetti esterni. E' così che viene mantenuta la scissione dell'oggetto arcaico e, da qui, la rimozione della parte scissa, la rimozione delle parti dell'Io legate all'oggetto e il conseguente depauperamento dell'Io e della sua capacità di alimentare le proprie relazioni con gli oggetti esterni.

“La rimozione è un processo proveniente da un rifiuto sia dell'oggetto eccitante che dell'oggetto rifiutante da parte dell'Io non scisso. Questo processo primario di rimozione è accompagnato da un processo secondario di rimozione per cui l'Io si scinde e rifiuta due parti di sé che restano legate rispettivamente all'uno e all'altro degli oggetti rimossi. La situazione che ne deriva è tale che l'Io centrale (il residuo dell'Io non scisso) adotta un atteggiamento di rifiuto, non solo verso l'oggetto eccitante e l'oggetto rifiutante, ma anche verso gli Io scissi e sussidiari collegati a questi rispettivi oggetti, ossia l'Io libidico e il sabotatore interno. Questo atteggiamento di rifiuto adottato dall'Io centrale costituisce la rimozione” (Fairbairn, Studi psicoanalitici sulla personalità, pp. 145-146).

La psicopatologia deriva dall'universale scissione dell'Io e dall'attaccamento delle risultanti porzioni dello stesso agli oggetti interni, compensatori, a spese delle relazioni con l'altro

reale. L'auto-frustrazione è l'aspetto che caratterizza più diffusamente la psicopatologia in tutte le sue manifestazioni: dal carattere nevrotico che sceglie sempre oggetti d'amore insensibili e sadici, "aggrappandosi ostinatamente alle esperienze dolorose" (1944) al depresso che sembra soffrire di continuo per le privazioni delle prime cure materne, allo schizofrenico, perseguitato, nella vita adulta, dai suoi primitivi terrori infantili.

Nella teoria pulsionale classica, l'oggetto facilita il raggiungimento della meta ultimo dell'impulso – la riduzione della tensione. Quasi ogni cosa può diventare l'oggetto di un impulso istintuale, a condizione che venga associato alla riduzione della tensione dell'impulso. Gli "oggetti primari", sono per Fairbairn semplicemente altre persone; esiste una sequenza di maturazione, che si svolge in modo naturale, dei bisogni di vari tipi di relazioni con gli altri, sequenza che va dalla dipendenza infantile all'intimità matura dell'amore adulto. Le relazioni con gli altri, in particolare i primissimi bisogni di dipendenza infantili dagli agenti delle cure materne, secondo Fairbairn diventano inevitabilmente insoddisfacenti, "cattive", a causa dell'interferenza della civilizzazione nel legame madre-figlio. Mentre i cuccioli di altri animali sono in contatto fisico diretto con la madre per tutto il tempo che la loro debolezza e dipendenza fisica richiedono, negli esseri umani, a causa delle numerose altre richieste di tipo domestico, economico e sociale, rivolte alla madre, questo contatto intenso e ininterrotto è possibile solo raramente.

In conseguenza di quella che Fairbairn vede come una separazione innaturale, le prime relazioni con oggetti diventano cattive o deprivanti. Diventa doloroso desiderare, o dipendere da, un oggetto che per buona parte del tempo è assente emotivamente o fisicamente. Il bambino quindi stabilisce dentro di sé oggetti interni, che agiscono come sostituti e soluzioni di rapporti insoddisfacenti con oggetti esterni, reali. Questi oggetti sono totalmente compensatori, innaturali, e non imposti dalla natura biologica di ricerca oggettuale della libido. Tanto maggiore è il grado di interferenza e di deprivazione nelle relazioni con i suoi oggetti "naturali", cioè con la gente reale, tanto maggiore sarà per l'io il bisogno di stabilire relazioni con oggetti interni. Così, per Fairbairn, mentre la psicologia è "lo studio delle relazioni dell'individuo con i suoi oggetti", la psicopatologia è "lo studio delle relazioni dell'individuo con i suoi oggetti interiorizzati" (Fairbairn, 1943).

A differenza della Klein, per la quale le fantasie sono una componente primaria delle pulsioni, per Fairbairn le fantasie non sono primarie, ma sono sostituti compensatori di relazioni insoddisfacenti con oggetti reali esterni. Così, mentre per la Klein le fantasie sono innate, per Fairbairn il contenuto degli oggetti interni deriva completamente da oggetti esterni reali, frammentati e ricombinati senza dubbio, ma comunque sempre derivanti dalle

esperienze del bambino con i suoi genitori reali; le relazioni immaginate, fantasticate, non costituiscono più la base di tutte le esperienze, ma rappresentano un ritirarsi di fronte ai disturbi nella relazione con persone reali, verso la quale l'uomo è fondamentalmente orientato.

La premessa secondo cui la libido non è orientata al piacere bensì all'oggetto, ovvero, che la spinta motivazionale fondamentale nell'esperienza umana non è la gratificazione e la riduzione della tensione, che porta ad usare gli altri come mezzi verso quel fine, quanto piuttosto il legame con gli altri come fine a se stesso, consente a Fairbairn di elaborare una teoria più economica e convincente per spiegare le osservazioni di Freud circa l'ubiquità della coazione a ripetere.

Gli sforzi essenziali del bambino non sono diretti verso il piacere, ma verso il contatto. L'infante crea legami con i genitori attraverso qualsiasi forma di contatto i genitori gli forniscano, e quelle forme diventano modelli di attaccamento e di contatto con gli altri che durano per tutta la vita. Come gli anatrocchi sono soggetti all'imprinting e seguono l'oggetto apparso al momento della schiusa delle uova, oggetto che si prende cura di loro, qualunque esso sia (Lorenz, 1966), allo stesso modo i bambini sviluppano un intenso attaccamento e costituiscono la propria vita emotiva successiva intorno al tipo di interazione che hanno avuto con chi si è preso cura di loro all'inizio della vita. Il bambino ha bisogno di contatto umano. Se i genitori avviano scambi piacevoli con il bambino, questo impara a ricercare il piacere non come fine a se stesso, ma come forma appresa di contatto e interazione con gli altri. Se il genitore offre solo o prevalentemente forme di contatto dolorose, il bambino non evita il genitore per andare alla ricerca di altri oggetti che procurano più piacere, ma integra le sue relazioni con lui su una base di sofferenza masochista. Nei rapporti con i genitori, il bambino, stabilendo relazioni oggettuali interne compensatorie, cerca di proteggere quanto c'è di gratificante e di controllare quanto non lo è. E' mediante questo "ostinato attaccamento" dell'Io libidico all'oggetto eccitante che il bambino preserva le speranze di un contatto più pieno, più soddisfacente con i genitori. Tanto più carente e vuota è l'esperienza reale, tanto più forte è il suo attaccamento alle caratteristiche promettenti, anche se deprivanti, dei genitori che ha internalizzato e che cerca dentro di sé. Il bambino prima e l'adulto poi tenderà a ricreare la sofferenza, il dolore, e più in generale paradigmi distruttivi di interazioni con altri, per rinnovare gli antichi attaccamenti interni e per rimanere ad essi fedele.

Le arcaiche relazioni oggettuali interne rappresentano, dunque, il prototipo di tutte le successive esperienze di contatto con gli altri che non sono universalmente desiderabili a seconda del loro potenziale di procurare piacere, ma sono desiderabili in base alla risonanza

con gli attaccamenti a vecchi oggetti, percorsi e toni di interazione che, nella prima infanzia, sono stati proposti come esempi fondamentali di contatto.

Uno dei motivi per cui la teoria di Fairbairn viene criticata è la visione unilaterale per cui la funzione dei genitori è esaminata esclusivamente dal punto di vista dei bisogni di dipendenza del bambino, senza ammettere la possibilità che i genitori adempiano a funzioni evolutive fondamentali diverse dalla gratificazione della dipendenza infantile (Greenberg e Mitchell, 1986). Allo stesso modo, il suo modo di trattare gli oggetti, sia esterni che interni, è limitato alle loro funzioni rispetto alle vicissitudini della dipendenza infantile: gli oggetti interni vengono stabiliti per compensare la mancanza di una piena gratificazione della dipendenza infantile; a causa di questa funzione, i primi oggetti interni e i più importanti dal punto di vista dinamico sono “cattivi” (cioè emotivamente non gratificanti). L’unica funzione degli oggetti “buoni” è di costituire un rifugio morale contro gli oggetti interni cattivi, non offrendo un’adeguata spiegazione per i residui di esperienze buone e di relazioni gratificanti, e per lo stabilirsi di identificazioni sane, valori autentici, e così via. In altri termini, nella sua teoria gli oggetti sono, per definizione, strutture psicopatologiche, mentre viene tralasciato il meccanismo tramite il quale esperienze positive, sane, con persone reali, vengono registrate nella psiche e facilitano la crescita dell’IO.

Inoltre, in tutta la sua opera, è implicita la convinzione che la disarmonia interna (scissione) sia un male, e che un io totale, integro, rappresenti il più desiderabile degli stati mentali, trascurando la possibilità di conflitti positivi, di confusione creativa e di identificazioni parziali, che si arricchiscono reciprocamente

1.2.2. Il lavoro di W.D. Winnicott

Secondo Winnicott, il bambino alla nascita è sicuramente in uno stato di totale dipendenza dalla madre, per poi apprendere, durante i primi mesi ma soprattutto nel corso dell’infanzia, quelle modalità che lo renderanno progressivamente in grado di essere meno dipendente; ogni individuo ha una naturale *pulsione a evolvere* verso l’indipendenza, a “essere completamente distinto e separato senza essere isolato”, pulsione che ha radici biologiche, rappresenta pertanto una potenzialità innata del Vero Sé.

Alla nascita, e probabilmente anche prima, si verifica l’incontro tra il sé dell’individuo e il suo ambiente. Questo incontro è di solito mediato dalla madre, la cui capacità di adattarsi alle reali potenzialità del suo bambino è amplificata da quella preoccupazione unilaterale,

sviluppata nell'ultimo periodo di gravidanza e nei primi mesi di vita del bambino (preoccupazione materna primaria) nei casi in cui questa capacità della madre è ottimale, il bambino che riceve una frustrazione momentanea è capace di "allucinare" la soddisfazione che da essa potrebbe giungergli; in seguito, se in quell'istante egli viene effettivamente soddisfatto dalla madre, la sua allucinazione si concretizza, e immaginazione e realtà vengono a coincidere (processo di realizzazione). La scoperta di realtà e il senso di realtà sono creati a partire dall'immaginazione; il neonato può allora scoprire quali delle situazioni da lui immaginate vengono realizzate, cioè confermate dagli eventi, e quali non lo sono, ed è su questa creatività che si fonda la normale salute mentale. Quando la capacità materna di adattamento non è sufficientemente buona, le allucinazioni che derivano dalla frustrazione non sono seguite da una realizzazione accompagnata da soddisfazione, ma al contrario da una frustrazione che perdura e produce pertanto altre allucinazioni. Winnicott ritiene che il neonato possa sopportare un gran numero di situazioni di questo tipo, ma che la sua tolleranza non sia illimitata: quando il limite è stato oltrepassato, il bambino ha subito un trauma – "l'ambiente ha causato un'interferenza e ha esercitato una pressione" (1965)

Winnicott prende a seguire una linea di ricerca nella psicoanalisi propria pur proclamando una grande fedeltà ai suoi progenitori teorici, a Freud in particolare e, in minor misura, alla Klein. Nel complesso, Winnicott mira ad un approfondimento delle condizioni che presiedono allo sviluppo evolutivo normale del bambino, in un'ottica che è insieme di ricerca, di terapia, di prevenzione e di educazione, ed in cui è centrale la relazione del bambino con la madre, primo "contenitore" e fondamentale mediatore del suo ingresso nel mondo.

"Non c'è una cosa che si può chiamare bambino", nel senso che, se volete descrivere un bambino, vi troverete a descrivere un *bambino con qualcuno*. Un bambino non può esistere da solo, ma è essenzialmente parte di un rapporto" (Winnicott, 1964).

All'origine, prima che si instauri alcun tipo di relazione oggettuale, la tendenza dominante è la riunificazione con la madre; a questo livello il bambino è in uno stato di dipendenza totale, esiste in funzione delle cure materne, che consentono all'incipiente sé del lattante di emergere, cure delle quali non ha "nessuna nozione" e verso le quali non può operare nessun controllo su quanto è buono e cattivo. Il neonato inizia, quindi, la sua vita in uno stato di non-integrazione, con brandelli di esperienza sparpagliati e diffusi. Desideri e bisogni diversi emergono spontaneamente e, man mano che vengono soddisfatti, si fondono nuovamente nel flusso di una corrente di movimenti non integrati, definita "going on being".

In contrasto con la Klein, Winnicott, per descrivere lo stato mentale più antico del bambino, sceglie, dunque, la non-integrazione, suggerendo, in tal modo, un'esperienza di estrema discontinuità, ma non di frammentazione, diffusa, ma non terrificante.

Il potenziale ereditario del bambino si inverte in un progetto di sviluppo nella misura in cui la madre e, con essa o per essa, l'ambiente, sono in grado di assicurare, attraverso un'azione di contenimento, le necessarie condizioni di protezione e di sostegno.

Winnicott definisce "preoccupazione materna primaria" lo stato psichico che permette alla "madre sufficientemente buona" di fornire al bambino il tipo di ambiente necessario. Si tratta di una condizione psicologica "straordinaria" che ha il suo apice verso la fine della gravidanza e si protrae fino a poche settimane dopo la nascita del bambino, che è simile ad uno stato di ritiro e di dissociazione, contraddistinto da una elevatissima sensibilità. La madre "sana", quella che riesce a vivere questa condizione che ha i caratteri paradossali di una "malattia normale", è colei che, in forza della medesima sensibilità, risulta capace di anticipare, di interpretare, di provvedere tempestivamente ed efficacemente ai bisogni del bambino e, in questo modo, di determinare le condizioni necessarie allo sviluppo pieno delle sue dotazioni innate.

Rispetto alla fusione primaria, Winnicott utilizza il termine "soggetto soggettivo" per evidenziare il divario esistente tra quanto osservato e quanto vissuto dal bambino. L'oggetto, infatti, non è ancora riconosciuto dal bambino come realtà in sé, con una esistenza indipendente dal soggetto. L'emergere da questo stato di fusione comporta il passaggio dalla dipendenza assoluta all'indipendenza relativa: l'inizio delle relazioni oggettuali coincide con la capacità del bambino di "creare l'oggetto".

Nel "momento dell'illusione", l'allucinazione del bambino e l'oggetto presentato della madre sono sentiti come identici. Il bambino piccolo sperimenta se stesso come onnipotente e questa onnipotenza diventa il fondamento di uno sviluppo sano e della solidità del Sé. Cruciali sono, in questo processo, la capacità della madre di anticipare empaticamente i bisogni del bambino e la sua tempestività. Perché l'illusione sia possibile "un essere umano deve preoccuparsi sempre di proporre il mondo al bambino in forma comprensibile per lui". La simultaneità dell'allucinazione infantile e la presentazione materna forniscono la base di esperienza ripetitiva necessaria perché il bambino abbia il senso del contatto con la realtà esterna e di un potere su di essa.

Quando la madre è capace di riecheggiare i desideri e i bisogni del bambino, quest'ultimo entra in sintonia con le proprie funzioni corporee e i propri impulsi, che diventano il fondamento della lenta evoluzione del suo senso di Sé. Il fallimento della madre

nella attualizzazione dei gesti e dei bisogni del figlio, riduce il senso di onnipotenza allucinatoria di questo, diminuendone la fiducia nella propria creatività e nei propri poteri, introducendo un'impasse tra l'evoluzione della psiche e i suoi supporti somatici.

Una volta che l'onnipotenza allucinatoria è saldamente stabilita, il bambino deve apprendere la realtà del mondo esterno al di là del suo controllo, e sperimentare i limiti dei suoi poteri. Ciò che rende possibile questo apprendimento è il fatto che la madre, poco a poco, smette di modellare il mondo in armonia con i bisogni del bambino. Quando la madre emerge gradualmente dallo stato di identità vicariante, connaturata alla fase della "preoccupazione materna primaria", e comincia ad interessarsi nuovamente ad altre aree della sua vita, il bambino è costretto a venire a patti con quello che non può fare, non può creare, non può far accadere. La durezza di questa realtà è mitigata da una spinta, interna al bambino, verso la separazione. Mano a mano che l'infante cresce, la madre, che prima materializzava il desiderio allucinatorio passivo del figlio, non attualizza più i desideri del bambino, ma piuttosto recepisce e risponde ai suoi gesti e segnali. Il "graduale fallire dell'adattamento" materno è essenziale per lo sviluppo della separazione, della differenziazione e della realizzazione.

L'emergere del Sé dunque, per Winnicott, comporta un movimento da uno stato di onnipotenza illusoria, in cui il bambino, tramite facilitazioni materne, ha la sensazione di creare e di controllare il mondo in cui vive, ad uno stato di percezione obiettiva, in cui l'infante accetta i limiti dei suoi poteri e diventa consapevole dell'esistenza autonoma dell'altro. Il movimento tra questi due stati, tanto nei bambini quanto negli adulti, non è una progressione lineare e la formazione di "oggetti transazionali" funge da ponte tra soggettività solipsistica e percezione obiettiva. Nell'aria intermedia tra la dimensione soggettiva e quella oggettivamente percepita si colloca l'esperienza transazionale, che permette al bambino di vivere la realtà della separazione della madre, in modo non traumatico: attraverso l'oggetto transazionale egli può rappresentarla, ricreare una nuova unione che si riempie di una rinnovata forza espressiva e simbolica. Inserendosi nello "spazio potenziale" tra madre e bambino, l'oggetto transazionale, che non appartiene né alla realtà interna né al mondo esterno, dà inizio, in ogni essere umano, ad "un'area intermedia di esperienza" che non viene messa in dubbio, poiché nessuno la rivendica se non per il fatto che esisterà come un posto-di-riposo per l'individuo impegnato nel perpetuo compito di mantenere separate, e tuttavia correlate, la realtà interna e la realtà esterna

Le deficienze nelle cure materne e, più specificatamente, il non fornire un ambiente di holding perfetto, hanno un impatto debilitante sullo sviluppo emotivo del bambino. Quando qualcosa di esterno reclama, domanda una risposta, il bambino viene strappato al suo stato di quiescenza ed è costretto o a rispondere oppure ad abbandonare i suoi desideri, ad accettare, prematuramente, la poco efficace e realistica natura delle sue stesse richieste e, a plasmare se stesso in base a ciò che gli viene dato. La conseguenza principale di una prolungata intrusione è la frammentazione dell'esperienza del bambino che è obbligato a sintonizzarsi prematuramente e coattivamente con le richieste e le domande altrui. Tale frammentazione si configura nei termini di una scissione tra un "Vero Sé", che si distacca e si atrofizza, e un "Falso Sé", su base compiacente.

Il "Vero Sé", che coincide con il nucleo autentico dell'individuo, con la creatività, con il sentimento di realtà, con la capacità di essere se stesso, comincia a strutturarsi sin dagli stadi più primitivi dello sviluppo per assumere un'identità sempre più complessa in coincidenza con la progressiva maturazione delle strutture nervose. Le radici del "Falso Sé", sono, invece, rintracciabili nel processo difensivo con il quale il bambino asseconda le richieste materne. In condizioni fisiologiche normali, il "Falso Sé", assolve, fondamentalemente, ad una funzione protettiva, ma può minacciare seriamente l'integrità della personalità quando, il conformarsi alle pressioni dell'ambiente, comporta un impoverimento progressivo del "Vero Sé" ed il bambino diventa l'immagine che la madre ha di lui. Il "Falso Sé", che assume, in un certo qual modo, le funzioni di accudimento che l'ambiente non ha offerto, ha la funzione di "nascondere il vero sé, e lo fa per mezzo della compiacenza verso le richieste dell'ambiente" (1960, p. 147).

La psicosi, definita come un "disturbo di deficienza ambientale" rappresenta l'esito più grave della deformazione dello sviluppo della personalità a causa delle privazioni e delle costrizioni dell'ambiente. In tale prospettiva l'obiettivo della pratica terapeutica si definisce in relazione al riprodurre "il rapporto di fiducia che può svilupparsi tra madre e bambino". E ciò può essere perseguito, nel trattamento dei bambini, sia ricreando, attraverso il gioco, le situazioni conflittuali e i sentimenti loro associati, sia ricreando, attraverso la tecnica dell'holding, una situazione di sicurezza, di contenimento, in cui poter regredire.

1.2.3 Quante teorie delle relazioni oggettuali?

William Mc Dougall (britannico, 1908) costruì un modello della mente definendo nel dettaglio una serie di schemi istintuali specifici fondati su base biologica, dunque basati su tendenze innate, ma altrettanto modificabili dall'esperienza; questi istinti primari si potevano combinare e modificare reciprocamente in modi pressochè infiniti. Inoltre, ogni modello istintuale secondo Mc Dougall dava origine a una esperienza emozionale specifica, per cui ci sarebbero emozioni semplici basate sugli istinti primari, così come emozioni e sentimenti complessi che costituivano gli aspetti esperienziali di combinazioni di istinti.

Il lavoro di Mc Dougall, oggi quasi dimenticato, fu sviluppato tra gli altri da Marjorie Brierley (1937), la quale mise in luce innanzitutto che la psicoanalisi aveva trascurato l'importanza degli affetti, oscurati dalle pulsioni.

Lo stesso Freud, che inizialmente aveva fatto equivalere le emozioni con l'energia, descrivendo ad esempio i meccanismi difensivi dell'isteria, in cui le rappresentazioni si staccano dagli affetti, e questi ultimi premono per essere scaricati, già nel 1926 aveva iniziato a ipotizzare che gli affetti fossero attività funzionali dell'IO altamente complesse e operanti nell'adattamento quotidiano. La Brierley collegò esplicitamente lo sviluppo degli affetti primari alle relazioni d'oggetto; inoltre, sottolinea come all'inizio della vita l'oggetto non possa essere separato dalla persona, quindi questi oggetti sono funzionali all'adattamento dell'IO all'ambiente, prima di tutto per distinguere piacevole/spiacevole. Infatti, man mano che gli oggetti vengono percepiti come esterni al sé, gli oggetti vengono conosciuti principalmente in base ai modelli particolari di affetti che essi manifestano e che evocano.

Allo stesso modo, Balint sostiene che la ricerca di amore primario rappresenta non soltanto la prima e più fondamentale forma di relazione oggettuale, ma tutte le principali caratteristiche psicodinamiche e motivazionali sono derivati secondari, compensatori, del fallimento nell'ottenere sufficiente amore primario. Il narcisismo ad esempio è un modo indiretto per procurarsi da soli ciò che gli altri non offrono (1952), così come l'aggressività è una reazione alla mancanza di amore primario. Però, se da una parte afferma che le contese sensuali derivano dai bisogni relazionali, allo stesso tempo critica Fairbairn, argomentando che la libido ha due tendenze fondamentali – sia verso la ricerca del piacere, sia verso la ricerca oggettuale – attribuendo così nuovamente alla ricerca di piacere sensuale lo status di motivazione primaria. Probabilmente, la posizione di Balint su una presunta dualità della libido risponde a fini politici legati alla sua esigenza di risolvere la controversia tra Freud e Ferenczi, preservando la teoria strutturale delle pulsioni di Freud e la cautela di questo nei

confronti della gratificazione, e insieme di giustificare il rilievo dato da Ferenczi alle prime relazioni oggettuali e il suo concetto di rifornimento di gratificazione.

Margaret Mahler (1897-1986) Nelle sue opere principali – “Le psicosi infantili” (1968) e “La nascita psicologica del bambino” (1975) – la Mahler, che introdusse nuove metodologie nello studio del comportamento infantile tra cui l’osservazione longitudinale e l’osservazione di gruppi orizzontali per età, ha elaborato un modello di sviluppo mentale del bambino che prevede tre tappe (dalla simbiosi all’individuazione) la Mahler ha posto i clinici nella condizione di comprendere più profondamente e di curare più efficacemente i bambini e gli adulti con personalità che funzionano “al limite” della psicosi, disturbi clinicamente definiti di natura preedipica. Il contributo della Mahler si colloca in una posizione di giuntura tra psicoanalisi dell’Io e psicoanalisi delle relazioni oggettuali, sottolineando l’importanza fondamentale della sfera dei rapporti con gli oggetti e le gratificazioni che la madre e il bambino derivano dal loro rapporto, ma al tempo stesso non rifiutando il concetto di pulsione freudiano.

La Mahler sottolinea il bisogno del bambino di relazioni specificamente umane, sottolineando cioè che il suo “oggetto simbiotico” è necessariamente la madre, ma ritiene che questo bisogno derivi da esigenze di sopravvivenza, e non riflette una spinta primaria verso l’affiliazione sociale, a differenza di Sullivan e di Fairbairn (Greenberg e Mitchell, 1986).

Inoltre, se da una parte la madre normalmente affezionata di cui parla la Mahler richiama molto da vicino la madre sufficientemente buona di Winnicott, dall’altra viene criticata da quest’ultimo per la natura estremamente biologica della teoria della simbiosi della Mahler, nel senso che mentre la madre sufficientemente buona di Winnicott è colei che è capace di individuare il sé nascente del bambino e di rispondervi positivamente, la madre naturalmente affezionata della Mahler (1965) è colei che è capace di andare prontamente incontro alle esigenze biologiche del suo bambino per aiutarlo ad adattarsi all’ambiente. In altri termini, per Winnicott il bambino nasce con un sé che emerge nell’interazione con le cure personali offerte dalla madre; per la Mahler la madre-ambiente offre il sostegno biologico, ma impone anche le condizioni cui il bambino deve adattarsi.

Un autore che rifiuta la pretesa di Fairbairn, Guntrip o Sullivan che la teoria delle relazioni oggettuali costituisca una teoria generale della mente, alternativa rispetto alla meta psicologia classica, è Kernberg, il quale considera la teoria delle relazioni oggettuali come un approccio più contenuto all’interno della meta psicologia psicoanalitica, che sottolinea il rafforzamento di rappresentazioni intrapsichiche bipolari o diadiche (sé e imitazioni oggettuali) come riflessi

della relazione originale madre-bambino, e il suo successivo sviluppo in relazioni interpersonali interne ed esterne diadiche, triangolari o multiple. Quel che è importante è la natura essenzialmente diadica o bipolare dell'internalizzazione, all'interno della quale ogni unità di immagine di sé e dell'oggetto si stabilisce in un particolare contesto affettivo (1976). Limitando la definizione della teoria delle relazioni oggettuali, Kernberg dichiara fedeltà ai principi fondamentali della meta psicologia classica, per quanto la struttura della sua teoria e le sue implicazioni filosofiche siano spesso molto vicine alla teoria strutturale di Fairbairn Sullivan e Guntrip.

Kernberg, occupandosi dei processi di interiorizzazione delle relazioni oggettuali, ne definisce l'introiezione come il più primitivo livello di organizzazione. L'introiezione è definita da Kernberg come la riproduzione e la fissazione di un'interazione con l'ambiente attraverso un complesso organizzato di tracce mnestiche, le quali implicano almeno tre componenti: l'immagine di un oggetto, l'immagine del sé in interazione con quell'oggetto, la coloritura affettiva sia dell'immagine dell'oggetto sia dell'immagine di sé sotto l'influenza del rappresentante pulsionale presente all'epoca dell'interazione (dunque continua a intrecciare il modello pulsionale di Freud con il concetto di relazione oggettuale interiorizzata). La coloritura affettiva è un aspetto essenziale dell'introiezione e ne rappresenta la valenza attiva, che determina la fusione e organizzazione delle introiezioni di valenze analoghe. Così, le introiezioni che avvengono sotto la valenza positiva dell'appagamento libidico pulsionale, tendono a fondersi e organizzarsi nell'"oggetto interno buono"; quelle che avvengono sotto la valenza negativa di derivati pulsionali aggressivi tendono a fondersi con analoghe introiezioni e a organizzarsi negli "oggetti interni cattivi".

Nel processo di fusione di introiezioni della stessa valenza, le componenti omologhe dell'introiezione tendono a fondersi, le immagini del sé con altre immagini del sé, e le immagini dell'oggetto con altre immagini dell'oggetto. Poiché, attraverso questa fusione, vengono rilevate immagini del sé e dell'oggetto sempre più elaborate, questo processo contribuisce alla differenziazione del sé dall'oggetto e alla definizione dei confini dell'IO. (Kernberg, 1976)

Dunque, è possibile delineare un'unica teoria della motivazione all'interno della corrente delle relazioni oggettuali? Sicuramente il grande punto in comune a tutti i teorici è l'importanza data alla ricerca dell'oggetto non più solo come strumento di scarica delle pulsioni, ma tuttavia questo concetto viene articolati dai singoli teorici in modo differente.

Di certo, l'abbandono del concetto di pulsione e la visione del corpo come veicolo, piuttosto che come causa di movimenti psicologici, suggeriscono che, nel modello strutturale delle

relazioni oggettuali, sono state messe tra parentesi le caratteristiche innate del bambino. I teorici delle relazioni oggettuali, di fatti, minimizzano l'importanza dei fattori costituzionali e considerano cruciale, per lo sviluppo della personalità, il carattere e la presenza emotiva dell'altro significativo, dimostrando come, l'insuccesso degli agenti delle cure materne nell'andare incontro ai bisogni relazionali del piccolo, nell'offrirgli nutrimento, garanzie, un "ambiente facilitante" si ponga alla base della psicopatologia. Questa tendenza, tuttavia, è stata messa in discussione dall'Infant Research, ricerche empiriche sulla prima infanzia, tese a mostrare come, in realtà, l'esperienza infantile si organizza attraverso interazioni diadiche secondo un processo dinamico, in cui gli schemi interattivi sono co-costruiti e trasformati in base all'influenza reciproca, attesa, momento per momento, tra i due partner (Greenberg e Mitchell, 1983).

1.3 Le due teorie a confronto: Analogie

Entrambe le teorie, soprattutto nelle loro successive articolazioni, si ripropongono di elaborare un modello esplicativo sulla motivazione, sullo sviluppo della personalità, sulla psicopatologia, cercando altresì di tracciare delle linee guida per il trattamento psicoterapeutico.

Entrambe partono da due punti fondamentali che le accomunano, e che storicamente le differenziano dalla prospettiva psicoanalitica ortodossa: 1. l'esigenza di articolare la visione individualista di Freud 2. il rivalutare il ruolo dell'oggetto non tanto come strumento di gratificazione e di piacere, quanto come parte fondamentale dei processi di auto ed etero regolazione nello sviluppo del bambino; 3. la revisione del ruolo dell'analista, degli obiettivi terapeutici, e dell'intero processo psicoanalitico.

Riguardo il primo punto, i fondatori di entrambe le prospettive teoriche, che possiamo individuare in Bowlby da una parte, e in Fairbairn dall'altra, iniziano la loro opera distaccandosi dalla scuola freudiana tradizionale, andando a costituire quella che tradizionalmente viene definita corrente degli indipendenti britannici, condividendo, nel distaccarsi da Freud, l'idea che sia riduttivo pensare che l'ambiente contribuisca all'organizzazione dell'esperienza esclusivamente in quanto influenza, ponendovi un limite, le vicissitudini pulsionali interne all'individuo (Stolorow e Atwood, 1992), e che lo sviluppo del bambino avvenga sotto la spinta di pulsioni innate che orientano il comportamento verso la scarica e il conseguente soddisfacimento.

Bowlby riprende l'idea della prospettiva darwiniana sull'evoluzione della specie secondo cui l'intero funzionamento mentale, dal comportamento osservabile alle rappresentazioni cognitive, fino alle funzioni superiori quali pensiero e intelligenza, siano un prodotto dell'evoluzione biologica, e pertanto la mente in quanto tale vada considerata nell'ottica dei processi dell'adattamento su cui agisce la selezione naturale. Egli rifiuta così la nozione di pulsione di morte, secondo la quale esiste una spinta biologica innata che si esprime sotto forma di una distruttività rivolta indistintamente verso il sé o verso l'altro, sostenendo invece che gli istinti e le tendenze comportamentali selezionati nel corso dell'evoluzione hanno sempre la funzione di promuovere la vita (Darwin, 1871)

In modo analogo, Fairbairn sottolineò come, per quanto lo stesso Freud nei suoi ultimi lavori desse maggiore importanza all'IO e al SUPER IO, dunque alle istanze più "sociali" dell'individuo, nello sviluppo della personalità, e per quanto la Klein avesse elaborato una complessa teoria degli oggetti interni, la sorgente dell'energia motivante l'azione restava sempre di natura pulsionale.

1.3.1 L'origine dell'aggressività

Nel superare la visione individualistica freudiana, un altro concetto che accomuna bowlby e gli altri è la ridefinizione dell'aggressività

La quasi totalità degli indipendenti rifiutano l'idea di un'aggressività presenta come pulsione innata, di una distruttività che, così come viene descritta dalla Klein, è una tendenza innata contro cui l'IO di ogni individuo è destinato a combattere dentro di sé fin dall'inizio: una forza prevalentemente intrapsichica in cui l'ambiente può solo favorire o ostacolare l'aggressività di natura patogena.

Gli indipendenti invece considerano come elemento patogeno principale l'angoscia collegata alle paure determinate dal contributo ambientale, e da qui origina l'aggressività in tutte le sue forme, come meccanismo di sopravvivenza. Dunque, non una tendenza innata, ma un elemento basilare nella salute psichica che è secondaria a pulsioni libidiche o evolutive; quando tali pulsioni, o l'integrità dell'IO, vengono minacciate, allora insorge l'aggressività. Come Bowlby aveva teorizzato che l'aggressività è un istinto biologico basato su modelli predatori, o di protezione di sé dai predatori, così molti teorici delle relazioni oggettuali rifiutano la natura violenta dell'aggressività primitiva, sottolineando la fondamentale importanza eziologica della presenza o della mancanza di quelle che Winnicott ha definito

“cure materne sufficientemente buone” dunque considerando l’aggressività una reazione a un ambiente frustrante (Fairbairn, 1943, 1952; Balint, 1952; Winnicott, 1960).

Per Bowlby, se il bisogno di attaccamento viene frustrato, il bambino può reagire all’angoscia con comportamenti auto consolatori (esempio succhiare il pollice) o con reazioni di rabbia, che servono auspicabilmente ad attirare l’attenzione del genitore; se la perdita è permanente, la rabbia non è più funzionale, benché spesso permanga. Così Bowlby, come Balint, Fairbairn, e Winnicott, connette l’aggressività alla frustrazione.

Secondo Bowlby, vi è un vero valore di sopravvivenza nella rabbia: insorge infatti per richiamare il genitore che si è ritirato e per riconquistarne l’attenzione. Tuttavia, qualora la perdita sia diventata permanente e il genitore irrecuperabile, la rabbia non è più funzionale, benché sovente permanga.

Questa spiegazione è coerente con il modello proposto da Balint (1968), secondo il quale, se la frustrazione delle richieste di possedere l’oggetto d’amore primario raggiunge proporzioni traumatiche, si genera un difetto fondamentale nella struttura del carattere, non sotto forma di aggressività e dolore attivi, ma di rassegnazione passiva o disperazione. Solo più tardi si sviluppa l’odio come emozione, dopo che si sono sviluppate le strutture caratterizzate dal difetto fondamentale. Pertanto, l’odio è un sentimento in relazione a qualcosa, e in quanto tale richiede una certa differenziazione stabile tra sé e l’oggetto prima di poter essere sperimentato, e questa differenziazione non è certo evidente nei primi giorni di vita.

Nella teoria motivazionale di Fairbairn (1943), l’aggressività non è una componente o una trasformazione della libido, una pulsione che esige di esprimersi, ma esiste solo come potenziale, e attinge dalla libido la propria, distinta, energia. L’aggressività per Fairbairn non è un fattore motivante primario, ma nasce come reazione alla frustrazione della meta motivante primaria – lo sforzo per il contatto con gli oggetti, come derivato secondario della mancanza di soddisfacenti relazioni oggettuali. Sebbene l’aggressività, nel senso di Fairbairn, non abbia una forza motivante primaria, essa assume un enorme significato clinico: a causa dell’impatto diffuso e distruttivo della civilizzazione sul naturale sviluppo della diade madre-figlio, l’aggressività intensa è un fattore cruciale che l’io deve affrontare nella sua lotta per mantenere buone relazioni oggettuali.

1.3.2. Il ruolo dell’oggetto nello sviluppo individuale

Entrambe le teorie conferiscono all’oggetto un’importanza fondamentale come parte stessa dell’esperienza individuale. Fairbairn, riprendendo in parte, sia pur con le dovute critiche

precedentemente accennate, quanto teorizzato dalla Klein, svilupperà questo concetto con la sua nota formulazione “la libido ricerca l’oggetto e non il piacere”, spiegando la coazione a ripetere con la caratteristica di adesività della libido, per cui i soggetti tendono a ricercare nel tempo le prime esperienze di relazione, anche se disfunzionali, perché è ad esse che la libido si è attaccata. Fairbairn con questa affermazione propone una visione radicalmente diversa delle motivazioni e dell’agire umano, perché il bambino non si mette in relazione con gli altri solo in un secondo momento, per ridurre la tensione libidica, ma è orientato agli altri fin dalla nascita, e la sua ricerca di relazione ha radici adattive nella sua sopravvivenza biologica.

Bowlby svilupperà questo concetto parlando della ricerca della relazione, piuttosto che la sopravvivenza fisica, come istinto innato fondamentale, parte del corredo biologico evolutivamente selezionato, che orienta i comportamenti del bambino.

Dunque, tanto autori quali Bowlby Main, Ainsworth, Caplan Cassidy, quanto Fairbairn, Winnicott, Balint, sottolineano come il bambino cerca attivamente interazioni sociali fin dalla nascita, forma attaccamenti interpersonali, e sviluppa capacità di mutualità ed empatia molto precocemente.

Ricerche recenti hanno riscontrato un’associazione tra la tendenza a percepire le proprie figure di attaccamento come disponibili e responsive, e una serie di abilità sociali, quali la capacità di leggere le situazioni sociali in modo adeguato, il riguardo nei confronti dei bisogni degli altri, all’interno di narrazioni indicanti una complessa e integrata rappresentazione di sé e degli altri (Calabrese, Farber, Westen, 2005).

1.4 e specificità

Nonostante queste radici e questi intenti comuni, gli studiosi dei due costrutti si differenziano rispetto ad alcuni punti altrettanto fondamentali, a partire dal fatto che Bowlby era mosso dalla forte motivazione di basare la psicoanalisi su un solido piedistallo scientifico, e di evitare che le ipotesi cliniche basate sulla teoria delle relazioni oggettuali fossero svilite da speculazioni totalmente ingiustificate scientificamente.

A livello teorico, le principali differenze tra le due teorie riguardano il modo in cui vengono concettualizzati i modelli operativi interni (MOI), descritti da Bowlby come sistemi che contengono esperienze reali, e le relazioni oggettuali interiorizzate, descritte da Fairbairn come rappresentazioni implicite. Nell’enfatizzare il ruolo dell’oggetto nello sviluppo, e la sua ricerca come spinta che orienta il comportamento, la motivazione all’azione viene elaborata in

modi diversi, e le aree di influenza assegnate ai MOI sembrano più ristrette rispetto agli oggetti interni, che investirebbero aree di funzionamento molto più ampie.

Infine, nell'affrontare tematiche relative all'esclusione difensiva di esperienze negative dalle proprie rappresentazioni interne, la scissione così come l'origine della psicopatologia vengono elaborate in modo differenti.

1.4.1 Modelli Operativi Interni e Relazioni Oggettuali interiorizzate

I MOI, risultanti dall'interiorizzazione delle prime esperienze di relazione con le figure di accudimento, sono concettualizzati come rappresentazioni operative di sé e dell'altro, che riproducono le esperienze reali passate, e si riattivano in modo automatico nelle situazioni attuali, promuovendo comportamenti che favoriscono la sopravvivenza. Gli oggetti interiorizzati di cui parla Fairbairn invece, sono concettualizzati come oggetti compensatori di relazioni insoddisfacenti reali. Fairbairn attribuisce agli oggetti interni, per il modo in cui sono definiti, una struttura psicopatologica, senza concentrarsi sui meccanismi tramite i quali esperienze invece positive vengono registrate nella psiche e facilitano la crescita della personalità. In questo senso, la teoria delle relazioni oggettuali, spiega la natura della psicopatologia, ma lascia nel vago e nell'ambiguità le fondamenta e i meccanismi di una crescita sana (Mitchell, 1988).

Il sistema di attaccamento risponde a un'unica motivazione principale, che è la disponibilità dell'altro e la possibilità di utilizzarlo come "base sicura" per l'esplorazione dell'ambiente; la ricerca dell'oggetto di Fairbairn, per quanto basato su una predisposizione innata, rimane comunque in qualche modo legata in modo residuale al concetto di libido, e il rapporto tra l'individuo e l'oggetto viene sempre analizzato in modo unilaterale, limitandone la funzione rispetto alle vicissitudini della dipendenza infantile.

È un sistema bidirezionale: non è solo il bambino a ricercare la vicinanza della madre e a soffrire per la sua assenza, ma la ricerca di contatto è reciproca: la madre sente il desiderio di avere un contatto fisico con il neonato e prova dispiacere o disagio quando ne è allontanata. Secondo Bowlby, questo "istinto materno" non ha origini solo culturali, ma prevalentemente biologiche

Una delle principali differenze tra Bowlby e i teorici delle relazioni oggettuali (Klein, Balint, Winnicott, Fairbairn) riguarda lo scopo dell'azione: lo scopo del bambino non è fin dall'inizio l'oggetto; lo scopo che regola il sistema motivazionale dell'attaccamento è uno stato fisico cioè la prossimità e il contatto, che solo successivamente diverrà uno stato psicologico, cioè il

sentimento di vicinanza al caregiver. Tale ricerca di prossimità è primaria, e non deriva dalla funzione dell'oggetto di gratificazione dei bisogni.

In conseguenza di quella che Fairbairn vede come una separazione innaturale, le prime relazioni con oggetti diventano cattive o deprivanti. Diventa doloroso desiderare, o dipendere da, un oggetto che per buona parte del tempo è assente emotivamente o fisicamente. Il bambino quindi stabilisce dentro di sé oggetti interni, che agiscono come sostituti e soluzioni di rapporti insoddisfacenti con oggetti esterni, reali. Questi oggetti sono totalmente compensatori, innaturali, e non imposti dalla natura biologica di ricerca oggettiva della libido.

Come Fairbairn, anche Winnicott, la Mahler e altri parlano di uno stato di iniziale fusione del bambino con la madre, dal quale il bambino deve evolvere per diventare un essere separato. Citando ad esempio Balint (1968) “la nascita è un trauma che modifica l’armoniosa mescolanza tra il sé e l’ambiente, e rinforza una nuova forma di adattamento. Lo scambio con l’ambiente per mezzo dei polmoni dà l’avvio, o per lo meno accelera, la separazione tra il sé e l’ambiente.

Secondo Fairbairn, i primi mesi di vita del bambino sono caratterizzati da uno stato di completa fusione con la madre, derivante dalla totale e incondizionata dipendenza del neonato; tale fusione è talmente profonda che preclude ogni pensiero di differenziazione dal corpo materno, in quella che Fairbairn definisce “identificazione primaria” (1941), in cui la relazione con gli oggetti è caratterizzata dalla totale mancanza di differenziazione da essi.

Fairbairn definisce il pieno sviluppo emotivamente sano, lo stadio della “dipendenza matura”, in cui l’accento si sposta dal prendere al dare e scambiare, con la capacità, da parte dell’individuo differenziato, di relazioni di cooperazione, con oggetti differenziati (1946). Per raggiungere la maturità, il bambino deve rinunciare alle sue relazioni dipendenti coi i genitori reali, esterni, e sperimentare se stesso come pienamente differenziato e separato da loro, e deve anche rinunciare al profondo attaccamento ai suoi oggetti interni compensatori, che gli hanno dato il senso di sicurezza e di continuità che mancava nelle relazioni reali con i genitori.

Per Bowlby, invece, non è la rinuncia agli oggetti compensatori, quanto l’esperienza di relazioni positive, che permettono al bambino di proseguire in modo sano nel suo percorso di sviluppo.

Inoltre, i MOI sono modelli di esperienza che forniscono informazioni su chi siano le figure di accudimento, sul modo in cui ci si possa aspettare che reagiscano, e in modo complementare, su quanto il soggetto sia o meno accettabile ai loro occhi (Bowlby, 1973); sono stabili per

permettere all'individuo di acquisire un modello coerente delle proprie esperienze, e al tempo stesso flessibili, per permettergli di regolare, interpretare e predire i comportamenti e i sentimenti sia della figura di accudimento sia di sé, ed ampliare il repertorio comportamentale in funzione di un maggior successo evolutivo.

Il costrutto di relazioni oggettuali coinvolge anche altri aspetti di funzionamento, legati alla costruzione dell'identità (individuazione), al livello di differenziazione e articolazione delle rappresentazioni di sé e dell'altro (Mahler, 1975), all'interiorizzazione di standard morali (Kernberg 1976), e la capacità di comprendere la motivazione altrui.

Stern ha dimostrato che esiste una precocissima capacità del bambino a relazionarsi con la madre, invalidando quindi la precedente concezione della Mahler (1975), secondo la quale nel bambino vi era una prima fase autistica, di non relazione (coerente col concetto freudiano di "narcisismo primario"), prima di entrare in rapporto con il mondo oggettuale attraverso le successive fasi della separazione-individuazione. Il bambino che emerge dalle ricerche sperimentali di Stern invece si può dire che abbia un compito opposto nella vita, non tanto quello di riuscire a separarsi dalla madre, dall'oggetto, quanto quello imparare ad "unirsi" ad esso, ad "amare" nella età adulta, se così si può dire. Circoscrivere all'infanzia problemi relazionali che durano tutta la vita distorce, secondo Stern, la natura stessa di questi problemi e il modo in cui essi si manifestano.

1.4.2 Scissione, Esclusione difensiva, e Psicopatologia

Fairbairn ha descritto la frammentazione dell'Io come una conseguenza della creazione compensatoria di oggetti interni, sostituti di relazioni con altri reali. I soggetti schizoidi sono intensamente devoti a presenze fantasmatiche di persone come oggetti interni per cui il senso di vuoto e di "debolezza", esperito dagli stessi, riflette il ritiro della libido dal mondo reale a quello delle relazioni oggettuali interne. Soprattutto Balint e Winnicott, mettono in luce come la posizione schizoide sia da considerarsi una deviazione patologica molto comune; Kernberg ipotizza che la scissione sia un meccanismo caratteristico dei primi stadi di sviluppo dell'IO, usato come meccanismo difensivo per proteggere le introiezioni positive, promuovendo così indirettamente la crescita dell'IO. La scissione consiste nel tenere attivamente separati sistemi di identificazione con valenze opposte senza consentire l'accesso alla coscienza o al controllo percettivo e motorio; nel processo di scissione, l'IO si protegge dall'angoscia connessa ai primi conflitti intrapsichici. Solo successivamente, le relazioni oggettuali interiorizzate buone

e cattive vengono integrate in modo da consentire lo sviluppo di un integrato concetto di sé e del connesso mondo rappresentativo, e l'individuo consegue una stabile identità dell'IO.

La scissione per Kernberg diventa patologica quando fallisce il compito di integrazione delle immagini di sé e dell'oggetto, soprattutto per la preponderanza patologica dell'aggressione pregenitale. Ne consegue una mancanza di sintesi delle immagini contraddittorie del sé e dell'oggetto, che ostacola l'integrazione del concetto di sé nonché l'instaurazione di relazioni oggettuali totali e della costanza dell'oggetto; il bisogno di preservare le immagini buone del sé e dell'oggetto e i buoni oggetti esterni in presenza di pericolose immagini del sé e dell'oggetto totalmente cattive porta a una divisione difensiva dell'IO, in cui quel che era dapprima un semplice difetto d'integrazione viene usato attivamente per tenere separate le immagini buone e cattive del sé e dell'oggetto.

Dunque, se all'interno della psicoanalisi la scissione viene considerata un meccanismo difensivo arcaico, per nell'ambito della teoria dell'attaccamento l'esclusione di alcuni aspetti di esperienza dai MOI può avvenire perché tali informazioni non vengono mai processate a livello cosciente, pertanto non vengono immagazzinate nella memoria procedurale. Parlare di scissione nei termini psicoanalitici, implica che il bambino, già nei primi mesi di vita, sia in grado di compiere operazioni difensive, tali da deformare la realtà, che in realtà possono verificarsi solo quando diviene possibile il pensiero simbolico.

Come ha rilevato Stern, la scissione si colloca nel campo della relazione intersoggettiva e non prima, ed è da sconfiggere il primato della fantasia e dell'attività fantasmatica sulla realtà, in quanto i bambini fin dall'inizio sperimentano soprattutto la realtà, e le loro esperienze soggettive non vengono alterate dai desideri e dalle difese, ma dalla loro immaturità percettiva e cognitiva.

Se da una parte i due costrutti condividono il considerare l'aggressività come derivante dalle frustrazioni ambientali e non come pulsione innata, si differenziano nella natura causale di psicopatologia che conferiscono a tali frustrazioni, quando esse sono tali, soprattutto dal punto di vista quantitativo, da essere intollerabili per il bambino.

Come sottolineano Stolorow e Atwood, all'interno della cornice intersoggettiva, gli psicoanalisti (a differenza dei teorici dell'attaccamento) hanno un approccio quantitativo allo studio del trauma psichico. Balint, ad esempio, aveva indicato nella quantità dell'affetto depressivo il fattore decisivo che determina se la delusione proveniente dall'ambiente risulterà patogena o promotrice della crescita. Secondo gli autori invece, l'elemento discriminante degli effetti di un potenziale trauma è la maggiore o minore capacità delle figure di

accudimento di riconoscere e contenere le reazioni depressive del bambino: una frustrazione è traumatica solo se manca la sintonizzazione affettiva da parte dell'ambiente, cioè il venir meno del sistema di regolazione reciproca madre-bambino, un fallimento che determina nel bambino uno stato di disorganizzazione.

Se Masud Khan concepiva il trauma cumulativo come “il risultato delle breccie (nel ruolo di scudo protettivo della madre) che possono verificarsi lungo tutto il corso dello sviluppo del bambino”, gli intersoggettivi interpretano questo trauma piuttosto come il risultato dell'assenza di risposte adeguate all'affetto doloroso del bambino una volta che lo “scudo protettivo” è venuto meno. Come Kohut (1971) ha ripetutamente sottolineato, questo trauma cumulativo spesso è causato da specifiche patologie caratteriali del genitore, il quale, utilizzando ad esempio il bambino per fini narcisistici, non è in grado di riconoscere, accettare e rispondere in modo sintonizzato agli stati reattivi dolorosi del bambino.

All'interno della teoria dell'attaccamento, la psicopatologia non è la fissazione a bisogni primitivi insoddisfatti, ma è il risultato di adattamenti e strategie attuate dall'individuo per affrontare un ambito interpersonale disturbato che ha appreso nel corso del suo sviluppo, a partire dalla relazione con una madre che non è stata in grado di entrare in contatto in modo adeguato col neonato.

CAPITOLO II: Lo Sviluppo Socio-Cognitivo

Nel corso del tempo, e con l'interesse crescente da parti di studiosi afferenti a diverse prospettive teoriche, nei confronti tanto del costrutto dell'attaccamento quanto delle relazioni oggettuali, l'attenzione si è soffermata sempre di più sugli aspetti evolutivi, originariamente trascurati in ambito psicoanalitico.

I principali contributi che hanno favorito questo processo, derivano dagli studi dell'infant research e dalla psicologia socio – cognitiva.

La psicologia socio-cognitiva ha come oggetto di studio lo sviluppo dell'uomo come essere sociale, il cui scopo principale è separare se stesso dagli altri e raggiungere un solido senso di indipendenza, stabilendo al tempo stesso delle connessioni emotivo - sociali con essi. L'attenzione è rivolta al substrato cognitivo che permette questo doppio movimento di avvicinamento e allontanamento nei confronti degli altri, ed è arricchito da esso.

In tal senso, lo sviluppo socio-cognitivo precoce viene considerato come un processo di differenziazione (Flavell, et al. 1996), del sé da ciò che non lo è, degli oggetti umani da quelli non umani, e dei singoli esseri umani tra loro.

Dodge (1986) propone un modello di sviluppo che si concentra su come il bambino elabora le informazioni relative agli eventi sociali per poi rispondervi. Secondo il suo modello, il bambino è dotato di un insieme di capacità e predisposizioni determinate geneticamente, come le capacità motorie o il temperamento, ed un insieme di informazioni date dai ricordi di esperienze simili nel passato. Vi sono degli indici sociali, come le espressioni del viso dei compagni, gli eventi che portano all'atto, e le reazioni degli osservatori. Durante la codifica e la rappresentazione il bambino presta attenzione e interpreta certi indici. Durante lo sviluppo deve imparare come prestare attenzione agli indici pertinenti, integrarli con le precedenti conoscenze e interpretarli accuratamente. Poi, fa un'accurata ricerca nel suo repertorio di risposte possibili, forse ripensa alle conseguenze di ognuno, seleziona una risposta e la esegue. I bambini, secondo Dodge, differiscono nel numero di risposte che hanno a disposizione e nella probabilità di usarle (Dodge, Murphy e Buchsbaum, 1984). Inoltre, lo stato emotivo del bambino influenza ed è influenzato da ciascuno stadio di questo modello di elaborazione delle informazioni, e la mancanza di competenza sociale in un bambino può essere ristretta a certe situazioni, può avere molte cause diverse, e soprattutto la competenza sociale ha una storia evolutiva, determinata da una parte da fattori maturativi puramente cognitivi, e dall'altra da esperienze intervenienti che ampliano di continuo il repertorio di elaborazioni possibili dei significati degli eventi, nonché di azioni possibili di risposta.

Le capacità socio-cognitive si sviluppano sulla base di una predisposizione innata a riconoscere le persone come simili a sé e a interagire con esse, prima a livello emotivo piuttosto che puramente cognitivo.

Gli studi in merito hanno dimostrato che il neonato possiede una serie di prerequisiti percettivi e di strutture temporali endogene (ritmi nell'alimentazione, nel sonno-veglia) deputati specificamente a consentire il contatto con le persone e con gli oggetti. Primi fra tutti, la preferenza verso stimoli sociali, quali la voce e il volto umani, e il fatto che le sue risposte alle persone sembrano sociali per natura, implicando così una predisposizione all'interazione umana

Già a 5 settimane, il bambino ha aspettative sul comportamento del partner (appare nervoso di fronte a comportamenti imprevisti); sembra che già tra i 5 e i 7 mesi il bambino sia capace di comprendere l'attenzione come stato mentale, e gestire interazioni triadiche, che richiedono la capacità di attenzione condivisa; è capace di controllare il volto del partner di interazione (alterna lo sguardo dall'oggetto al partner) per verificare le situazioni.

Se a 6 mesi riescono a condividere l'attenzione con l'altro, vuol dire che si rendono conto che l'altro possiede interessi verso oggetti esterni alla diade. Questo potrebbe essere una primitiva consapevolezza delle persone come agenti aventi intenzioni e scopi, nonché possibili prospettive diverse dalle proprie.

Entro il primo anno di vita i bambini sono consapevoli del proprio corpo e stato mentale, percepiscono l'altro come dotato di corpo, con movimento autonomo, e di stati mentali semplici (emozioni, desideri, intenzioni). Hanno già un fragile senso di sé autonomo e agente, separato da altri esseri autonomi e agenti, con i quali si può entrare in contatto, infatti cercano di comunicare con loro e non con gli oggetti, e condividere emozioni. Inoltre, sanno che il comportamento può essere predetto e addirittura condizionato dal proprio comportamento: il bambino agisce e l'altro reagisce in modo appropriato. Impara anche che la disponibilità è reciproca, già a un anno ad esempio sa aspettare il proprio turno in un gioco, o in una "conversazione" prelinguistica.

Questo primitivo senso di sé, e la capacità di prevedere il comportamento altrui, sono le prime forme di un insieme di esperienze e sensazioni, che nell'ambito della teoria dell'attaccamento verrebbe definito un rudimentale modello operativo interno.

L'intenzionalità è una conquista evolutiva precoce, secondo alcuni addirittura innata, secondo altri compare alla fine del primo o inizio secondo anno di vita; una capacità socio-cognitiva fondamentale, precursore dello sviluppo della Teoria della Mente vera e propria negli anni prescolari.

La Teoria della Mente (TdM; Camaioni, 2003) è la capacità di interagire con la mente degli altri. La persona che è sprovvista di TdM confonde il proprio mondo interno (i propri pensieri) con la realtà esterna (mente altrui), crede che gli altri pensino/sappiano cosa lui ha in mente e viceversa ;si immagina e si aspetta che gli altri intuiscono/sappiano cosa desidera. Inoltre crede di sapere cosa l'altro desidera e si prodiga per soddisfare questi desideri nell'altro, rimanendo profondamente deluso e/o diventando aggressivo se scopre di non aver procurato quel piacere che pensava di procurare o se gli altri non sapranno fare altrettanto .

Ora, è evidente che il monitoraggio meta cognitivo, cioè l'insieme delle conoscenze che ogni individuo possiede sul proprio funzionamento cognitivo e le diverse forme di controllo che è in grado di attuare prima, durante e dopo l'esecuzione di un compito (Brown, Armbruster e Baker, 1986) e la ToM, cioè la capacità di riflettere sugli stati mentali propri ed altrui, sono pre-condizioni essenziali per regolare e modulare l'esperienza emotiva tanto da soli che durante gli scambi interpersonali. Chi ne è sprovvisto, è esposto e vulnerabile in qualunque contesto umano relazionale, sia affettivo che sociale. Il modo in cui vengono attribuite le intenzioni, è legato alle esperienze che il bambino ha rispetto alle azioni che gli adulti significativi compiono; in età scolare ormai i bambini ben comprendono l'intenzionalità, ma con delle eccezioni: i ragazzi molto aggressivi, ad esempio, tendono ad interpretare la violenza contro se stessi come voluta, in situazioni in cui un altro ragazzo la considererebbe ambigua, nelle quali la violenza potrebbe essere tanto voluta quanto casuale (Dodge, Murphy e Buchsbaum, 1984). Dati analoghi sostengono l'ipotesi di una influenza reciproca tra processi cognitivi (attribuzione delle intenzioni) e funzionamento relazionale – affettivo (es. aggressività)

La Metacognizione e la "Teoria della Mente", dunque, sono al centro di quel sistema mentale di regolazione dell'esperienza emotiva. Solo grazie ad un efficiente monitoraggio metacognitivo è possibile, nel corso dello sviluppo cognitivo-emotivo:

- 1) comprendere la natura contestuale, relazionale e transitoria delle emozioni (mi sento a seconda di cosa accade sia internamente che esternamente ma non sarà un sentire definitivo,) come pure di tutti gli altri stati mentali;
- 2) costruire una "teoria" efficiente della relazione fra emozioni e precisi eventi ambientali;
- 3) assegnare a ciascuna emozione un nome appropriato.

In una parola, solo grazie alle capacità metacognitive è possibile disporre, nel corso dello sviluppo, degli strumenti mentali che secondo Linehan costituiscono il sistema di regolazione delle emozioni.

Nell'interrogarsi sulle interrelazioni tra dimensione sociale e cognitiva, all'interno della psicologia evolutiva, Fischer e Pipp (1984) avevano avanzato l'ipotesi che, presupponendo che lo sviluppo di specifiche abilità sociali e cognitive sia legato alla disponibilità di esperienze specifiche di apprendimento, così come specifici tipi di esperienza acquisita nell'interazione con gli oggetti possono essere importanti per gli aspetti non sociali dello sviluppo precoce di abilità cognitive (permanenza dell'oggetto, relazioni spaziali, ecc), allora può essere che lo scambio affettivo tra il bambino piccolo e gli altri fornisca una fonte unica di informazione che gioca un primo importante ruolo nello stimolare lo sviluppo di aspetti specifici della cognizione sociale (Malatesta e Izard, 1984) il bambino non verbale ha comunque, nei contesti di attenzione condivisa e di condivisione degli affetti, l'opportunità di confrontare l'informazione affettiva propriocettiva attivata da un referente esterno con l'informazione percepita prodotta dagli altri relativamente allo stesso referente. Tale confronto con l'affetto di un'altra persona può costituire, secondo la psicologia dello sviluppo, una delle prime opportunità, nell'ecologia del bambino piccolo, di fornire al suo sistema cognitivo la giusta combinazione di informazioni per iniziare a sviluppare schemi rappresentazionali simbolici dell'attività psicologica nascosta negli altri (Camaioni, 2003)

Già a 3-5 mesi, i bambini sarebbero in grado di confrontare ed astrarre gli aspetti invariati sulla base dell'affetto manifestato dagli altri o dalle loro immagini. L'autrice ipotizza che già a 5-6 mesi i bambini possano anche cominciare ad analizzare e confrontare le proprie informazioni affettive propriocettive con le informazioni affettive fornite dagli altri durante gli scambi faccia a faccia, il che costituisce l'inizio del processo di sviluppo della comprensione di schemi d'azione sociale. A sua volta, l'esperienza ripetuta di scambi affettivi in riferimento a un oggetto o a un evento può dare origine a ulteriori sviluppi della cognizione sociale, che vedono il bambino diventare sempre più esperto nella comprensione delle manifestazioni affettive altrui in termini di rappresentazioni associate del proprio affetto. Infine, diventa sempre più capace di richiamare una rappresentazione del proprio affetto immagazzinata nella memoria e associarla con l'affetto percepito dell'altro per facilitare l'interpretazione anche quando egli non è coinvolto in una simile espressione affettiva o esperienza. Questo schema rappresentativo assume le caratteristiche del pensiero simbolico (Piaget, 1962), in termini di possibilità di attribuire un significato a un'informazione che non è immediatamente e percettivamente disponibile.

2.1 Il costrutto dell'Attaccamento tra Affetto e Cognizione

Secondo gli psicologi dello sviluppo, l'attaccamento è un esempio particolarmente appropriato di come lo sviluppo cognitivo e quello sociale siano legati intimamente durante lo sviluppo; l'uno veicola e facilita l'altro ((Flavell, et al. 1996). Se è vero che esiste una innata predisposizione cognitiva a riconoscere gli altri come simili a sé, possiamo sostenere che è tale capacità cognitiva innata un precursore della possibilità di stabilire un legame di attaccamento, essendo le predisposizioni percettive del neonato indispensabili per poter sviluppare un attaccamento verso un altro essere umano.

Come potrebbe il corso dello sviluppo dell'attaccamento infantile riflettere, o essere in parte mediato, dal corso dello sviluppo cognitivo infantile? Un presupposto cognitivo molto plausibile per la formazione dell'attaccamento sociale ad una persona specifica è l'abilità crescente del bambino di fare sofisticate discriminazioni visive. Il bambino è ben equipaggiato cognitivamente dall'evoluzione ad iniziare il processo evolutivo che consiste nello sviluppare un attaccamento a degli esseri della stessa specie (basti pensare alle preferenze visive per i volti umani, così come per i suoni del parlato umano). Un altro presupposto cognitivo per l'attaccamento è la capacità cognitiva di costruire delle aspettative relative alle reciproche interazioni con un adulto. Altro ancora è la permanenza dell'oggetto, un'acquisizione fondamentale che permette al bambino di capire che se la madre è percettivamente assente, comunque continua ad esistere, e di conseguenza gli affetti ad essa legati.

Il comportamento sociale è sempre organizzato e mediato in parte dai processi cognitivi, e il livello o la qualità evolutiva del comportamento sociale che un individuo è capace di mostrare deve, almeno in parte, dipendere dal livello di sviluppo, o dalla qualità, delle capacità cognitive di quell'individuo.

Relativamente alla direzione dal sociale al cognitivo, le interazioni sociali e le relazioni del bambino con le persone che si prendono cura di lui devono costituire il crogiolo quasi indispensabile per la formazione e lo sviluppo dei processi cognitivi. Gli esseri umani sono intrinsecamente sociali, e lo sviluppo cognitivo umano richiede relazioni sociali umane. Qualcosa di simile deve per forza succedere anche nella direzione opposta ((Flavell, et al. 1996).

Del resto, già la formulazione originaria di Bowlby sul funzionamento affettivo si fonda su un concetto della psicologia cognitiva, e cioè quello di rappresentazione

La definizione dei Modelli Operativi Interni come modelli di regole, conscie/inconscie, che organizzano l'informazione circa l'attaccamento, favorendone o limitandone l'accesso alla coscienza (Main, Kaplan, Cassidy, 1985), comporta un coinvolgimento diretto dei MOI nei processi attentivi, mnestici, comportamentali ed emotivi.

Recentemente lo studio delle differenze individuali, riscontrate nell'organizzazione del sistema di attaccamento, si avvale di tecniche d'indagine focalizzate non solo sul piano operativo, quanto più su quello delle rappresentazioni mentali. I dati di ricerca collegano le rappresentazioni, le fantasie del bambino e i suoi discorsi, all'attaccamento precoce alla madre: la natura e la qualità di queste strutture dipendono dal tipo di attaccamento sviluppato (Main, Kaplan, Cassidy, 1985; George, Kaplan, Main, 1985; Fonagy, Target, 2005).

Le scoperte dell'Infant Research, che attribuiscono al bambino, sin dalla nascita, competenze percettive, cognitive e interazionali (Lichtenberg 1983, 1989; Stern, 1985; 1995), portano ad una riconsiderazione delle funzioni genitoriali, che devono comprendere non solo l'area dei bisogni primari da soddisfare, ma soprattutto il ruolo di "contenitore" (Bion, 1962) e traduttore di affetti ed emozioni (Tronick, 1988; Sroufe, 1995).

La capacità di sintonizzazione (Stern, 1985) e condivisione degli affetti positivi e negativi vengono indicati come fattori di mediazione nella trasmissione dei modelli di attaccamento. In particolare Haft e Slade (1989) rilevano, attraverso l'Adult Attachment Interview, l'esistenza di una correlazione tra i modelli operativi interni della madre e la sua capacità di sintonizzazione con il bambino. Secondo questo studio le madri classificate insicure si dimostrano incapaci di sintonizzarsi adeguatamente agli stati emotivi del bambino.

2.1.1 La trasmissione intergenerazionale dell'attaccamento

Il concetto di trasmissione intergenerazionale dell'attaccamento enfatizza gli aspetti di continuità nel corso della vita, senza tenere sufficientemente conto delle discontinuità provocate nello sviluppo dai cambiamenti evolutivi, esperienziali o ambientali a cui gli individui sono sottoposti (Juffer, et al., 1997). In effetti, la continuità tra le esperienze individuali precoci di attaccamento e i successivi comportamenti genitoriali di accudimento del bambino può venire interrotta da una serie molteplice di fattori. Bowlby stesso (1980) riconosceva il fatto che esperienze positive di attaccamento, anche successive all'infanzia, possono avere una funzione ristrutturante rispetto all'originaria esperienza di attaccamento con i genitori, a volte contribuendo a una trasformazione di attaccamenti insicura, per mezzo dello svolgimento di una funzione di "base sicura" da parte dell'altro relazionale. Van

IJzendoorn e Bakermans-Kranenburg (1997) propongono una prospettiva contestuale della trasmissione intergenerazionale al cui interno s'inseriscono dei fattori che potrebbero funzionare da mediatori nel processo di trasmissione tra adulto e bambino.

Tra questi osserviamo:

- la presenza di esperienze di attaccamento successive e alternative a quelle infantili che possono avere un ruolo nella rielaborazione dei modelli di attaccamento e nella ristrutturazione del proprio passato relazionale;
- il supporto familiare e sociale reale e/o percepito dal genitore, il quale può avere una importante influenza sulle modalità con cui l'adulto si prende cura del bambino;
- la qualità della relazione di coppia, come fattore di mediazione rispetto alla qualità delle cure e al benessere percepito dai partner come individui e come genitori;
- le condizioni più generali entro le quali si verifica l'accudimento dei bambini;
- infine, ma non ultime, le caratteristiche del bambino, sia in termini fisici, sia per ciò che concerne il temperamento e il suo sviluppo nel tempo.

Il costrutto di trasmissione intergenerazionale della modalità d'attaccamento, inteso solo come modalità adeguata di risposta ai bisogni infantili, non offre una spiegazione esaustiva al fenomeno di trasmissione, se considerato nell'unica accezione di modalità di risposta comportamentale (De Wolff, van IJzendoorn, 1997; Pederson, et al., 1998). Ad esempio in uno studio singolo del 1997 (Juffer, van IJzendoorn, Bakermans-Kranenburg) viene suggerita una discrepanza tra l'attaccamento genitoriale, la sensibilità materna e la sicurezza del bambino¹⁰.

L'inadeguatezza dell'ipotesi avanzata conduce a quello che van IJzendoorn definì “*un gap di trasmissione*” che può essere colmato da prospettive teoriche innovative che prendano in considerazione tutte le dimensioni di significato della responsività, soprattutto quelle connesse alla comunicazione e regolazione affettiva (De Wolff, van IJzendoorn, 1997).

Bowlby individua nella capacità di riconoscere le proprie emozioni, senza il ricorso a operazioni difensive, la condizione necessaria per un'adeguata comunicazione con i propri stati affettivi. Tale processo risulta influenzato dal grado di accessibilità emotiva alle proprie figure d'attaccamento nel corso dell'infanzia. L'impossibilità di accedere alla disponibilità emotiva del caregiver può attivare comportamenti di tipo difensivo; dunque i pattern di

¹⁰ Nello specifico gli autori registrarono, al termine del loro intervento, un'anomalia rispetto al risultato atteso di corrispondenza tra le variabili: ad un miglioramento della sensibilità materna e della sicurezza del bambino, si accompagnava uno stato invariato della rappresentazione parentale. Per una completa visualizzazione dello studio si rimanda all'articolo “una tipologia di intervento nella trasmissione dell'attaccamento insicuro” di Juffer, van IJzendoorn, Bakermans-Kranenburg (1997) contenuto in “La comunicazione affettiva tra il bambino e i suoi partner” (Riva Crugnola, 1999; pp. 211-228).

attaccamento insicuro sono da considerare strategie difensive adottate dal bambino per supplire a tale inaccessibilità emotiva (Spitz, 1965; Main, 1995).

Le modalità di risposta adottate dal genitore, nella relazione con il bambino, sono manifestazioni operative di un particolare stato della mente attenzionale - rappresentativo¹¹ (Main,1995). Sin dal periodo infantile, la gestione del comportamento prevede la manipolazione delle modalità attenzionali e un controllo continuo di queste, in caso di stress o pericoli, comporta alterazioni o limitazioni d'accesso alle funzioni mnemonica e percettiva.

La conseguenza, in presenza di un attaccamento insicuro evitante o ambivalente, è l'attivazione nel soggetto di processi difensivi atti a minimizzare o massimizzare in modo costante il comportamento di attaccamento, impedendo il naturale andamento del sistema¹². L'uso costante di strategie condizionali alterate, in risposta al comportamento distanziante o imprevedibile del genitore, comporta una distorsione difensiva a lungo termine di ricordi e percezioni collegate alla relazione d'attaccamento.

2.1.2 Modelli Operativi Interni e processi mnestici

Gli sviluppi in ambito cognitivo, sul funzionamento della memoria, hanno permesso un ulteriore avanzamento nella conoscenza funzionale dei MOI, nella comprensione dello sviluppo del linguaggio e dei processi narrativi. Le revisioni in questo ambito consentono di sostituire il concetto statico di memoria come contenitore di informazioni inalterate nel tempo, con quello di memoria come sistema dinamico e strutturalista (Baddeley, 1995). La capacità di rievocare eventi passati e trasmetterli agli altri è strettamente connessa alla percezione degli indizi circostanti, in grado di rievocare i ricordi passati collegandoli ad eventi attuali. Questa chiave di lettura promuove la natura soggettiva del processo di memorizzazione e rievocazione del ricordo, a scapito dell'aspetto meramente meccanicistico. In sintesi le informazioni che l'individuo raccoglie, elabora ed estrapola dalla memoria, sotto forma di pensieri o narrazioni, sono filtrate dal sistema cognitivo/emotivo che, a sua volta, viene influenzato dall'ambiente e dagli eventi esterni. Le scoperte in ambito cognitivo giungono a sostegno dell'intenzione, degli esperti dell'attaccamento, di dimostrare l'applicabilità del concetto dei MOI lungo tutto l'arco di vita.

¹¹Una lettura in chiave filogenetica del concetto di sensibilità materna suggerisce l'esistenza di diverse strategie comportamentali in risposta a condizioni circostanziali variabili.

¹² I bambini evitanti spostano l'attenzione dalle condizioni minacciose che richiederebbero l'attivazione del sistema di attaccamento; mentre i bambini ambivalenti sono ipervigilanti e attivano l'attaccamento in modo enfaticizzato.

La definizione dei Modelli Operativi Interni come modelli di regole, conscie/inconscie, che organizzano l'informazione circa l'attaccamento, favorendone o limitandone l'accesso alla coscienza (Main, Kaplan, Cassidy, 1985), comporta un coinvolgimento diretto dei MOI nei processi attentivi, mnestici, comportamentali ed emotivi.

Alcuni autori sottolineano come gli schemi mentali siano mappe generalizzate delle risposte del caregiver alle azioni/intenzioni del bambino. Questi guidano il comportamento in termini di reazioni, scopi, tentativi ed esiti (Bretherton, 1991; Fonagy, 2002). La costruzione di queste mappe schematiche avviene ad opera della memoria procedurale, in epoca pre-simbolica. Questa scoperta consente di anticipare la realizzazione dei MOI ad un'epoca precedente i dodici mesi indicati da Bowlby (1969). Fonagy sottolinea la differenza tra queste rappresentazioni schematiche, formatesi nell'infanzia e guidate dal pensiero non cosciente, e le rappresentazioni vere e proprie, regolate dalla memoria autobiografica che si manifesta nell'adolescenza con l'avvento del pensiero simbolico in grado di organizzare i ricordi in una narrativa personale.

Una ulteriore tappa evolutiva dei MOI riguarda l'acquisizione della comprensione e differenziazione tra le proprie e altrui caratteristiche psicologiche (Ortu, Pazzagli, Williams, 2005). A questo livello di maturità un soggetto possiede uno stato della mente sull'attaccamento, grazie al quale legge e distingue i propri stati mentali ed è in grado di sintonizzarsi e comprendere gli stati mentali altrui. L'esperienza d'attaccamento si concretizza nella realizzazione di una mappa narrativa della propria storia relazionale, palesata internamente dai pensieri ed esternamente dai racconti.

Uno sviluppo normale è determinato non tanto dal contenuto dei MOI, ovvero la somma delle esperienze di attaccamento, ma dalla modalità di funzionamento del modello quale responsabile della costruzione della rappresentazione di sé, dell'altro, della selezione e processamento delle nuove esperienze (Fonagy, 2001).

Negli ultimi anni le ricerche sulla percezione e sulla memoria riducono notevolmente i tempi di formazione delle prime rappresentazioni, attribuendo, ai primi mesi di vita, una capacità di rappresentazione che, seppur rudimentale e implicita, costituisce il fondamento per lo sviluppo della successiva capacità simbolica¹³. Questa scoperta delegittima il principio di equivalenza tra capacità di rappresentazione e di simbolizzazione. Ne consegue che le motivazioni dell'inaccessibilità ad alcune rappresentazioni vanno ricercate non solo

¹³ Queste rappresentazioni pre-simboliche (Beebe, Lachmann, 1988) permettono al bambino di ricoprire un ruolo attivo di co-costruzione delle interazioni comunicative col caregiver. La ripetitività degli eventi comporta l'apprendimento di modelli procedurali, le cui regole verranno applicate automaticamente alle esperienze successive.

nell'intervento di meccanismi difensivi, ma anche nel mancato processamento delle memorie procedurali a livello conscio.

Dunque si può individuare nelle esperienze intersoggettive il fondamento della conoscenza relazionale implicita¹⁴ che riguarda l'apprendimento di modalità procedurali di sé e dei caregiver in situazioni interattive (Ortu et al., 2005).

In conclusione i nostri ricordi non sono frammenti della realtà oggettiva ma sono il prodotto generato da eventi vissuti, dall'organizzazione mentale delle esperienze e loro corollario emotivo, dalla capacità di integrare ricordi passati e presenti. Questo processo avviene sotto la guida costante dei modelli operativi interni, generati dalle prime relazioni e corretti dalle successive (Siegel, 1999), i quali modelli forniscono le regole di accesso e scambio d'informazione tra i differenti sistemi di memoria.

Il concetto originale di modelli operativi interni di Bowlby (1980; 1988) ha subito importanti modifiche nel corso del tempo ad opera di autorevoli esponenti nell'ambito dell'attaccamento (Main et al., 1985; Stern, 1985; Bretherton, 1991; Stern, 1994; Fonagy et al., 1995). Le riformulazioni sulla complessità delle caratteristiche dei sistemi rappresentazionali comprendono: 1) aspettative sulle caratteristiche interattive dei primi caregiver, create nel primo anno di vita ed elaborate successivamente; 2) rappresentazioni di eventi, attraverso cui vengono codificati e recuperati ricordi generali e specifici sulle esperienze di attaccamento; 3) ricordi autobiografici, attraverso i quali vengono connessi concettualmente fra loro eventi specifici, in virtù della loro relazione con il processo continuo di narrazione personale e lo sviluppo della comprensione di sé; 4) la capacità di comprendere le caratteristiche psicologiche delle altre persone e di differenziarle dalle caratteristiche del sé.

Il modello operativo interno in cui si concretizzano le esperienze con la figura primaria è definito come un insieme di regole consce ed inconscie per organizzare le informazioni rilevanti rispetto all'attaccamento, al fine di permettere o limitare l'accesso alle informazioni riguardanti le esperienze, i sentimenti, i pensieri sull'attaccamento (Main, Kaplan, Cassidy, 1985).

La qualità delle rappresentazioni di sé e dell'altro viene valutata in base al ruolo giocato rispettivamente dalla fantasia e dalla realtà nella costruzione dei modelli, focalizzandosi sull'integrazione o deformazione dei contenuti ad opera del filtro innescato dai meccanismi difensivi (Ammaniti, Stern, 1991).

¹⁴ La conoscenza relazionale implicita non coinvolge il processo verbale, né l'attenzione, né la rappresentazione simbolica. Rappresenta quella conoscenza interpersonale e intersoggettiva che si crea nella "danza interattiva" tra madre e bambino (Stern, 1995). Non è dunque oggetto di riflessione consapevole.

In particolare dalla rivisitazione personale, conscia e inconscia, delle interazioni ripetute con la figura d'attaccamento il bambino creerà delle previsioni, per le successive interazioni, del proprio e altrui comportamento (Main, 1991).

Stern (1985) parla di "rappresentazioni di interazioni generalizzate" (RIG) per indicare unità mnestiche fondate su elementi costanti nell'esperienza di sé e dell'altro, definiti "schemi di essere-con". Questi sono gli elementi costitutivi delle rappresentazioni mentali. I modelli operativi sono strutture organizzative che racchiudono numerosi "schemi di essere-con". Tali schemi regolano il comportamento del bambino con la figura d'attaccamento e, successivamente, organizzeranno il comportamento nelle relazioni significative future, inclusa quella con il proprio figlio.

Lichtenberg (1989) descrive le scene modello come elementi percettivo-affettivi delle esperienze di regolazione condivisa che, impresse nella memoria procedurale del bambino, intervengono a organizzare i moduli interattivi successivi.

Questi presupposti teorici suggeriscono il ruolo decisivo che gli aspetti rappresentazionali delle esperienze reali hanno nella formazione intrapsichica e interpersonale di ciascuno. Le ricerche si concentrano sulla struttura e la qualità delle relazioni fornendo indicatori predittivi sullo sviluppo futuro di queste (Ammaniti, 2001).

Inoltre, le ricerche sulla percezione e sulla memoria negli ultimi anni hanno portato a modificare radicalmente la concettualizzazione delle rappresentazioni, e di conseguenza dei modelli operativi interni. Viene introdotta l'ipotesi che nell'organizzazione dei MOI alcune rappresentazioni non siano disponibili alla consapevolezza non solo a causa dell'entrata in azione dell'esclusione difensiva, ma anche per il mancato processamento delle memorie procedurali a un livello più elevato, e dunque a livello cosciente. Ciò può avvenire o perché il contenuto mnestico è costituito da uno schema procedurale che si è rivelato funzionalmente adattivo e, da un punto di vista evolutivo sarebbe "poco economico" portare ai livelli di processamento conscio strategie comportamentali che non hanno mai creato problemi all'individuo; oppure i processi difensivi potrebbero agire non solo escludendo le informazioni relative all'evento, ma anche reinterpretandoli difensivamente (Bretherton e Munholland, 1999).

Sulla base di studi osservazionali e di ricerche di tipo empirico sembra sostenibile l'ipotesi che già a partire dal primo anno di vita si formi la conoscenza implicita, registrata in rappresentazioni non simboliche degli eventi interpersonali; fin dai primi giorni di vita, la madre e il neonato partecipano a uno scambio vitale di segnali (la "danza interattiva" di cui parla Stern; 1985; 1995). Il neonato, infatti, apprenderebbe i modelli sottostanti e le regolarità

nelle relazioni con le figure di accudimento, acquisendo le conoscenze sulla natura delle relazioni e sul tipo di regole che seguono.

La conoscenza procedurale delle relazioni è implicita, opera al di fuori dell'attenzione e dell'esperienza verbale conscia, non è rappresentata simbolicamente, riguarda una conoscenza interpersonale che si forma nel bambino attraverso l'interazione con il bambino, e costituisce il fondamento dell'esperienza di essere-con del bambino (Stern, 1985;1995)

Infine, il sistema di memoria implicita non solo sarebbe capace, in seguito all'esposizione a eventi ripetuti, di estrapolare e immagazzinare prototipi e regole invariati, ma una volta apprese, queste regole potrebbero esercitare una tendenza che si auto perpetua nell'interpretazione di esperienze successive in armonia con le esperienze passate.

Diversi studi si sono occupati dei legami specifici tra le relazioni di attaccamento del bambino e lo sviluppo della memoria. Tra questi, il contributo di Farrar, Fasig, Welch-Ross (1997) si è concentrato sulla fascia di età prescolare, rilevando che le diadi madre-bambino insicuri, rispetto alle diadi sicure, parlano con maggiore probabilità di emozioni negative discutendo di eventi precedentemente sperimentati. Le diadi sicure, inoltre, si sono rivelate più disponibili ad elaborare sentimenti positivi e negativi rispetto alle diadi insicure. Nella stessa direzione vanno i risultati delle ricerche di Beeghly e Cicchetti (1994) che dimostrano come i bambini maltrattati sicuri, rispetto ai bambini maltrattati insicuri, sono maggiormente capaci di discutere emozioni negative in presenza della madre. In generale, le modalità con cui madre e bambino discutono i ricordi autobiografici può essere considerata sia una componente attiva nella costruzione dei modelli rappresentazionali sia l'espressione dei Modelli Operativi Interni del genitore e del bambino. In tal senso, la relazione tra attaccamento e memoria autobiografica sarebbe bidirezionale.

Dunque, i MOI sono da considerarsi degli organizzatori, costruiti all'interno del contesto interpersonale, che contengono le regole per accedere ai diversi sistemi di memoria, perciò si può sostenere che i MOI influenzino l'esperienza cosciente e la costruzione delle narrative autobiografiche - racconti di eventi significativi che conferiscono il senso di continuità alla propria esistenza, che formano il nucleo narrativo dell'identità personale.

Secondo Hirst e Manier (1995) "non è possibile dividere l'atto del ricordare dall'atto di comunicare, né è possibile trattare la memoria autobiografica come qualcosa di distinto dal discorso stesso". Il linguaggio organizza le memorie riguardanti esperienze specifiche, rendendole di conseguenza più accessibili e più facili da richiamare; la coerenza affettiva e la valenza affettiva di una narrazione riflettono la propria storia personale.

In una prospettiva psicologica, diviene possibile distinguere nelle narrazioni autobiografiche diverse modalità di rievocare e ricostruire il proprio passato, rintracciando stili differenti nel funzionamento della memoria e modalità differenti di organizzare cognitivamente ed affettivamente le esperienze.

2.1.3 L'Adult Attachment Interview

Sul presupposto che la memoria autobiografica sia la costruzione continuamente rinegoziata del proprio passato alla luce delle nuove esperienze, e che la forma della narrativa permetta di cogliere i meccanismi utilizzati dal soggetto per organizzare il racconto delle proprie esperienze di attaccamento, si basa l'Adult Attachment Interview (1995), l'intervista semi-strutturata elaborata da George, Kaplan e Main nel 1985 per la valutazione dello stato della mente sull'attaccamento nell'adulto.

La classificazione che ne deriva si basa sull'attuale stato di organizzazione mentale più che sui contenuti raccontati; si valuta la coerenza del pensiero e dei sentimenti relativi all'attaccamento così come emergono attraverso il linguaggio e le interazioni verbali nel corso dell'intervista, con particolare attenzione alla misura in cui il soggetto ha accesso al ricordo dei singoli episodi dell'infanzia, quanto sia in grado di riconoscere le esperienze significative per la sua crescita, quanto riesca ad accettare e a valutarle proprie esperienze di attaccamento in modo coerente, riflettendo così una modalità più generale di organizzare la propria storia sul piano cognitivo ed affettivo (Hesse, 1999).

Così, i soggetti adulti Sicuri (F) sono in grado di presentare la propria storia offrendo un quadro ricco, coerente e ben integrato delle esperienze personali, valutandone l'importanza e l'influenza sul proprio sviluppo, mantenendo un discorso coerente e collaborativo anche con l'intervistatore (Hesse, 1999) e un resoconto delle esperienze infantili che risulta convincente per chi ascolta. La coerenza delle narrative dei soggetti classificati "sicuri" può essere letta come espressione di una buona capacità di integrare aspetti di sé nel tempo.

A differenza di quelli sicuri, le narrative dei soggetti insicuri, distanzianti e preoccupati, offrono all'ascoltatore un quadro lacunoso e/o poco convincente della storia autobiografica nel suo complesso. L'organizzazione delle narrative suggerisce l'attivazione di un Modello Operativo Interno conflittuale, benché in qualche misura ancora relativamente organizzato, a causa della scarsa integrazione cognitivo – affettiva indicata dalla presenza di elementi contraddittori e strategie narrative incongrue.

In particolare, la categoria Distanziante (Ds), che ha il suo precursore nel bambino definito “ansioso-evitante”, viene assegnata a soggetti che tentano di limitare l’influenza delle relazioni e delle esperienze di attaccamento nei pensieri, nei sentimenti e nella vita quotidiana, ottenendo all’AAI punteggi alti a una o entrambe le scale che caratterizzano l’attaccamento distanziante: Mancanza di Ricordi e Idealizzazione dei genitori e delle esperienze di attaccamento. Quella che emerge è un’organizzazione del pensiero che permette all’attaccamento di rimanere relativamente disattivato utilizzando modi diversi, quale, ad esempio, l’illusione che i genitori siano stati normali o addirittura perfetti, oppure di non essere stati minimamente influenzati dai rifiuti o dalla lontananza dei genitori. Gli indici narrativi possono allora essere intesi come espressione di una disattivazione degli affetti connessi alle prime relazioni di attaccamento, che emerge da una narrazione povera di episodi specifici e di dettagli descrittivi, con un tentativo attivo da parte dell’intervistato di evitare le domande dell’intervistatore. Tale modalità di organizzare le narrazioni autobiografiche può essere anche compresa come espressione dell’acquisizione di un pattern di comunicazione affettivamente distante condiviso con il caregiver nell’infanzia, che organizzerebbe la mente in modo da limitare l’accesso ad esperienze e informazioni emotive. La prospettiva di queste persone sarebbe così limitata al dominio non emotivo, vissuto come abbastanza indipendente dall’influenza delle relazioni interpersonali.

La categoria Preoccupato (E), il cui precursore nell’infanzia è il comportamento “ansioso-resistente”, viene invece assegnata ad adulti che rispondendo alle domande dell’AAI producono una narrazione confusa, non ben focalizzata sull’argomento richiesto, piena di divagazioni; i preoccupati non riescono a dare un quadro chiaro e organizzato delle loro esperienze, né una descrizione obiettiva di sé e delle proprie figure di accudimento, producendo narrazioni confuse, guidate dalle emozioni e da un continuo invischiamento nelle relazioni infantili (ottenendo punteggi alti a una o entrambe le scale che caratterizzano l’attaccamento preoccupato: Passività dei processi di pensiero e Rabbia Coinvolta/preoccupata). Il ricordare nei preoccupati si caratterizza per un’abbondanza di episodi, spesso riportati senza soluzione di continuità e connotati da un’alta attivazione emotiva. L’intervistato non sembra consapevole dell’incongruenza logica e/o affettiva dei contenuti riportati, e sembra essere talmente coinvolto nel racconto da perdere di vista il contesto presente: il passato sembra irrompere in modo altamente coinvolgente, ostacolando un’adeguata presa di distanza dai propri vissuti, impedendo così i processi di astrazione fondamentali per cogliere il senso complessivo dell’esperienza. L’influenza degli stati emotivi sulla modalità narrativa in questi soggetti è comprensibile all’interno di una strategia di

iperattivazione del sistema di attaccamento legata a un'esperienza in cui il caregiver era poco competente nel fornire strategie efficaci di risposta.

Comunque, le classificazioni di attaccamento sicuro e insicuro esprimono la presenza di un'organizzazione rispetto all'attaccamento, poiché si è potuta sviluppare una strategia coerente per fronteggiare le peculiari caratteristiche del contesto interpersonale in cui il bambino ha vissuto.

Diversa è la situazione per l'attaccamento definito "Disorganizzato/disorientato", che si manifesta alla Strange Situation con una confusa mescolanza di comportamenti frammentati o contraddittori attuati dal bambino. La maggior parte dei genitori di questi bambini è risultata all'AAI impegnata nell'elaborazione di situazioni traumatiche di diverso tipo o di lutti che avevano segnato la loro storia di attaccamento. Secondo Main ed Hesse (1992) questi genitori, "spaventati" da situazioni traumatiche non completamente o mai elaborate, possono a loro volta diventare "spaventanti" per il bambino, che non riesce a dar senso alle loro espressioni mimiche in relazione a quanto accade (ad esempio, una madre che mentre accudisce il bambino assume un'espressione spaventata a causa di un flashback relativo al suo trauma non elaborato). Poiché i genitori sono al tempo stesso fonte di cure e di paura, il bambino si trova di fronte a un dilemma irrisolvibile, che porta a una mancata integrazione delle molteplici rappresentazioni interpersonali e predispose allo sviluppo di sintomi dissociativi (Main, Hesse 1992).

All'interno di una cornice che considera primaria la relazione caregiver-bambino per lo sviluppo delle capacità di auto-regolazione e di regolazione interattiva, diversi autori hanno cercato di approfondire i possibili processi e meccanismi che portano a un comportamento disorganizzato. Solomon e George (1999) hanno posto l'attenzione sul contesto nel quale si presenta il pattern interattivo spaventante/spaventato, in particolare la presenza, o meno, di un comportamento ripartivo attuato dal caregiver dopo che, volontariamente o meno, ha spaventato il bambino.

Simile è l'ipotesi di Lyons-Ruth, Jacobwitz (1999), che sostiene un più generale fallimento nel rispondere ai segnali del bambini o nel fornire segnali conflittuali in risposta ad essi: questo comportamento indica un fallimento dei tentativi volti a riparare la relazione in condizioni di stress. Comportamenti genitoriali, quali la trascuratezza o la confusione dei ruoli, lasciano il bambino senza un'adeguata regolazione da parte dei genitori delle emozioni di paura, risultando potenzialmente traumatizzanti nella misura in cui si interrompe la comunicazione emotiva nei momenti di crisi. Ciò comporterebbe una mancata integrazione di

alcune esperienze avute con il caregiver e alcuni aspetti del sé all'interno del contesto delle esperienze di attaccamento.

La prospettiva sostenuta da Lyons-Ruth sposta il focus dal tipo di lutto/trauma subito, alla qualità delle cure ricevute, sia prima sia dopo la perdita o il trauma, dunque sui processi e sui pattern di regolazione degli affetti.

2.1.4 Attaccamento, Mentalizzazione e Funzione Riflessiva

Nel suo fondamentale lavoro sul monitoraggio cognitivo e sul rapporto fra modelli di attaccamento singoli e multipli, la Main (1991) ha proposto un modello della trasmissione dell'*attaccamento sicuro* che va oltre la semplice considerazione della sensibilità del genitore. Main (1991) ha mostrato che l'assenza di capacità metacognitive, cioè l'incapacità di "comprendere la natura *meramente* rappresentazionale del proprio pensiero (e di quello degli altri)" (p. 128) rende i bambini vulnerabili di fronte a un comportamento materno poco coerente. Essi non sono in grado di trascendere l'immediata realtà dell'esperienza e di arrivare a comprendere la differenza fra l'esperienza immediata e lo stato mentale che potrebbe essere sottostante. Main ha attirato l'attenzione sullo sviluppo nel bambino dello stato mentale definito da Dennett (1987) "atteggiamento intenzionale". Dennett pone l'accento sul fatto che gli esseri umani sono forse gli unici a cercare di comprendersi in termini di stati mentali: pensieri, sentimenti, desideri, credenze, al fine di attribuire significato all'esperienza e poter anticipare le reciproche azioni. E' evidente che attribuendo uno stato cognitivo o emotivo agli altri rendiamo il nostro comportamento comprensibile a noi stessi. Quando il bambino è in grado di attribuire il comportamento apparentemente distaccato e non responsivo della madre al suo (di lei) stato depressivo, piuttosto che alla propria cattiveria o alla propria incapacità di suscitare attenzione, è protetto, forse permanentemente, dalle ferite narcisistiche. Ancora più cruciale è forse la capacità del bambino di sviluppare rappresentazioni degli stati mentali, emotivi e cognitivi, che organizzino il suo comportamento nei confronti di chi si occupa di lui. Nel corso della sviluppo infatti, per mezzo di meccanismi di autoregolazione, e grazie agli adulti come co-regolatori, i bambini avanzano nella consapevolezza emotiva, essenziale per il comportamento intenzionale e per la consapevolezza degli stati mentali degli altri.

La capacità di esercitare un controllo cognitivo può rivelarsi particolarmente importante quando il bambino è esposto a interazioni sfavorevoli, per esempio, nei casi estremi, abuso e trauma. Se manca la capacità di rappresentare le idee in quanto idee, il bambino è infatti costretto ad accettare le implicazioni del rifiuto dei genitori e a sviluppare un'immagine

negativa di se stesso. Un bambino in grado di pensare agli stati mentali degli altri può anche pensare alla possibilità che il rifiuto da parte dei genitori possa essere basato su false credenze e pertanto sarà in grado di moderare l'impatto delle esperienze negative. Nel comportamento della madre, il bambino percepisce non solo la sua (di lei) attitudine di riflessività, che egli inferisce allo scopo di spiegare il suo (di lei) comportamento, ma percepisce anche, nell'attitudine del genitore, una immagine di *se stesso* come in grado di mentalizzare, desiderare e avere delle opinioni. Egli vede che il genitore ha di lui una rappresentazione come essere intenzionale. E' questa rappresentazione che viene internalizzata per formare il Sé. "Penso, dunque esisto" non può funzionare come modello psicodinamico della nascita del Sé; "La mamma pensa a me come a qualcuno che pensa e dunque io esisto come essere pensante" è la formulazione probabilmente più vicina al vero.

Secondo il modello della Main (1991), la presenza di un ambiente dotato di comprensione degli stati mentali di sé e degli altri è la condizione necessaria per garantire la nascita di una corretta capacità metacognitiva del bambino; è fondamentale la funzione di caregiving del monitoraggio precoce degli stati mentali del bambino, ritenuto un'entità pensante in grado di produrre sentimenti, credenze e desideri complessi.

L'esordio della metacognizione va ricercato nelle prime relazioni oggettuali, laddove la regolazione affettiva assolve al compito di avviare il soggetto alla mentalizzazione.

Il concetto di mentalizzazione viene introdotto da Elizabeth Meins (1997; Meins et al., 1998, 2003), che applicando le teorie di Vygotskij alla teoria dell'attaccamento, sostiene che i processi mentali avvengono nelle interazioni precoci con il caregiver, all'interno della *zona di sviluppo prossimale*¹⁵ o meglio, grazie alla sensibilità materna di identificare la zona di sviluppo prossimale del proprio figlio. Ciò porta a una strutturazione delle interazioni che rende, per il bambino, più semplice il processo di interiorizzazione dei processi mentali, dal momento che le interazioni vengono sostenute dalla madre in maniera sensibile e congrua rispetto alla situazione. Così, ampliando il concetto di "sensibilità" materna della Ainsworth, sensibilità intesa come "capacità di percepire le cose dal punto di vista del bambino e rispetto del bambino come persona separata, concetto che così formulato non permette di spiegare le differenze individuali, in termini di flessibilità e di abilità, in rapporto alla dimensione sicurezza-insicurezza dell'attaccamento, anche laddove non emergono differenze significative nelle abilità cognitive generali, Meins propone il concetto di "mind-mindedness" materna, concetto che rappresenterebbe la capacità della madre di utilizzare con il figlio termini che si

¹⁵ Tale concetto (Vygotskij, 1978) si riferisce alla differenza tra il livello di sviluppo effettivo del bambino (cioè quello che il bambino è in grado di fare da solo) e il livello potenziale, determinato dalle abilità che il soggetto esibisce quando viene sostenuto da un adulto o da coetanei più capaci.

riferiscono a stati mentali ovvero di concepire l'infante non soltanto come un agente intenzionale, in grado di esprimere desideri in età preverbale, ma anche come agente mentale, capace di avere rappresentazioni, indipendentemente dalle sue effettive possibilità. Questo orientamento alla mente della figura di attaccamento spiegherebbe le successive capacità del bambino sicuro di riflettere sulla propria mente e di comprendere le menti altrui ("mentalizzazione", Meins; "funzione riflessiva", Fonagy et al. 1991; "Teoria della mente" "ToM", Baron-Cohen, 1995).

In una serie iniziale di studi, la Meins (1997; Meins et al., 1998) indaga il legame tra la sicurezza dell'attaccamento e diverse competenze cognitive¹⁶.

Attraverso uno studio longitudinale, è emerso che a quattro anni la maggior parte dei bambini valutati sicuri nel primo anno di vita attraverso la Strange Situation (Ainsworth et al., 1978), risponde correttamente ai compiti di falsa credenza (test utilizzati per valutare lo sviluppo della Teoria della Mente nei bambini), a differenza dei coetanei valutati come insicuri; ancora, a cinque anni sono sempre i bambini sicuri a dimostrare di comprendere meglio che le credenze di una persona determinano sia le sue scelte comportamentali che il suo stato emotivo. I bambini insicuri ottengono risultati peggiori, il che fa pensare, secondo l'autrice, che "l'incostanza osservata nelle modalità di accudimento delle madri di questi bambini [...] sia in qualche modo responsabile della loro scarsa capacità di affrontare un compito che richiede di integrare credenza ed emozione" (Meins, 1997)

Una modalità di comunicazione materna libera e fluida, caratterizzante il rapporto madre-bambino nell'attaccamento sicuro, permette una analoga elasticità del Modello Operativo Interno, e il particolare atteggiamento comunicativo della coppia caregiver-bambino facilita la competenza del piccolo in diversi settori dello sviluppo cognitivo e della conoscenza cognitiva, e ne migliora la self-efficacy, la capacità di concentrarsi su un compito, e la qualità del gioco (Meins, 1997). L'ipotesi della Meins, è che lo stile di acquisizione del linguaggio, le attività simboliche, le capacità metacognitive del bambino (l'accesso ai ricordi autobiografici, la capacità di riflettere sul contenuto della propria mente e di quella dell'altro), a parità di Q.I., siano influenzate dalla capacità della madre di considerare il bambino un "agente mentale" (Meins, 1997). I MOI degli attaccamenti sicuro e insicuri (evitante e ambivalente) contengono una rappresentazione unitaria di Sé con l'altro: nel pattern evitante ruota attorno alla rappresentazione di un sé costantemente rifiutato da un altro non amorevole; nel pattern

¹⁶ Ad esempio, la capacità di gioco simbolico (Meins, 1997a, Meins et al. 1998, Meins e Russell, 1997); le differenze negli stili di acquisizione del linguaggio tra bambini sicuri e insicuri (Meins, 1997a); la capacità delle madri dei bambini sicuri di agire, nelle attività tutoriali, all'interno della zona di sviluppo prossimale del figlio (Meins, 1997a, 1997b; Meins et al., 1998)

sicuro vi è una rappresentazione di sé e dell'altro positiva; infine, nel pattern ambivalente vi è una rappresentazione negativa di sé e positiva dell'altro, che promuove la formazione dell'immagine di un sé non amabile e dell'altro amorevole. A differenza di questi, i MOI relativi al pattern disorganizzato inducono alla costruzione di rappresentazioni di Sé con l'altro multiple e reciprocamente incompatibili, che mutano continuamente polarità attraverso i vertici del triangolo drammatico di Karpman, tra la rappresentazione di vittima, persecutore e salvatore (Liotti, 2001), all'interno di una relazione destrutturante e paradossale, che ostacolerà gravemente la formazione di un senso di Sé coeso e unitario e renderà, quindi, molto breve il percorso verso stati alterati di coscienza e disturbi dissociativi derivanti da "deficit nello sviluppo ed esercizio delle capacità-meta-cognitive", della regolazione e modulazione delle emozioni (Liotti, 2001, p.79-89).

In un'altra serie di studi, la Meins (1998) ha osservato che i bambini le cui madri erano maggiormente inclini a descriverli a tre anni di età nei termini di attributi mentalistici piuttosto che di sole tendenze comportamentali, riescono con successo a superare i compiti standard di comprensione della mente a quattro e cinque anni. Ancora, osservando le interazioni di gioco madre-figlio, è emerso che i commenti materni appropriati in relazione allo stato mentale del figlio sono validi predittori delle performance in una batteria di compiti di teoria della mente, in bambini dai 45 ai 48 mesi.

Infine, in una serie di studi su bambini con deficit sensoriali (uditivi), i quali ottengono risultati più scarsi dei loro coetanei normodotati ai compiti di teoria della mente, la Meins ipotizza che lo scarso rendimento di questi bambini sia imputabile, più che al deficit in sé, a problemi nella comunicazione intersoggettiva madre-bambino, sottolineando nuovamente l'assunto di base della teoria dell'autrice, e cioè che il caregiver, oltre a costituire per il bambino una fonte di protezione e una base sicura, fornisce il contesto relazionale e interpersonale nel quale il piccolo impara a usare la propria mente e a leggere quella propria e altrui.

Il costrutto della mentalizzazione viene reso operativo attraverso i lavori di Fonagy sulla "Funzione Riflessiva" intesa sia come capacità dell'individuo di leggere sé stesso come essere pensante dotato di credenze e desideri, sia come facoltà di compiere riflessioni sui propri, e altrui, sentimenti, convinzioni, intenzioni e desideri, e quindi di rappresentarsi il proprio e altrui comportamento in termini di stati mentali intenzionali (Fonagy et al., 1991, 1995, 1996).

Se la capacità riflessiva mette il genitore in grado di comprendere con cura le attitudini intenzionali del bambino, il bambino avrà l'opportunità di "trovare se stesso nell'altro" come soggetto capace di mentalizzare. Se la capacità del genitore è carente sotto questo aspetto, la visione di sé che il bambino si formerà sarà quella di una persona concepita come pensante in termini di realtà fisica piuttosto che di stati mentali. Secondo Fonagy, quindi, il sé psicologico è radicato nell'attribuzione degli stati mentali al sé e all'altro, capacità che emerge attraverso l'interazione con il caregiver, nel contesto della relazione d'attaccamento, per via di processi di rispecchiamento; cure genitoriali cronicamente insensibili o non sintonizzate generano un difetto nella costruzione del sé, per cui il bambino è forzato a internalizzare la rappresentazione dello stato della mente dell'oggetto come parte fondamentale di sé, il che gli preclude la possibilità di sviluppare la Funzione Riflessiva, cioè la possibilità di comprendere che le azioni di sé e dell'altro sono guidate da motivazioni e stati mentali interiori, che possono anche essere differenti. Secondo Fonagy, l'attaccamento è coinvolto nello sviluppo della funzione riflessiva perché il bambino non deriva il concetto di affetto attraverso l'introspezione, ma è l'espressione emozionale del *caregiver*, congruente con lo stato del bambino, che viene interiorizzata e ne diviene la "rappresentazione". La combinazione della rappresentazione dell'esperienza di sé e della rappresentazione della reazione del caregiver articola il modello della mente che il bambino ha e, da ultimo, gli consente di comprendere le manifestazioni affettive negli altri oltre che regolare e controllare le proprie emozioni. L'attaccamento sicuro e la funzione riflessiva sono costrutti sovrapposti, e la vulnerabilità associata all'attaccamento insicuro consta primariamente nella diffidenza del bambino nel concepire il mondo in termini psichici invece che di realtà fisica.

L'affettività mentalizzata che deriva dalle prime esperienze di relazione assume la funzione di regolazione del sé e riflette la capacità di attribuire significato soggettivo ai sentimenti propri e altrui¹⁷ (Fonagy, Target, 2005).

Partendo da tali presupposti, nell'ambito di un ampio studio empirico, Fonagy e colleghi sviluppano un modello psicoanalitico nel quale la sicurezza dell'attaccamento del bambino al genitore è predetta non solo dalla qualità dell'attaccamento del caregiver in gravidanza, ma soprattutto dalla capacità genitoriale di comprendere la propria relazione d'attaccamento in termini di stati mentali (Fonagy, Target, 2005). L'assunto di base stabilisce che il processo psicologico sottostante la comprensione delle menti - chiamato di volta in volta "*monitoraggio cognitivo*" (Main, 1991); "*mentalizzazione*" (Fonagy, 1991); "*teoria della*

¹⁷ La comprensione esperienziale dei sentimenti è un processo di ordine superiore rispetto alla comprensione intellettuale. In tale ambito nascono resistenze e difese che minano il funzionamento psicologico riducendo la gamma di emozioni riconoscibili.

mente” (Baron-Cohen, 1995) – sia una conquista evolutiva intrapsichica e interpersonale, assoluta compiutamente solo nel contesto di una relazione d’attaccamento sicura attraverso complessi processi linguistici e semilinguistici (Fonagy et al., 1995).

Ne consegue che l’attaccamento sicuro sia un buon predittore concorrente della capacità meta-cognitiva del bambino negli ambiti della memoria, della comprensione e della comunicazione.

La meta-cognizione, è molto disturbata nelle relazioni di attaccamento insicuro (dove la madre è discontinua nella risposta ai bisogni del figlio. (Fonagy et al., 1995).

Certamente, l’attaccamento sicuro (madre sollecita che fornisce risposte affettive sicure ed emotivamente equilibrate) nel primo anno di vita è correlata alla maggiore capacità di sviluppare la Teoria della Mente (ToM) capacità di superare, fra i tre e i cinque anni, i compiti di falsa credenza che dimostrano l’avvenuta costruzione, da parte dei bambini, di una ToM (Meins, 1997).

La percezione degli stati mentali in sé stesso e negli altri passa attraverso l’osservazione del mondo mentale del caregiver, nella misura in cui i propri stati mentali siano impliciti nel comportamento del genitore. Il processo di sviluppo meta-cognitivo prevede l’assunzione, da parte del bambino, di sé come agente regolatore mediante l’associazione tra il controllo esercitato sugli episodi di rispecchiamento affettivo dei caregivers e il conseguente miglioramento del proprio stato emotivo. Il rispecchiamento affettivo è dotato di un “contrassegno” [*markedness*] che indica chiaramente che i sentimenti manifestati dal caregiver sono riproduzioni. In caso di mancato contrassegno il bambino verrebbe sopraffatto dall’idea che l’emozione prodotta sia universale e incontrollabile. In tal modo si avrebbe un incremento del trauma invece del contenimento affettivo.

Lo sviluppo normale della funzione riflessiva, tra i due e i cinque anni, prevede il passaggio da una modalità esperienziale scissa ad una mentalizzazione integrata. Il bambino attribuisce una corrispondenza diretta e reciproca tra mondo interno e realtà esterna, in base al *principio di equivalenza psichica*. L’esperienza soggettiva verrà distorta per uniformare lo stato interno alle informazioni esterne e, contemporaneamente, la proiezione delle emozioni e fantasie nel mondo esterno lo renderà terrificante. L’emozione raccolta e “contrassegnata”, che il genitore rinvia al bambino nel rispecchiamento, ha il compito di facilitare l’apprendimento del distacco tra mondo interno ed esterno. L’utilizzo della *modalità del far finta*, attraverso l’esperienza di gioco con il genitore o un bambino più grande, consente di sperimentare direttamente la distinzione tra stato affettivo e realtà esterna. Il gioco con l’adulto, le conversazioni e le interazioni tra pari rappresentano gli ambiti di sperimentazione

sia di come la realtà possa essere manipolata e distorta (modalità del far finta), sia di come le idee e i sentimenti possano essere riportati sul piano della realtà (modalità dell'equivalenza psichica). Le due modalità, intorno ai quattro anni, vengono integrate nel processo della mentalizzazione. Attraverso la funzione riflessiva il soggetto è in grado di considerare gli stati mentali come rappresentazioni, di esperire il collegamento esistente tra mondo interno ed esterno evitando di confonderne i confini o dissociarli completamente.

L'organizzazione mentalizzante del sé richiede l'esplorazione dello stato della mente di un caregiver sensibile, dove ritrovare un'immagine di sé come dotato di pensieri, credenze, sentimenti, intenzioni. In questo modo avviene la progressiva integrazione delle modalità di esperienza dissociate in una funzione riflessiva integrata. Al contrario, nei bambini traumatizzati, l'emozione intensa e il conflitto ad essa associato non consentono l'integrazione delle due modalità. Il comportamento controllante e rigido dei bambini con attaccamento disorganizzato riflette l'utilizzo dell'equivalenza psichica e il conseguente fallimento della distinzione tra idee, sentimenti e realtà esterna. Questi bambini appaiono ipervigili nei confronti del caregiver di cui temono le condotte e limitati nella lettura della propria mente. La discontinuità nell'utilizzo della capacità riflessiva richiede lo sforzo cognitivo di coordinare due distinti livelli di funzionamento, questo a discapito della comprensione di intenzionalità, propria e altrui, nelle situazioni interpersonali. Di conseguenza si verifica un deficit di sviluppo del Sé nei termini di: insicurezza interiore, bassa autostima, senso di inefficacia e scarso sviluppo dell'autonomia (Bates, Maslin, Franklin, 1985; Sroufe, 1995). Al contrario l'attaccamento sicuro promuove lo sviluppo della sicurezza interiore, del senso del proprio valore e dell'autonomia.

La risposta affettiva di una madre sollecita, premurosa e comprensiva, alla richiesta di accudimento dei bisogni del bambino, determina un attaccamento sicuro. La risposta discontinua a tali bisogni determina un attaccamento insicuro o resistente.

La risposta di una madre insicura, spaventata, preoccupata per difficoltà personali o contingenti, (tipo una separazione, una malattia, un lutto) sarà imprevedibile e spaventerà il bambino e genererà una disorganizzazione nella capacità del bambino di riconoscere sia i bisogni propri che quelli altrui: Disorganizzazione dell'Attaccamento.

Il caregiver sensibile è in grado di collegare lo stato interno e la realtà fisica in modo da creare una contingenza riconoscibile al bambino che, di conseguenza, imparerà ad associare la reazione del caregiver ai suoi stati interni di affetto, credenza e desiderio. Le esperienze interiorizzate, come rappresentazioni di secondo ordine, verranno utilizzate dal bambino per elaborare modelli mentali di causazione, ossia elementi costitutivi di un primitivo senso del

Sé. Si creano le basi per lo sviluppo della struttura rappresentazionale, della regolazione affettiva e del meccanismo di controllo degli impulsi. Questo è reso possibile dalla capacità, inconscia e pervasiva, del caregiver di attribuire uno stato mentale al bambino trattandolo come soggetto agente e pensante. Tale processo figura come preconscious, inaccessibile alla riflessione o alla modificazione. I genitori eseguono questa naturale funzione di parenting in modo differente: alcuni risultano attenti alle precoci indicazioni di intenzionalità e modificano il proprio comportamento in funzione dello stato mentale del bambino, altri possono necessitare di segnali più evidenti (Fonagy, Target, 2005).

Paradossalmente, quando la ricerca di rispecchiamento e contenimento del bambino non ha avuto esiti positivi, la successiva spinta verso la separazione darà luogo solo a un movimento verso la fusione. Più l'individuo cerca di essere se stesso, più diventa simile al suo oggetto, perché questo è parte della struttura del Sé. Secondo Fonagy, ciò spiega le oscillazioni dei pazienti *borderline*, fra il desiderio di indipendenza e il terrificante desiderio di una vicinanza estrema e di un'unione fantasticata. Dal punto di vista evolutivo, una crisi nasce quando la spinta proveniente dall'esterno verso la separazione diviene irresistibile, nella tarda adolescenza o nella prima età adulta. In quel periodo, il comportamento autodistruttivo e, nei casi estremi, suicidario è percepito come l'unica soluzione all'insolubile dilemma: la liberazione del Sé dagli altri attraverso la distruzione degli altri nel Sé.

In alcune persone, per le quali la condizione di separatezza è un problema cronico, crediamo che l'esperienza di Sé (*self-hood*) possa essere raggiunta solo trovando un altro fisico su cui "l'altro interno al Sé" possa essere proiettato. Naturalmente, questo aumenta il bisogno della presenza fisica dell'oggetto. E' per questo che molte di queste persone trovano particolarmente difficile lasciare la famiglia e se, alla fine, riescono a raggiungere la separazione fisica è solo perché hanno trovato una figura alternativa simile su cui proiettare "l'altro interno al Sé". Se quest'altro muore o abbandona il soggetto, può innescarsi un processo patologico di lutto, per il quale l'individuo si trova costretto a conservare un'immagine vivente dell'altro, allo scopo di conservare l'integrità del Sé.

Se il bambino non troverà un altro contesto interpersonale dove essere concepito come capace di mentalizzare, il suo potenziale in questo aspetto non sarà soddisfatto.

Nei casi di relazioni con genitori ostili o del tutto assenti affettivamente, il bambino può deliberatamente allontanarsi dall'oggetto mentalizzante perché prendere in considerazione la mente di quell'oggetto può rivelarsi intollerabile, come se esso ospitasse intenzioni apertamente ostili verso il Sé del bambino. Questo potrebbe portare a un generale evitamento

degli stati mentali che in seguito riducono la possibilità di identificare e stabilire legami intimi con un oggetto comprensivo.

In conclusione la capacità del genitore di adottare la posizione intenzionale, verso il bambino ancora immaturo, e di considerarlo un essere mentalizzante dotato di pensieri, sentimenti e desideri, è il mediatore fondamentale della trasmissione d'attaccamento. La disponibilità riflessiva del caregiver è la trasposizione operativa del concetto di sensibilità rilevato dalla ricerca empirica tradizionale (Fonagy et al., 1991).

Numerose ricerche hanno approfondito la proposta di Fonagy, per quantificare la relazione tra funzione riflessiva e attaccamento; ad esempio, un'elevata funzione riflessiva della madre in gravidanza si è rivelata predittiva dell'attaccamento sicuro del bambino a un anno (Fonagy et al. 1991)

Allo stesso tempo, Fonagy sottolinea come l'esperienza di attaccamento sia solo uno dei fattori implicati nello sviluppo della RF, attribuendo pari importanza ai fattori biologici e all'organizzazione innata delle tappe dello sviluppo cognitivo, sottolineando l'esistenza di complessi processi causali bi-direzionali, in cui probabilmente fattori cognitivi ed esperienze affettive si intrecciano e si influenzano reciprocamente.

Dunque il costrutto dell'attaccamento viene messo in relazione con una serie di abilità che potremmo definire, in senso generale, meta cognitive, rispetto al cui sviluppo sembra giocare un ruolo importante quella che la Ainsworth aveva definito sensibilità materna, cioè la capacità della madre di percepire le cose dal punto di vista del bambino e di rispettare il bambino come persona separata (Ainsworth, 1971)

Adolescenti con storie indicative di Disorganizzazione dell'Attaccamento mostrano certamente una minore capacità di pensiero logico-formale rispetto a coetanei di eguale intelligenza ma con storie di attaccamento sicuro o insicuro-resistente e insicuro-evitante (Adams, Keller & West, 1995).

Adolescenti che certamente erano stati disorganizzati nell'attaccamento precoce (ad un anno di età) venivano considerati dagli insegnanti, in un recente studio, più portati ad "assentarsi mentalmente", cioè ad entrare in uno stato di attenzione e di coscienza simile ad una trance spontanea (Carlson, 1997); anche tale propensione a stati dissociativi della coscienza è indicativa di ridotto o disfunzionale uso delle capacità metacognitive.

Inoltre, la misurazione dell'RF alle AAI di pazienti borderline trattati con psicoterapia psicodinamica ha fornito spunti per una serie di riflessioni. Nel caso dell'attaccamento disorganizzato si verifica un fallimento della funzione di rispecchiamento degli stati emotivi

del bambino da parte della figura di accudimento per cui il bambino interiorizza lo stato proprio della madre come parte integrante della struttura del sé. Il bambino, al fine di formarsi un'immagine di sé sopportabile e coerente, tenderà ad esternalizzare questa rappresentazione attraverso forme "controllanti" di interazione col genitore. La limitata capacità di mentalizzare, inoltre, rende il bambino ancora più vulnerabile alle esperienze traumatiche perché non è capace di distinguere tra esperienza fisica e mentale.

La presenza di un adeguato livello di RF in una storia di abusi o traumi precoci si è rivelato nelle ricerche di Fonagy un fattore protettivo rispetto alla trasmissione intergenerazionale dell'attaccamento insicuro e/o disorganizzato. Quando il bambino maltrattato non ha un sostegno sociale sufficientemente valido perché si sviluppi un legame d'attaccamento che possa fornire il contesto per l'acquisizione di un'adeguata capacità di comprendere lo stato psicologico dell'altro nelle più importanti relazioni interpersonali, l'esperienza dell'abuso non potrà divenire oggetto di riflessione o essere risolta. Naturalmente l'esperienza di abuso non risolta rende meno probabile lo sviluppo di relazioni significative, il che, a sua volta, riduce ulteriormente la possibilità di una soddisfacente risoluzione dell'esperienza disturbante attraverso l'uso dei processi riflessivi. E' infatti probabile che si stabilisca un *pattern* che comporta una generalizzazione della sospettosità e della sfiducia, portando ad allontanarsi dallo stato mentale degli oggetti più significativi e lasciando la persona priva di qualsiasi contatto umano. Ciò può spiegare la "bisognosità" (*neediness*) degli individui con un disturbo *borderline* di personalità; tuttavia, non appena essi sono coinvolti in una relazione con un'altra persona, l'inibizione della capacità di mentalizzare genera in loro una terribile confusione, portandoli al caos nelle relazioni interpersonali, in quanto non sono in grado di differenziare le proprie rappresentazioni mentali da quelle degli altri ed entrambe dalla realtà. La psicoanalisi o la psicoterapia possono spezzare questo circolo vizioso rinforzando la capacità riflessiva.

2.2 Multidimensionalità del costrutto delle Relazioni oggettuali

Come discusso nel primo capitolo, dagli anni '50 la psicoanalisi classica si è dovuta confrontare con pazienti che, a causa delle loro modalità relazionali distaccate e inaccessibili o caotiche e disturbate, rendevano particolarmente difficile la riuscita del trattamento. I clinici, dovendo affrontare sempre più di frequente la peculiarità relazionali di questi pazienti, hanno proposto teorie nuove con l'intento di spiegare sia le difficoltà pervasive che questi pazienti evidenziavano nello stabilire e mantenere legami sia la chiara percezione che le loro

patologie fossero più fondamentali di quelle derivate dal compromesso non adattivo di sistemi motivazionali in competizione, e più arcaiche delle nevrosi, la cui genesi per la psicoanalisi freudiana andava ravvisata nel periodo edipico (Abbate, Massaro, 2007)

Se alcune teorie hanno preteso di sostituire del tutto la teoria freudiana, altre hanno tentato una coesistenza con essa, peraltro non sempre semplice. L'organizzazione borderline e i disturbi narcisistici (Kernberg, 1975; Kohut, 1971), le psicosi, le patologie al limite e quelle infantili (Winnicott, 1965; Balint, 1968), l'osservazione e lo studio dello sviluppo (Bowlby 1969, 1973, 1980; Stern, 1985; Lichtenberg, 1989) diventano i punti centrali attorno cui vengono costruiti i nuovi modelli di relazioni oggettuali.

Ciò che le accomuna è il crescente interesse ai pattern di pensiero e sentimento che sono alla base del comportamento interpersonale, in particolare la natura delle rappresentazioni mentali del Sé e degli altri, e sui processi cognitivi e affettivi che sono alla base di queste rappresentazioni (Greenberg, Mitchell, 1983; Westen, 1990). Le rappresentazioni degli altri, le fantasie, i desideri e le emozioni connesse con queste rappresentazioni sono considerati i mediatori critici del funzionamento interpersonale dell'individuo.

Stern, da una prospettiva evolutiva, pone al centro dell'indagine sul bambino l'osservazione, e giunge alla conclusione che il "bambino osservato" è diverso dal "bambino clinico" le tappe del cui sviluppo sono ricostruite nel corso della terapia psicoanalitica in base a ricordi e riedizioni nel transfert di esperienze passate, secondo una prospettiva patomorfa e/o adultomorfa del tutto inadeguata ai vissuti della fase pre-verbale. Egli osserva che non è tollerabile per la scienza una dissonanza eccessiva fra bambino osservato e bambino clinico per cui è necessario che questo contribuisca a comprendere meglio il secondo.

Stern, nel porre l'accento sull'importanza del senso soggettivo del Sé come organizzatore primario dello sviluppo, elabora una teoria sistematica circa l'evoluzione delle prospettive soggettive organizzanti del senso di Sé e del senso di Sé con l'altro che si determinano nel corso del periodo preverbale (dalla nascita ai due anni) mano a mano che emergono nuove capacità, nuove funzioni, nuovi comportamenti, come i dati dell'osservazione testimoniano, e in cui le differenti modalità dell'esperienza interpersonale determinano l'apertura in successione di differenti campi relazionali che rimangono attivi durante l'intero arco della vita.

Secondo Stern, il bambino si apre all'intersoggettività per effetto di una capacità innata che per attivarsi necessita di alcuni strumenti che vengono acquisiti con il processo di

maturazione, integrati dallo scambio di segnali interpersonali significanti, creati nella relazione.

Nel secondo anno di vita il senso di Sé e dell'altro acquistano nuove caratteristiche dovute alla comparsa del linguaggio, una funzione che nasce nell'esperienza intersoggettiva.

Il linguaggio implica la capacità di rappresentare l'agito dell'altro, le capacità fisiche e motorie per agire come l'altro, la capacità di attivare la memoria a lungo termine dell'agito, la capacità di avere compresenti nella mente l'atto verbale dell'altro e il proprio atto, la capacità di cogliere una relazione psicologica fra Sé agente e l'altro agente.

Il linguaggio nasce dall'esperienza della sintonizzazione, dell'essere insieme, la parola è il prodotto di una unione fra due menti. La parola è inizialmente suono condiviso, è colta in relazione ad un pensiero a ad una rappresentazione relativa ad un oggetto la cui evocazione è condivisa, diviene allora suono significante, il cui significato è una relazione fissa e costante fra quel pensiero, quella rappresentazione condivisa e la parola suono; tale relazione è concordata fra la madre e il bambino.

Le parole avranno a lungo il significato condiviso da quella madre e quel bambino e solo successivamente il linguaggio acquisirà le forme e i modi del linguaggio socializzato.

Emde (1981) sottolineando che il bambino, sin dalla nascita, sia pronto per l'interazione sociale e partecipi degli scambi con coloro i quali lo accudiscono, ha criticato, oltre a quello di pulsione, anche il concetto di relazione oggettuale come inadeguata a descrivere le capacità internazionali nel bambino, ed anche a causa della gamma di significati cui la dizione "relazioni oggettuali" può condurre.

Come sottolinea Westen, (1991), alcuni ricercatori hanno integrato le ricerche e i modelli afferenti alla psicoanalisi classica e alla psicologia cognitiva, al fine di superare i limiti di ciascun approccio e giungere a una definizione più articolata delle relazioni oggettuali e del funzionamento interpersonale.

Anche Kernberg, ad esempio, ha spiegato la "scissione" delle rappresentazioni, caratteristica dei pazienti borderline- in cui il sé e gli altri sono visti in un certo momento come o totalmente buoni o totalmente cattivi, eliminando ogni via di mezzo- in termini di incapacità del bambino di formare rappresentazioni complesse che non corrispondono a una dicotomia buono-cattivo. In termini più strettamente cognitivi, l'idea è che prima dello sviluppo di un apparato cognitivo organizzato in larga misura da networks e più alti livelli di processi di controllo, i bambini tendono a organizzare e ricostruire informazioni sociali (e particolarmente schemi di persone o rappresentazioni d'oggetto) molto più degli adulti sulla

base della valenza affettiva. Il risultato, per esempio, potrebbe essere che i bambini in età prescolare sgridati dalla madre, potrebbero urlare “ti odio, non mi vuoi bene!” perché non sono capaci di recuperare memorie di interazioni con la madre associate a un differente tono affettivo.

Ciò apre alla possibilità di considerare rappresentazioni d’oggetto più o meno scisse in termini di processi cognitivi più o meno sviluppati, motivo per cui i borderline non hanno tutti uno sviluppo fermo al periodo preedipico

2.2.1 Funzionamento socio – cognitivo e Relazione d’Oggetto

Un importante sforzo nella direzione di avvicinare una prospettiva evolutiva al costrutto delle relazioni oggettuali è il lavoro di Horowitz (1994) che ha descritto le rappresentazioni di sé e degli altri come racchiusi in vari “stati della mente”, attingendo a entrambe le teorie e ricerche psicoanalitiche e delle relazioni oggettuali. Definendo uno stato come un pattern ricorrente di esperienza e comportamento che include componenti verbali e non verbali, conscie e inconscie, Horowitz suggerisce che queste ricorrenti esperienze cognitivo-affettive sono organizzate da schemi durevoli di sé e degli altri significativi. Questi schemi sono essi stessi legati tra loro e al comportamento attraverso modelli di ruoli relazionali, che includono motivazioni ed aspettative, come pure processi difensivi che inibiscono l’elaborazione delle informazioni.

Inoltre, il concetto di schema in psicologia cognitiva è simile a quello di rappresentazioni oggettuali in psicoanalisi, e un approccio psicodinamico allo studio degli schemi cognitivi che il soggetto utilizza nei processi di ragionamento e di giudizio sociale può aiutare a spiegare gli errori di valutazione, e a rispondere a una serie di domande legate al perché, ad esempio, le persone arrivano a formarsi delle credenze irrazionali in base a soggettive “tendenze confermatorie” nell’interpretazione della realtà esterna.

Aree di particolare rilevanza in merito all’interazione tra cognizioni e affetti riguardano i processi di elaborazione “inconsci” delle informazioni (Gilligan, Bower, 1984), descrivendo in dettaglio i modi in cui gli stati d’animo del momento possono influenzare memorie e cognizioni in tutti gli stadi di elaborazione dell’informazione, dalla codifica al recupero. Per esempio, la ricerca ha ampiamente dimostrato che le persone con umore positivo tendono a rievocare maggiormente ricordi positivi, mentre al contrario persone con umore negativo hanno una tendenza verso ricordi e aspettative negative. Questo filone di ricerche suggerisce

che molte delle elaborazioni che ognuno fa sugli altri avviene inconsciamente, e dunque pensieri e sentimenti inconsci orientano il processo di elaborazione delle informazioni sociali, in larga misura perché gli schemi associativi psicoanalitici e cognitivi sono abbastanza simili nel loro funzionamento.

Ricerche svolte nell'ambito della psicologia dello sviluppo dimostrano che le rappresentazioni del Sé e degli altri negli anni prescolari tendono a essere concrete, transitorie e spesso contraddittorie, in cui le azioni sono semplici reazioni a stimoli esterni, mentre dai 7 anni in poi diventano sempre più complesse, caratterizzate da tratti descrittivi della personalità stabili, da sentimenti differenti presenti nella stessa persona che possono a volte essere conflittuali, e che guidano l'azione (Legerstee, 2007).

Se un bambino di 7 anni descrive la personalità in termini di identità generale, sembianze, cosa possiede, caratteristiche materiali e stereotipate, comportamenti esteriori, entro i 10 anni penetrano cognitivamente sempre più sotto la superficie, descrivono caratteristiche psicologiche, di personalità e temperamento, capiscono che una persona può avere aspetti positivi e altri negativi. La personalità viene descritta con caratteristiche costanti di tipo categorico, i tratti di personalità sono riconosciuti come cause interne stabili, costanti e differenziate; per poi arrivare, in adolescenza, a capire che le contraddizioni di una persona possono essere comprese e accettate perché persone e comportamento sono funzione congiunta di caratteristiche personali e fattori ambientali.

Allo stesso modo, se a 4 anni i bambini hanno un concetto grossolano di sé, del modo in cui sono normalmente e di ciò che fanno in genere, e tali concetti appaiono nelle loro conoscenze organizzate sotto forma di scripts¹⁸, si descrivono in base a caratteristiche esteriori, a ciò che possiedono, a ciò che sanno fare. Entro i 10 anni descrivono di sé tendenze generali, anche discretamente adeguate, iniziano a descrivere sé stessi in termini di relazioni con gli altri.

Anche il concetto di amicizia viene elaborato allo stesso modo, da una valutazione superficiale, concreta del rapporto amicale nel bambino piccolo, a una descrizione sempre più profonda, astratta, in termini di fiducia e condivisione.

Un'ampia parte del dibattito è centrata sull'influenza di fattori motivazionali e situazionali sulla propensione dei bambini a focalizzarsi o meno su caratteristiche psicologiche nelle descrizioni libere. In queste ricerche, bambini di 6-7 anni, che si aspettavano che più tardi avrebbero interagito con il bambino che vedevano in una registrazione, mostravano una

¹⁸ Gli scripts sono modelli mentali generalizzati e stabili che gli permettono di organizzare la sua quotidianità, di predire cosa accadrà nella sua routine; è una sequenza di eventi generalizzata e organizzata temporalmente e spazialmente, relativa a una routine familiare rivolta a uno scopo.

tendenza crescente a descrivere il bambino in termini psicologici, inclusi i tratti di personalità, fino al livello che normalmente si trova nei ragazzi molto più grandi.

Gli attributi psicologici sono considerati di più dai bambini quando pensano che saranno coinvolti maggiormente di persona; dunque, la motivazione influisce sulla cognizione del bambino relativa alle altre persone.

Anche la comprensione dell'intenzionalità, di cui si è già discusso nell'introduzione al presente capitolo, è una capacità socio-cognitiva (non puramente cognitiva) e la ricerca ha dimostrato che è influenzata dal tipo di esperienze del bambino. Astington (1991) suggerì che a 3 anni i bambini inferiscano l'intenzionalità solo quando il desiderio di una persona viene esaudito, ma quando il desiderio e il risultato non sono congruenti, i bambini concludono che il comportamento non è voluto. La "teoria della mente basata sul desiderio" del bambino di 3 anni lo porta a confondere desiderio e intenzione, forse perché entrambi o sono esauditi dal risultato, oppure no. Ciò che il bambino di 4 o 5 anni comprende, del vero concetto di intenzione, è che questa è costituita da uno stato mentale indipendente dal risultato. Nel chiedersi cosa provoca questa sequenza di sviluppo, Flavell et al. (1996) pongono l'accento sull'importanza dell'esperienza: gli adulti possono rispondere alle azioni, volute o meno, in modo diverso – ad esempio, dicendo al bambino che la sua azione dannosa era stata fatta apposta, e punendolo per questo. Il bambino può costruire varie regole pratiche per fare la distinzione. Ad ogni modo, di certo la capacità di inferire le intenzioni in modo accurato continua a svilupparsi durante l'infanzia, quando indici sempre più sofisticati possono essere usati per fare le inferenze. Alcuni bambini non riescono a sviluppare questa capacità in modo adeguato e sono a rischio di sviluppare vari comportamenti sociali problematici, come l'aggressività sociale.

Se per molti anni, i processi affettivi e cognitivi che mediano le funzioni interpersonali sono stati esplorati in modo indipendente dalla teoria psicoanalitica delle relazioni oggettuali e dalle ricerche della social cognition, Westen elabora un modello integrato di contributi psicoanalitici e socio cognitivi per una valutazione multidimensionale delle relazioni oggettuali e del modo in cui si sviluppano ben oltre l'infanzia, sostenute da più mature capacità cognitive.

Ad esempio, secondo ricerche sullo sviluppo morale, sulla concezione della giustizia, e dell'amicizia, (Westen, 1985) lo spostamento da una modalità di relazione con l'oggetto orientata al soddisfacimento dei propri bisogni, verso modalità di relazione più mature, basate

sull'interiorizzazione di norme e regole morali, si completa gradualmente, ben oltre il periodo edipico, attraverso l'adolescenza.

2.2.2 La proposta di Drew Westen

Nella tradizione psicoanalitica, la nozione di relazioni oggettuali non è tipicamente differenziata nei suoi processi costitutivi: I teorici hanno proposto modelli di sviluppo unidimensionali e unidirezionali e hanno attribuito particolari forme di psicopatologia a uno sviluppo arrestato a specifiche età. Usando questo presupposto, i clinici spesso descrivono i pazienti come manifestanti un particolare "livello" di relazioni oggettuali. L'integrazione di un orientamento sperimentale alla social cognition, comunque, potrebbe suggerire una comprensione molto più differenziata della molteplicità di funzioni cognitive e affettive sottostanti il concetto di relazioni oggettuali, le cui covarianze sono una questione empirica (Westen, 1989). Queste variabili includono rappresentazioni specifiche e generalizzate di sé, degli altri, e delle relazioni; comprensione della causalità sociale (cioè, cosa spinge le persone ad agire, pensare e sentire come fanno); le rappresentazioni dei confini dei fenomeni e dei processi sociali; l'assunzione di prospettiva; la qualità dell'investimento emotivo su di sé e sugli altri; la regolazione dell'intensità dell'investimento emotivo; lo sviluppo morale; lo stile d'attribuzione; empatia; osservazione di sé; desideri interpersonali, affetti sociali, aspetti interpersonali rilevanti, o temi relazionali conflittuali centrali (Luborsky & Crits-Christoph, 1990); e la qualità affettiva dei paradigmi relazionali o aspettative (relativamente ostile e malevolo o relativamente benevolo). Queste dimensioni molteplici possono essere, e in alcuni casi lo sono stati, soggetti a indagine empirica, spesso evolutiva. I fenomeni legati alla qualità e alla capacità di investimento emotivo, lo sviluppo morale, e l'empatia, sono stati ampiamente studiati da una prospettiva evolutiva. Questi fenomeni sono interdipendenti, ma hanno distinte linee di sviluppo, e possono differire nella loro maturità e qualità tra individui e anche nello stesso individuo in diversi momenti.

La ricerca evolutiva ha sfidato, più genericamente, l'assunto delle teorie delle relazioni oggettuali secondo cui un continuum di patologia di relazioni d'oggetto (e più in generale il carattere patologico) possono essere ridotti a un continuum di sviluppo. Freud argomentò che i tipi differenti di carattere e i sintomi dovrebbero essere situati lungo un continuum evolutivo, con una comprensione della sintomatologia in termini di fissazioni o regressioni a periodi precedenti del normale sviluppo psicosessuale. Così, le persone avare, trattenenti, puntigliose, si riteneva manifestassero una fissazione allo stadio anale. I teorici delle relazioni

oggettuali hanno applicato questo modo di pensare alle relazioni tra sviluppo e psicopatologia alle patologie del carattere, presumendo che più precoce è il disturbo, più severe sono le sue manifestazioni adulte. Perciò, le psicosi sono state paragonate con ipotetiche condizioni indifferenziate nell'infanzia, la psicopatologia borderline è stata attribuita al periodo preedipico ed è stata vista come un arresto dello sviluppo alla sottofase di riavvicinamento nel processo di separazione-individuazione (Kernberg, 1975; Mahler et al, 1975), e la nevrosi è stata legata al livello edipico. Né la ricerca infantile (Stern, 1985) né la ricerca che confronta i pazienti borderline e schizofrenici (Lerner, St. Peter, 1984) ha supportato l'idea che i pazienti psicotici sono come bambini, o che la psicosi e la patologia borderline riflettono due punti sequenziali del continuum di sviluppo. Forse ancor più problematico per i teorici delle relazioni oggettuali è il fatto che gli aspetti cruciali della patologia borderline, che si presume riflettano uno sviluppo fermo agli anni preedipici- come la mancanza di rappresentazioni integrate, la tendenza alla scissione, e un orientamento bisognoso di gratificazione nelle relazioni, non sembrano trascendere normativamente dal periodo edipico. Ciò suggerisce che sebbene svariate patologie del carattere possono dipendere da una vulnerabilità legata al periodo preedipico, le relazioni oggettuali di questi soggetti non possono semplicemente essere paragonate a quelle di un neonato. Per esempio, lo sviluppo della capacità di pensare ai processi mentali di una persona e di differenziare la propria prospettiva da quella degli altri, che è così difettosa nei soggetti borderline, è stata tipicamente interpretata come un arresto preedipico, mentre la maturazione di queste competenze continua nella tarda infanzia e nell'adolescenza (Westen, 1991).

Dunque, è riduttivo differenziare la psicopatologia in base al livello di sviluppo oggettuale cui il soggetto si è arrestato, quanto piuttosto all'evoluzione di differenti linee evolutive, inclusa quella cognitiva; non possiamo paragonare il funzionamento interpersonale di un soggetto disturbato con quella di un neonato.

Blatt e il suo gruppo di ricerca (1976) hanno approcciato alla valutazione della maturazione delle relazioni oggettuali da una prospettiva evolutiva. Attingendo ai concetti di Werner e Piaget relative all'aumento evolutivo delle capacità di articolazione, differenziazione e integrazione, hanno sviluppato il Concept of the Object Scale, per misurare gli aspetti cognitivi (organizzazione e contenuto) delle relazioni oggettuali individuali. Hanno sviluppato una procedura di scoring in cui le figure umane al Rorschach sono valutate secondo principi evolutivi di differenziazione (caratteristiche e qualità delle figure umane percepite), articolazione (numero e tipi di caratteristiche attribuite) grado di integrazione della

natura motivazionale dell'azione (reattiva, intenzionale, immotivata), e altre dimensioni affini, ognuna delle quali è valutata lungo un continuum evolutivo. Diversi studi hanno supportato la validità dell'utilizzo di strumenti di misurazione che valutino le dimensioni evolutive del mondo rappresentazionale interno, sebbene la nozione di rappresentazione di oggetto non si focalizzi specificatamente sulle componenti interattive interiorizzate delle relazioni d'oggetto attuali.

Nel tentativo di individuare rappresentazioni di paradigmi prototipici di relazioni oggettuali interne, diversi ricercatori hanno sviluppato e cercato di validare strumenti di scoring per aspetti proiettivi in aggiunta al Rorschach, enfatizzando le componenti tematiche di interazioni oggettuali come le memorie precoci, i sogni, il materiale autobiografico, le descrizioni di sé e degli altri significativi, le vignette interpersonali.

Mayman (1968) si è focalizzato inizialmente sulle memorie precoci, e ha suggerito che esse non sono verità autobiografiche, né memorie nel senso stretto del termine, ma soprattutto sono invenzioni retrospettive sviluppate dal soggetto per esprimere verità psicologiche piuttosto che verità oggettive circa la propria vita. La proposta di Mayman è che la struttura caratteriale adulta è organizzata intorno a temi relazionali che intrudono proiettivamente nella struttura e nei contenuti delle memorie precoci, perché si presentano ripetutamente nelle sue relazioni con persone significative nella sua vita; e i contenuti delle memorie precoci influenzano direttamente il mondo oggettuale attuale del soggetto.

In base a evidenze cliniche e dati di ricerca indicanti una relazione tra esperienze precoci con un genitore insensibile, non disponibile e intrusivo, e la depressione adulta, Blatt, et al. (1979) hanno sviluppato un sistema di scoring per le rappresentazioni genitoriali, sulla base delle descrizioni dei propri genitori fornite dai soggetti in 5 minuti.

Diamond, Kaslow, e Blatt (1991) hanno sviluppato la Self-Other Differentiation Scale, che valuta il livello di relazioni oggettuali attraverso le descrizioni dei genitori, di sé, del terapeuta, e di altri significativi, valutate su una scala a 10 punti, da una confusione dei confini tra sé e l'altro, verso livelli sempre più maturi di differenziazione, costanza dell'oggetto, definizione della propria identità.

Tutti questi strumenti sembrano identificare elementi del mondo rappresentazionale sia passato che presente, ognuno dei quali può essere visto come un aspetto costitutivo delle modalità di relazione adulte. Come Blatt e Lerner (1983) hanno riassunto, "lo sviluppo del mondo rappresentazionale inizia nel contesto delle prime esperienze di accudimento; tale contesto poi si espande per includere altri significativi".

Questi lavori testimoniano come anche in ambito psicoanalitico in realtà ci sia stato uno spostamento progressivo verso una cornice evolutiva che tenga conto delle esperienze intervenienti per tutto l'arco della vita, che arricchiscono e modellano continuamente il mondo oggettuale interno.

Anche le dinamiche transferali potrebbero essere meglio comprese prestando attenzione sia ai processi affettivi che a quelli cognitivi. Le reazioni del paziente al proprio terapeuta riflettono spesso le sue aspettative rispetto a determinati tipi di relazioni e interazioni sociali, presenti in memoria sotto forma di schemi socio-cognitivi che si riattivano al di sotto della coscienza.

Tali schemi (scripts) includono la conoscenza di sequenze stereotipate di eventi, e si attivano automaticamente nella misura in cui gli eventi situazionali presentano qualche caratteristica simile a quanto archiviato negli scripts. Gli scripts diventano disfunzionali nella misura in cui le persone tendono a ricreare esattamente le situazioni così come se le aspettano e temono, con la risultante conferma dei propri schemi e l'evocazione di conseguenze non desiderate a livello cosciente.

Questa dinamica sembra richiamare il concetto di adesività della libido, che tende a ricreare le stesse esperienze di relazione vissute nell'infanzia, anche se negative.

Si potrebbe immaginare che tale meccanismo strettamente psicodinamico sia reso possibile dalla presenza di schemi cognitivi e mnestici non consapevoli che orientano le scelte relazionali dell'individuo, o, per dirlo nei termini psicoanalitici, della sua libido.

Nello specifico delle aspettative relazionali, Westen propone che un desiderio può essere compreso come una struttura cognitivo-affettiva che include le seguenti componenti: una rappresentazione cognitiva dello stato desiderato, l'anticipazione dell'affetto associato al soddisfacimento dell'aspettativa, e l'insorgere di un affetto negativo in caso di discordanza tra la realtà desiderata e quella conosciuta.

La maggior parte delle teorie delle relazioni oggettuali continuano a essere ricostruite principalmente dalla psicoanalisi di adulti patologici piuttosto che dall'osservazione di bambini o di adulti normali. Sebbene alcuni teorici psicoanalitici abbiano richiamato in modo più ampio la ricerca evolutiva nella costruzione della teoria (Stern, 1985), le principali teorie, ad esempio quella di Kernberg (1976) e di Kohut (1971, 1977), furono costruite quasi interamente senza considerare la ricerca in psicologia evolutiva.

Secondo, i teorici delle relazioni oggettuali, e più in generale i clinici psicodinamici, potrebbero beneficiare da una comprensione dell'attuale ricerca cognitiva sui meccanismi attraverso i quali l'informazione sociale è elaborata e recuperata, specie il modo in cui la

categorizzazione e il recupero dell'informazione sociale è influenzata dai processi schematici. Sebbene la teoria delle relazioni oggettuali sia fondata sull'idea che il modo in cui l'informazione sociale è elaborata e immagazzinata (come la misura in cui le rappresentazioni oggettuali, o schemi persona, sono complessi e integrati) è critico per il funzionamento cognitivo, i meccanismi precisi attraverso cui ciò avviene non sono mai stati correttamente delineati (Westen, 1991).

Se le relazioni oggettuali sono rappresentazioni interiorizzate di sé e dell'altro, non si può non affermare che siano soggette a maturazione nel tempo, se consideriamo tutti gli studi che hanno dimostrato come evolva, grazie a più mature capacità cognitive, il modo di descrivere la personalità, così come i processi causali che regolano l'agire umano.

Inoltre, Westen sottolinea l'importanza di assumere una prospettiva evolutiva per ogni caratteristica e competenza adulta. La comprensione della struttura cognitiva dei possibili Sé potrebbe essere ampliata da un'analisi evolutiva, come pure la ricerca sulle differenze nel concetto di Sé. I concetti di chi si desidera di essere, per esempio, probabilmente hanno le loro origini in irrealistici schemi infantili di sé e idealizzati degli altri (specie i genitori) (Kohut, 1971, 1977). Questi desideri, credenze, e identificazioni evolutivamente primitivi, danno solitamente origine a schemi di Sé ideale più realistici, che ampiamente li sostituiscono, ma non si sa in quali condizioni l'elaborazione delle informazioni con i nuovi schemi si fermi (oppure blocchi) interamente i processi paralleli con quelli più vecchi. I pazienti con disturbo narcisistico di personalità (Kernberg, 1975; Kohut, 1977), ad esempio, frequentemente sembrano non avere abbandonato gli immaturi schemi di sé come grandioso e potente, così essi possono vedersi come degli dei. Kernberg (1975) ha sostenuto, e l'esperienza clinica ha supportato questa idea, che nei disturbi narcisistici il sé e il sé ideale sono poco differenziati, così che non è possibile la normale discrepanza, con un risultante senso di sé grandioso. I possibili sé negativi, o i sé non desiderati, devono anche essere compresi in un contesto evolutivo, dalle primissime esperienze di un cattivo-me fino agli ideali e alle paure mature dell'adulto. Sebbene gli schemi adulti di sé ideale probabilmente hanno elaborato strutture gerarchiche e sono legati a ideali e valori sovrastrutturali, i loro precursori evolutivi tendono a persistere e, quando sono attivati da situazioni o pensieri simili al prototipo o a caratteristiche conflittuali dello schema, elicitano risposte affettive e comportamentali che non ci si aspetterebbe dalla comprensione della struttura dello schema adulto.

Inoltre, Westen critica l'aver trattato le relazioni oggettuali come un costrutto unidimensionale che, inglobando componenti affettive e motivazionali, ma anche cognitive,

di memoria e di comprensione della relazione tra azioni e conseguenze, non permette né di rivolgere l'attenzione alle condizioni esperienziali che attivano le strutture psicopatologiche, né di individuare gli specifici processi delle relazioni oggettuali che possono diventare problematici in tali condizioni. Ad esempio, alcuni pazienti narcisistici diventano particolarmente bisognosi di gratificazioni in alcune condizioni, ma comunque rimangono assolutamente capaci di comprendere la prospettiva dell'altro nel corso delle interazioni (Westen, 1990).

Il modello proposto da Westen, nell'ambito della social cognition, che ha l'obiettivo anche di concettualizzare le relazioni oggettuali in un modo empiricamente valutabile, utilizza una prospettiva multidimensionale nello studio del costrutto, pensando al suo carattere dinamico, e al fatto che esso racchiude componenti sia affettive, determinate dalla qualità delle esperienze di relazione e stabili nel tempo, sia socio-cognitive, che si modificano evolutivamente, nel corso dell'infanzia e dell'adolescenza.

2.2.3 La Social Cognition and Object Relations Scale

Sulla base delle considerazioni precedentemente esposte, riguardo la distinzione tra rappresentazioni relazionali operative, che il soggetto cioè usa in modo cosciente, e rappresentazioni implicite, maggiormente soggette a processi difensivi, Westen propone di raccogliere le narrative delle relazioni oggettuali, usando un proiettivo (TAT) alle quali applicare una scala, da lui stesso elaborata, che si propone di valutare sia le componenti affettive che cognitive del mondo interno dei soggetti.

“Il TAT è un test particolarmente adeguato per valutare le relazioni oggettuali poiché i suoi stimoli sono inequivocabilmente sociali ed è probabile che, nella descrizione dei personaggi e delle relazioni, i soggetti forniscano dettagli sufficienti per un'indagine sistematica dei pattern cognitivi e affettivo-motivazionali connessi con le funzioni interpersonali” (D. Westen)

La Social Cognition and Object Relations Scale (SCORS; Westen et al., 1985), rappresenta il sistema di scoring proposto da Westen per la valutazione multidimensionale della social cognition e delle relazioni oggettuali attraverso l'analisi qualitativa e quantitativa delle produzioni TAT.

La SCORS si articola in quattro scale, tese a valutare sia gli “affetti” che le “cognizioni”, considerate come dimensioni diverse delle relazioni oggettuali che seguono linee evolutive differenti.

Ogni dimensione viene valutata assegnando un punteggio su una scala a 5 punti, in cui fatta eccezione per il Tono Affettivo, in cui il punteggio va da un polo di malevolenza a uno di benevolenza, il livello 1 corrisponde a uno sviluppo primitivo fino a un livello 5 in cui l'aumento del punteggio rispecchia gradi sempre più elevati di maturità.

Complessità delle Rappresentazioni di Sé e degli Altri – lo sviluppo delle rappresentazioni del sé e dell'oggetto è caratterizzato da un progressivo aumento della loro differenziazione; il punto di vista del sé viene sempre più chiaramente distinto da quelli degli altri. Inoltre, le rappresentazioni oggettuali diventano col tempo più complesse, multidimensionali e integrate, con la crescente capacità di integrare in una rappresentazione unitaria aspetti del sé in relazione all'oggetto con valenza affettiva opposta. Dunque, se i livelli più bassi di questa scala rispecchiano difficoltà nel differenziare la propria prospettiva da quella degli altri, ai livelli leggermente superiori corrispondono ritratti semplici e monodimensionali di persone chiaramente differenziate tra loro, fino ai livelli più alti (punteggi 4 e 5) che corrispondono a una matura comprensione della complessità della persona e delle esperienze soggettive.

Tono Affettivo dei paradigmi relazionali – all'interno della cornice psicoanalitica, il concetto di tono affettivo è stato usato in modo implicito dai teorici della psicopatologia, descrivendo la percezione malevole del mondo caratteristica di alcuni quadri psicopatologici come il risultato di proiezioni e identificazioni proiettive dell'aggressività costituzionale intensa di questi soggetti (Kernberg, 1975) oppure come il risultato di un'incapacità di integrare gli "oggetti parziali" – uno che premia e l'altro che punisce – per cui permane la paura di essere feriti e abbandonati.

Questa scala valuta la coloritura affettiva delle attribuzioni e delle aspettative, laddove punteggi bassi corrispondono ad aspettative di relazioni profondamente ostili o malevole, mentre al livello più alto vi può essere un chiaro range di aspettative negative, ma generalmente le aspettative relazionali sono benevole e ricche.

Capacità di Investimento Emotivo nelle relazioni e negli standard morali – lo sviluppo è caratterizzato da un progressivo spostamento da un pattern di investimento emotivo caratterizzato dalla gratificazione dei propri bisogni, all'acquisizione della capacità di vivere relazioni basate sull'empatia, sul rispetto reciproco e sulla preoccupazione per gli altri, che sono valutati per le loro caratteristiche specifiche. Ciò è possibile perché l'individuo sviluppa la capacità di regolare gli investimenti emotivi, senza investire completamente e incondizionatamente in una relazione e ritirarsi difensivamente da altre; di investire negli altri per le loro qualità specifiche e uniche; di investire nei valori morali e negli ideali che regolano

le relazioni, danno significato alla vita e sono più importanti dei propri impulsi. Da un livello primitivo, in cui gli altri sono utilizzati esclusivamente per la gratificazione dei propri scopi, a un livello intermedio in cui vi è un apprezzamento delle caratteristiche uniche dell'altro, ma i comportamenti sono guidati da regole convenzionali, ai livelli maggiormente evoluti (punteggio 4 e 5) troviamo la capacità del soggetto di ragionare in termini post-convenzionali, operando un compromesso tra i bisogni del sé e i bisogni dell'altro concreto.

Comprensione della Causalità Sociale – l'esperienza clinica ha ampiamente dimostrato che soggetti con psicopatologia grave interpretano gli eventi interpersonale in modi alquanto singolari, con attribuzioni causali congruenti con la valenza affettiva delle proprie rappresentazioni, piuttosto che basate su cognizioni generalizzate (Westen, et al., 1990)

Nel corso dello sviluppo, l'inferenza causale è regolata sempre di più dall'interiorità, dalla considerazione di processi interni psicologici piuttosto che da fattori comportamentali e contestuali osservabili, perché aumenta la capacità di fare inferenze sugli stati mentali e sulle motivazioni altrui (come ampiamente discusso in precedenza). Scopo di questa scala è valutare la logica, l'accuratezza e la complessità della causalità sociale così come si manifesta nella descrizione di eventi interpersonali; così, ai livelli più bassi la causalità è a-logica e improbabile, a livelli intermedi le attribuzioni iniziano ad essere accurate ma poco complesse, mentre ai livelli più evoluti, i soggetti manifestano una comprensione complessa dei processi psicologici che sono coinvolti nella generazione dei pensieri, dei sentimenti e delle azioni.

L'articolazione della SCORS riassume la concezione che ha Westen delle relazioni oggettuali, come un "insieme di funzioni e strutture cognitivo-affettive che includono modi di rappresentare gli altri nelle relazioni, affetti, conflitti, modi caratteristici di attribuzione causale e capacità di investimento emotivo nelle relazioni (Westen et al., 1995)

Westen, et al. (1990) hanno confrontato le relazioni oggettuali e le cognizioni sociali di adolescenti e adulti borderline; Si è ragionato sul fatto che se fosse valida l'ipotesi di un semplice arresto preedipico, le relazioni oggettuali di borderline adolescenti e adulti dovrebbero essere identiche, perché un fallimento nella differenziazione e integrazione delle rappresentazioni durante gli anni preedipici potrebbe rendere impossibile il successivo sviluppo di processi e strutture socio-cognitive e relazionali. Se, invece, le relazioni oggettuali non costituiscono una linea evolutiva unitaria, e il funzionamento borderline è molto più variabile - caratterizzato da sacche di funzionamento relativamente adeguato oltre che patologico- allora gli adulti borderline dovrebbero apparire evolutivamente avanzati su alcune

dimensioni a confronto degli adolescenti. I dati confermano quest'ultima ipotesi: gli adulti borderline hanno punteggi medi significativamente maggiori sulla complessità, l'investimento emotivo, e la causalità sociale; ciò dimostra che lo sviluppo cognitivo sociale dei borderline non è uniformemente bloccato preedipicamente. Come previsto, il tono affettivo non differisce nei due gruppi.

La complessità nella comprensione degli altri e nei processi di attribuzione, nei soggetti borderline è addirittura maggiore che nei soggetti normali, e tra l'altro è in relazione con la malevolenza in modo opposto ai soggetti normali: più malevolenza c'è nel tono affettivo dei borderline, più complessa è l'elaborazione cognitiva che essi fanno degli altri e delle situazioni. Questo dato, molto particolare, evidenzia come una valutazione cognitiva arricchisca la comprensione del funzionamento oggettuale di un soggetto; la malevolenza tipica della patologia borderline non riflette uno stadio precoce di uno sviluppo normale, un'aggressività proiettata all'esterno, ma è il risultato di specifici processi di attribuzione, molto probabilmente sulla base delle personali esperienze.

Riassumendo, le ricerche che utilizzano la SCORS nello studio della patologia borderline, dimostrando che, per quanto vi siano delle tendenze idiosincratice che ne caratterizzano il mondo interpersonale, in particolare una tendenza a fare attribuzioni malevole, esse non sono rigide e pervasive, ma vengono attivate da specifiche condizioni che meritano di essere maggiormente approfondite, confermano che le relazioni oggettuali cambiano dall'infanzia all'età adulta, persino in pazienti con patologie gravi.

Ancora, uno studio di Nigg, Silk, et al. (1991) ha sviluppato i risultati della relazione tra malevolenza e abuso sessuale, usando un campione di pazienti adulti ricoverati. L'associazione tra abuso sessuale e paradigmi relazionali maggiormente malevoli, riscontrata sia negli adolescenti che negli adulti, può avere importanti implicazioni per la teoria delle relazioni oggettuali perché vuol dire che un aspetto fondamentale del "mondo oggettuale"- il suo tono e la sua qualità affettiva- può essere fortemente influenzato da eventi molto più tardivi del periodo preedipico.

Se da una parte gli studi finora condotti con la SCORS confermano l'importanza delle esperienze preedipiche nella formazione delle relazioni oggettuali, dimostrano anche che un singolo fattore di rischio preedipico (es. un disturbo di personalità borderline della madre, abuso, rifiuto materno o perdita dei genitori nei primi 4 anni di vita) non permette di distinguere i pazienti borderline dai pazienti psichiatrici non borderline (Westen et al., 1990).

Adolescenti provenienti da situazioni caotiche (es. trasferimenti di città) hanno maggiori difficoltà nel fare attribuzioni realistiche; soggetti la cui famiglia passa più tempo a

discutere sulle persone, producono rappresentazioni degli altri più complesse e attribuzioni di causalità più realistiche. Tutti questi dati evidenziano l'importanza delle esperienze anche successive ai primi anni di vita, nonché il ruolo causale, o comunque la grande influenza, dei fattori situazionali e di apprendimento sociale sul mondo oggettuale nelle diverse fasi di vita. Analizzando le risposte al Rorschach e al TAT, di adolescenti e adulti, il tono affettivo delle narrazioni non variava con l'età, ma le rappresentazioni interne erano molto più complesse negli adulti (Blatt, 2004).

Le conclusioni di Westen sono che lo sviluppo della maggior parte delle funzioni della personalità è continuo, mentre le discontinuità evolutive sono dovute principalmente ai fattori maturativi emergenti, alle esperienze specifiche dell'età e ai compiti di sviluppo. La differenziazione dei desideri, dei timori e delle rappresentazioni idealizzate del sé e degli altri, continua per tutta l'infanzia e l'adolescenza. Una conclusione normale del periodo edipico non segna il termine dello sviluppo relazionale e personologico.

Gli eventi reali dell'infanzia hanno un impatto causale sulla formazione di processi e strutture psicologiche, e il loro impatto dipende da come il bambino li interpreta (che a sua volta è in parte determinato dall'esperienza stessa e in parte dal livello di sviluppo raggiunto dalle strutture cognitive e dalla personalità del bambino). Solo così può essere sanata la dicotomia psicoanalitica tra realtà psichica e realtà materiale, che per tanti ha diviso, ad esempio, i kleiniani da Bowlby.

Dal momento che le relazioni oggettuali si sviluppano nel corso di tutta l'infanzia e l'adolescenza, le esperienze che alterano o inibiscono il loro sviluppo possono danneggiare le strutture basilari delle relazioni oggettuali in qualsiasi momento della vita (Westen et al., 1991; Westen, et al. 1990)

Inoltre, per tutto l'arco della vita, nei momenti di transizione, a fronte ad esempio di eventi particolari o di cambiamenti, le capacità meta-cognitive, e le relazioni di attaccamento all'interno delle quali si sviluppa e si dispiega, influenzeranno le strategie che il soggetto utilizzerà per comprendere ed affrontare le difficoltà.

È ancora ampiamente sconosciuto come le esperienze successive possano creare o impedire una patologia delle relazioni oggettuali indipendentemente da esperienze preedipiche patogene. I contributi biologici probabilmente includono fattori come una dose elevata di aggressività costituzionale e la presenza di difficoltà nella regolazione dell'angoscia di separazione; tra i fattori ambientali, è stata evidenziata la capacità patogena delle patologie psichiatriche delle madri, l'alcoolismo materno e le separazioni prolungate. L'influenza della

patologia paterna sulle dimensioni relazionali in questione sembra essere minore (Westen, et al., 1990).

In conclusione, per quanto il modello proposto da Westen sia relativamente recente, e i dati emersi abbiano bisogno di essere ulteriormente approfonditi per giungere a una spiegazione unitaria che ne permetta una comprensione esaustiva, i risultati più significativi ad oggi riguardano l'evidenza che il costrutto di relazioni oggettuali deve comprendere una serie di processi interdipendenti, ma distinti, che si sviluppano in modo continuo durante tutta l'infanzia e l'adolescenza, parallelamente a sempre nuove acquisizioni cognitive e socio – cognitive, nonché in continua interazione con gli avvenimenti della realtà ambientale in cui l'individuo vive.

2.3 Attaccamento e Relazioni oggettuali verso l'integrazione

In una rassegna del 1990, Fishier, et al. discutono quali possano essere gli arricchimenti, sia clinici che di ricerca, derivanti dall'integrazione dei due costrutti, Attaccamento e Relazioni Oggettuali, rispetto alla comprensione delle vicissitudini comportamentali, affettive e cognitive della relazionalità adulta, come diversi studi (Paterson, Moran, 1988; West, Sheldon, Reiffer, 1987), avevano già suggerito.

Nel tempo, si è assistito a un interesse crescente per la valutazione dell'attaccamento, sia all'interno della psicologia evolutiva che della teoria psicoanalitica, così come nella pratica psicoterapeutica.

Di certo, non si possono trascurare le specificità dei due costrutti teorici (Attaccamento e Relazioni Oggettuali) nel modo in cui lo sviluppo relazionale precoce viene concepito, soprattutto nei termini di un maggiore interesse, da parte dei teorici dell'attaccamento, per le differenze individuali e le proprietà cognitive dei comportamenti di attaccamento piuttosto che la loro presunta origine intrapsichica.

Stern (1985) in una prospettiva integrante, propone che la separazione – individuazione e l'attaccamento siano due linee di sviluppo divergenti ma interconnesse, rappresentando entrambe esperienze simultanee dirette allo sviluppo della dimensione relazionale. Diversi studi empirici hanno contribuito a tale integrazione (Beebe & Lachmann, 1988).

Riguardo la valutazione del funzionamento interpersonale, poi, mentre la teoria dell'attaccamento si avvale prevalentemente di interviste semi-strutturate e/o osservazione diretta (e più di recente di questionari self-report), la teoria delle relazioni oggettuali utilizza

maggiormente test proiettivi, soprattutto il Rorschach, da cui inferire aspetti impliciti del mondo oggettuale interno.

I lavori citati nel precedente capitolo, che approcciano alla valutazione delle relazioni oggettuali da una prospettiva evolutiva (Diamond, et al., 1991; Blatt, et al., 1979) testimoniano come anche in ambito psicoanalitico in realtà ci sia stato uno spostamento progressivo verso una cornice evolutiva che tenga conto delle esperienze intervenienti per tutto l'arco della vita, che arricchiscono e modellano continuamente il mondo oggettuale interno, così come i teorici dell'attaccamento si interessano al modo in cui i modelli operativi interni si modificano nel corso della vita. Citando Bowlby, la funzione svolta dall'attaccamento continua ad essere importante per tutto il ciclo vitale dell'individuo poiché “pur essendo particolarmente evidente durante la prima infanzia, il comportamento di attaccamento caratterizza gli esseri umani dalla nascita alla morte”, “dalla culla alla bara” (Bowlby, 1988).

Nella cornice dell'attaccamento il concetto di modello operativo interno di una figura di attaccamento è da molti punti di vista equivalente a, e sostituisce, il tradizionale concetto di oggetto interno. Del resto, Bowlby (1988) aveva originariamente definito la teoria dell'attaccamento come una variante della teoria delle relazioni oggettuali; sebbene il concetto di MOI, sia espresso con una terminologia influenzata dal cognitivismo (da qui la scelta dei termini “Modello” e “Operativo”, che suggeriscono rappresentazioni su cui un individuo può mentalmente operare per generare predizioni) lo stesso richiama molto da vicino sia quello psicoanalitico di “mondo rappresentazionale” (Sandler, Rosenblatt, 1962), e ciò depone per una spiegazione alternativa dei fenomeni di rilevanza clinica quali: i meccanismi di difesa, la coazione a ripetere, il transfert e più in generale la relazione terapeutica; sia quello di RIG, Rappresentazioni di Interazioni Generalizzate, formulato da Stern (1985).

Le teorie di Stern, che si collocano al crocevia tra la psicoanalisi, il cognitivismo e la psicologia sociale, hanno fornito un contributo di rilievo alla conoscenza delle operazioni mentali complesse che caratterizzano l'intermediazione affettiva e cognitiva di mondo interno e mondo esterno e che si accompagnano alla costruzione dei primi prototipi di rapporti e comportamenti sociali.

Le teorizzazioni di Fonagy sullo sviluppo della RF, e sull'importanza, per la nascita del Sé, che il bambino veda che il genitore che si occupa di lui ne abbia una rappresentazione come essere pensante, richiama ciò a cui si riferisce ad esempio Winnicott con il concetto di funzione di "contenimento", descritta da come "restituire al bambino il proprio Sé".

Il fallimento di questa funzione porta a una disperata ricerca di modalità alternative di contenere i pensieri e gli intensi sentimenti che essi generano

2.3.1 Il contributo di un gruppo di ricerca americano: Diana Diamond

Un contributo interessante nella direzione di un'integrazione arricchente tra i costrutti di Attaccamento e Relazioni oggettuali proviene dai lavori di una ricercatrice americana Diana Diamond, che si concentra sui rapporti tra l'attaccamento disorganizzato e la teoria del trauma di Freud, la teoria della Klein sull'interazione tra ansia schizoide e paranoide nello sviluppo, e la teoria di Blatt sullo sviluppo psicologico, contribuendo al ricongiungimento tra la teoria dell'attaccamento e la psicoanalisi.

I ricercatori dell'attaccamento, secondo la Diamond, si sono interessati alla teoria psicoanalitica relativa alle fantasie catastrofiche, soprattutto nel tentativo di spiegarsi perché, bambini che mostravano pattern comportamentali di attaccamento disorganizzato, presentavano anni dopo, all'età di 6 anni, fantasie catastrofiche, coinvolgenti temi di morte violenta, annichilimento, o distruzione in test di gioco con le bambole o completamento di storie. Molti di questi bambini non avevano storie di abusi o maltrattamenti, mentre i loro genitori erano risultati avere traumi o lutti non risolti all'AAI. Questi risultati hanno sollevato ai ricercatori la questione di come la realtà psichica del genitore potesse essere riflessa così direttamente nel comportamento e nel mondo interno del figlio, in assenza di ogni reale esperienza. Tale interrogative ha stimolato un rinnovato interesse per i costrutti psicoanalitici di fantasie e processi di internalizzazione.

La Diamond sottolinea che Bowlby non ha completamente trascurato l'impatto della fantasia, della consapevolezza, e dell'inconscio sul comportamento e sulle rappresentazioni. Infatti, Bowlby sosteneva che uno dei compiti prioritari degli psicoanalisti era quello di aiutare "il paziente a esplorare il proprio passato, i propri sentimenti [...] aiutare il paziente a distinguere cosa era fantasia e cosa era realtà". Questo elemento del lavoro di Bowlby è stato oscurato dal ben documentato dibattito con i suoi colleghi dell'Istituto di Psicoanalisi Britannica, in particolare la Klein, sul grado in cui la psicopatologia deriva dall'introiezione di diversi genitori fantasticati che sono il risultato di proiezioni piuttosto che dall'introiezione delle caratteristiche reali del genitore, o da separazioni traumatiche da loro (Fonagy, 2001).

Lavori psicoanalitici precedenti hanno suggerito l'impatto potenzialmente patogenetico del mondo interno rappresentazionale del genitore, con le fantasie e i sentimenti ad esso

connesso, sullo sviluppo del bambino e l'organizzazione della personalità emergente (Fraiberg, et al., 1975), ma i meccanismi attraverso cui avviene tale trasmissione sono difficili da delineare. I ricercatori nell'ambito della teoria dell'attaccamento si sono focalizzati sul ruolo delle precoci esperienze infantili sottostimando il ruolo eziologico di affetti e fantasie. Ancora, le ricerche più recenti sull'attaccamento hanno dimostrato che aspetti dell'esperienza genitoriale non risolti vengono trasmessi ai figli non solo attraverso abusi diretti, ma attraverso un aumento di comportamenti spaventati, spaventanti, non sintonizzati, che costituiscono un clima di trauma cumulativo per il bambino, che esita in comportamenti di attaccamento disorganizzati.

Ad esempio, studi focalizzati sui comportamenti e le risposte narrative dei bambini a episodi di separazione e di riunione con i genitori hanno indicato che intorno ai 6 anni, l'attaccamento infantile disorganizzato (codificato quando i bambini avevano 1 anno) tende a riorganizzarsi in due forme di comportamento d'attaccamento: (a) *disorganizzato – controllante*, in cui i bambini mostrano comportamenti ostili, punitive verso il genitore, dandogli ordini e umiliandolo; (b) *disorganizzato – accudente*, in cui i bambini mostrano comportamento eccessivamente solleciti, indicanti una loro preoccupazione per il benessere del genitore. (Main, Kaplan, Cassidy, 1985; Wartner, et al., 1994). Sebbene questi bambini apparissero più organizzati a livello comportamentale, temi di disorganizzazione persistevano a livello rappresentazionale sotto forma di fantasie, narrative e giochi in tarda infanzia (Solomon, George, 1999). Come George e Solomon hanno evidenziato, questi bambini sembrano “incapaci di controllare le proprie narrative” (p. 18) in cui le azioni sembrano avvenire misteriosamente e senza un agente. Inoltre, i bambini controllanti – disorganizzati hanno rappresentazioni maggiormente malevole di sé e degli altri rispetto agli altri bambini, con una tendenza a descrivere interazioni ostili, violente o bizzarre con la madre, e il sé come negativo o cattivo (Cassidy, 1988; Main & Cassidy, 1988).

È stato anche osservato che le madri dei bambini controllanti avevano una rappresentazione di sé come bisognose di aiuto o controllate da un figlio potente e ingestibile, e le madri di bambini accudenti rappresentavano la loro relazione con il figlio come caratterizzato da estrema vicinanza psicologica. (Solomon, George, 1999, p. 19).

Lyons-Ruth e i suoi colleghi (Lyons-Ruth, et al., 1999) hanno approfondito gli aspetti più sottili e complessi della comunicazione genitore – bambino e gli aspetti di regolazione che possono essere associati con la disorganizzazione infantile, attraverso un sistema di codifica che racchiude una visione articolata dei patterns comunicativi genitoriali che potrebbero portare alla disorganizzazione dell'attaccamento nel figlio, tra cui errori nella comunicazione,

risposte disorientate e/o intrusive, confusione di ruoli, fallimenti nel consolare il bambini dopo la separazione (Lyons-Ruth, 1999). In uno studio longitudinale di 19 anni su famiglie a basso rischio, I ricercatori hanno osservato che tali aspetti erano significativamente correlate alla disorganizzazione infantile, (Lyons-Ruth, 1999; Lyons-Ruth, Jacobvitz, 1999), formulando l'ipotesi esplicativa che aspetti della comunicazione materna e la qualità della sua responsività affettiva a manifestazioni di paura da parte del figlio possono essere considerati specifici comportamenti spaventati/spaventanti, che precipitano l'attaccamento dei figli verso la disorganizzazione, ponendosi come mediatori tra la mancanza di risoluzione di traumi o lutti del genitore e attaccamento disorganizzato nel figlio. In tal modo, Lyons-Ruth e colleghi tentano di spiegare i meccanismi che rendono conto della trasmissione del mondo rappresentazionale dell'adulto al mondo interno e comportamentale del bambino, colmando in parte il gap di trasmissione¹⁹ rispetto al quale si sono interrogati a lungo tanto i ricercatori dell'attaccamento quanto gli psicoanalisti

Sebbene ci sia stata una certa attenzione ai modi in cui i risultati delle ricerche sull'attaccamento disorganizzato sono coerenti con le più recenti prospettive psicoanalitiche di stampo relazionale (Lyons-Ruth, 1999) c'è stata scarsa attenzione ai modi in cui questi dati sono coerenti con alcuni concetti psicoanalitici tradizionali, soprattutto la teoria di Freud sul trauma e la descrizione della Klein della posizione schizo-paranoide (Diamond, 2004)

Il concetto di trauma cumulativo, già accennato in precedenza, è stato sviluppato a partire dai lavori di Freud²⁰ da autori quali Joseph Sandler (1967), e si riferisce agli effetti di “una situazione perdurante che può avere effetti traumatici per l'accumulo eccessivo di tensioni frustranti”, che porta a una paralisi o disorganizzazione delle funzioni dell'IO.

Si potrebbe ipotizzare che le risposte caotiche e contraddittorie dei bambini disorganizzati siano manifestazioni comportamentali di questo genere di trauma.

I comportamenti controllanti – punitivi dei bambini di 6 anni classificati come disorganizzati sono coerenti con le formulazioni psicoanalitiche di trauma cumulativo risultante da sottili ma costanti rotture nel ruolo materno di scudo protettivo, rotture difficili da scoprire clinicamente o osservare naturalmente, ma che nel tempo tendono a orientare il carattere in una specifica forma distorta.

¹⁹ La controversia relativa al concetto di trasmissione intergenerazionale dell'attaccamento è stata trattata in modo più dettagliato nel II capitolo (pp. 6-8)

²⁰ in “Studi sull'isteria”, Breuer e Freud (1898/1955) avevano ipotizzato che frequentemente non è un singolo trauma, ma un certo numero di traumi parziali, a costituire un fattore eziologico importante. Questi traumi parziali esercitano un effetto traumatico derivante dal loro sommarsi, nella misura in cui sono in parte componenti di una singola storia di sofferenza (p. 6)

Winnicott (1974), per esempio, ha osservato che bambini che hanno subito dei traumi risultanti dalle rotture materne mostrano frammentazione dell'IO (per esempio buttarsi per terra e fingersi morti) finalizzata a schivare le influenze materne, mentre nella tarda infanzia tendono a mostrare un sviluppo dell'IO prematuro e selettivo, che spesso implica una responsabilità speciale e selettiva verso la madre.

Le osservazioni dei ricercatori dell'attaccamento che bambini disorganizzati – controllanti di 6 anni spesso mostrano precoce preoccupazione per le loro madri, e percepiscono se stessi come privi di una fonte di aiuto, sono coerenti con le formulazioni cliniche di Khan e Winnicott. Khan (1963), per esempio, ha ipotizzato che in alcune situazioni queste modalità di funzionamento del bambino unite con le risposte collusive della madre remano contro la differenziazione tra l'IO materno e quello del bambino. Questa mancanza di differenziazione è stata osservata negli studi in precedenza citati in termini di sottomissione della madre al controllo del figlio, o la sollecitazione al bambino di stare vicino e prendersi cura della madre, che risulta preoccupata dei propri bisogni e stati emotivi (Solomon, George, 1999). Invece, il bambino sviluppa un'attitudine alla ricerca bramosa e alla preoccupazione per la madre, che prende il posto di una graduale disillusione e del lutto che permetterebbe una ulteriore differenziazione tra madre e bambino.

Alcune distorsioni selettive del sé, che coinvolgono una precoce preoccupazione per l'impotenza e i bisogni della madre, interferiscono anche con il naturale processo di graduale disillusione e lutto di un bambino che si separa dal genitore. Così, i comportamenti controllanti – accidenti dei bambini disorganizzati possono prefigurare la mancanza di risoluzione di lutto e perdita visti nelle AAI di soggetti irrisolti – narrative adulte analoghe ai comportamenti di un bambino disorganizzato – controllante. Uno studio longitudinale (Kaplan, 1987, 1995) ha legato la mancanza di tolleranza alla separazione di bambini di 6 anni, con l'attaccamento disorganizzato nell'infanzia e con la mancanza di risoluzione di perdite e trauma alle AAI in tarda adolescenza e prima età adulta.

Sandler (1967) ha ipotizzato che il trauma può anche risultare dalla percezione di una situazione pericolosa; così, il ricordo di un evento, che implica una sopraffazione traumatica del Sé, può funzionare allo stesso modo di un'esperienza traumatica in sé. Si potrebbe ipotizzare che il genitore non risolto rispetto a traumi o perdite all'AAI periodicamente esperisce ciò che Freud aveva chiamato “il momento traumatico”, o ansia traumatica in risposta a ricordi che minacciano di generare un senso di impotenza o ansia opprimente. Tali esperienze lasciano ricordi non metabolizzati e non simbolizzati che costituiscono un pericolo interno per il genitore e che possono essere trasmessi al bambino con la stessa intensità di

un'esperienza traumatica attuale; il comportamento del bambino e la costruzione delle fantasie rifletteranno le passate esperienze catastrofiche del genitore e le fantasie associate.

L'ansia traumatica, definita da Freud come "paura di essere sovraffatti o annientati (p. 57) sia da pericoli esterni che libidici, aiuta a comprendere l'esperienza psichica, o il mondo interno, dei soggetti classificati come disorganizzati nell'attaccamento.

Come Bowlby, Freud aveva definito come situazione tipica di pericolo la perdita della madre e del suo amore; in contrasto con Bowlby, Freud vedeva la perdita della madre come potenzialmente devastante perché lascia il bambino in una situazione di assenza di aiuto non solo rispetto a pericoli esterni, come Bowlby (1969) avrebbe sostenuto, ma anche rispetto a pericoli interni derivanti dall'accumulo di desideri insoddisfatti o da una crescente tensione dovuta a bisogni libidici non soddisfatti.

Freud aveva definito una situazione pericolosa come "una riconosciuta, ricordata, e attesa situazione di assenza di aiuto". Così, l'ansia coinvolge non solo l'aspettative del trauma ma anche la sua ripetizione in forme mitigate. Gli scivolamenti nel ragionamento e nel discorso di genitori classificati non risolti rispetto al trauma e alla perdita all'AAI forniscono evidenze della ripetizione di alcuni momenti traumatici o dell'ansia traumatica a un livello intrapsichico o rappresentazionale. E infatti Freud aveva scritto che "in relazione alla situazione traumatica in cui il soggetto è privo di aiuto, pericoli esterni e interni, pericoli reali e bisogni istintuali convergono".

Alcuni tentativi di padronanza attiva di uno stato passivo di impotenza di fronte al trauma sono ovunque evidenti nel comportamento e nell'ideazione di bambini disorganizzati e di adulti irrisolti, in particolare all'interno di tematiche catastrofiche di storie e giochi di bambole in bambini disorganizzati – controllanti che si potrebbe dire, seguendo Freud, si stiano sforzando di gestire gli affetti stressanti generati dai loro genitori riproducendoli nei loro giochi e racconti.

Alcuni tentativi di gestione sono anche evidenti nei tentativi, comunque parziali e frammentati, di adulti non risolti di raccontare temi di perdita e trauma all'AAI allo stesso attivo, sebbene contraddittorio e disorganizzato, modo di bambini disorganizzati che approcciano ai genitori con un sorriso e poi li buttano per terra o li attaccano.

In contrasto all'ansia-segnale, che secondo Freud rappresenta un pericolo potenziale che può essere contenuto e rappresentato simbolicamente, l'ansia traumatica è esperita come un pericolo presente che sovrasta le capacità di rappresentazione simbolica dell'individuo.

Un altro costrutto psicoanalitico esaminato dalla Diamond per approfondire la comprensione della disorganizzazione dell'attaccamento è la teoria della Klein, sulle posizioni schizo - paranoide e depressiva.

Diversi seguaci di Bowlby hanno individuato dei parallelismi tra la formulazione kleiniana (1946) delle posizioni schizo -paranoide e depressiva e la disorganizzazione dell'attaccamento nei bambini e negli adulti (Bretherton, 1998; Fonagy, 1999).

Per esempio, il bambino disorganizzato è stato paragonato al bambino kleiniano, i cui comportamenti caotici e contraddittori rifletterebero tematiche di sopravvivenza e annichilimento risultanti dalla nozione della Klein di ansia persecutoria. Similmente, ci sono echi della posizione depressiva, con ansietà associate a temi di perdita e lutto, colpa e riparazione, in aspetti delle narrative di adulti classificati come non risolti all'AAI.

I comportamenti caotici e contraddittori dei bambini con attaccamento disorganizzato si è ipotizzato possano riflettere il mondo interno caotico del bambino nella posizione schizo - paranoide, che gestisce diverse ansie persecutorie attraverso la scissione e la complessa matrice di proiezioni e introiezioni. Il bambino che si avvicina alla madre con un sorriso e poi la picchia, che porta le mani alla bocca durante il ricongiungimento con il genitore, chiaramente sta agendo sulla base di due rappresentazioni interne del genitore, polarizzate e non integrate, assimilabili al concetto di scissione come processo difensivo in cui amore e odio, sentimenti positivi e negativi verso lo stesso oggetto sono rigidamente separate.

Altri comportamenti di bambini disorganizzati, quali il freezing o i movimenti stereotipati, sembrano indicare gli stati di frammentazioni risultanti dalla scissione. In altri termini, si potrebbe dire che il comportamento di un bambino disorganizzato mostri le difese di scissione e identificazione proiettiva nelle loro forme rudimentali, sotto forma di schemi d'azione.

È degno di nota che Main e colleghi (Main et al., 1985) hanno osservato che le sequenze di gioco simbolico di questi bambino mostrano uno scarso senso dei confine tra interno ed esterno; entrambi sono esperiti come opprimenti e pericolosi.

I dati di ricerca sulla disorganizzazione dell'attaccamento suggeriscono che meccanismi primitivi quale l'identificazione proiettiva sono legati tanto a esperienze precoci reali, come ipotizzato da Bowlby (1969) quanto al mondo autonomo di fantasie inconscie del bambino.

Che l'identificazione proiettiva abbia origine dal genitore, come molte delle ricerche sull'attaccamento suggeriscono, o dal bambino, come teorizzato dalla Klein, la sua funzione è comunque di accorciare la separazione tra sé e l'altro. Steiner (1990) ha sostenuto che l'oggetto è posseduto e controllato tramite l'identificazione proiettiva sia nella posizione schizo-paranoide che in quella depressiva, e che le difese primitive servono "a unire gli

oggetti e le parti di sé proiettate, e quindi di prevenire le conseguenze derivanti dalla sopraffazione” (Steiner, 1990). Allora, si potrebbe ipotizzare che i genitori che proiettano i loro impulsi, affetti e stati della mente intollerabili rifiutati, sui loro figli, non solo impoveriscono la propria vita psichica, ma anche sovraccaricano quella del proprio figlio.

Nella teoria kleiniana, l’enfasi sul possesso e il controllo dell’oggetto ostacola il ruolo centrale della posizione depressiva, che implica il lutto e la rinuncia all’oggetto e all’illusione del controllo su esso. La conseguenza è ciò che sembra essere il caso degli adulti non risolti, le cui narrative all’AAI mostrano evidenze di esperienze di perdita o di passati traumi non completamente elaborati bisognerebbe ricordare che secondo la Klein (1946), anche in condizioni ottimali elaborare il lutto di una persona significativa genera una crisi in cui le ansie caratteristiche della posizione depressiva devono essere riesperite e rielaborate. Così, l’individuo che vive una perdita significativa può essere spaventato non solo dal confronto con la morte ma anche dalla mescolanza di sentimenti di amore e odio verso l’oggetto che può riemergere ed essere rielaborata come parte dell’esperienza psichica di elaborazione del lutto. La mancanza di risoluzione del lutto all’AAI si presenta soprattutto quando la persona persa è una figura di attaccamento, e quando la perdita avviene nell’infanzia o nell’adolescenza (fino ai 17 anni), e informa sulla complessità degli aspetti psichici del lutto e sugli ostacoli che pone sull’IO che si sta sviluppando. Se l’individuo rimane fissato sul possesso, controllo e identificazione con l’oggetto, l’oggetto non può essere abbandonato e la sua perdita non può essere elaborata. L’individuo “è bloccato con oggetti internalizzati ognuno dei quali contiene parti di sé dalle quali egli non può distaccarsi” (Steiner, 1990). La piena esperienza di tristezza, colpa e disperazione per la perdita dell’oggetto è evitata attraverso difese di diniego e idealizzazione di sé e dell’altro, o attraverso tentativi esagerati e ripetitivi di riparazione. Si potrebbe ipotizzare che molte delle caratteristiche dei discorsi dei soggetti irrisolti all’AAI mostrano segni di mancata risoluzione delle ansie depressive kleiniane, inclusi il diniego della realtà della perdita, l’attenzione ossessiva ai dettagli riguardanti l’episodio di perdita, che preannuncia un ritorno al pensiero concreto e un allontanamento dall’elaborazione simbolica, la sensazione immotivata di essere causa della morte della persona, il linguaggio laudativo gli stati simili alla dissociazione che testimoniano la mancanza di accettazione della realtà della perdita nel tempo e nello spazio, e indici di confusione tra sé e la persona deceduta. Sebbene ciò sia coerente con l’enfasi posta da Bowlby sul cercare e desiderare l’oggetto perduto negli stadi di lutto, questi risultati possono essere maggiormente spiegati facendo riferimento all’enfasi posta dalla Klein (1946) sulla riattivazione delle ansie depressive e sulla centralità di colpa e riparazione nel processo di elaborazione del lutto.

È chiaro che la disorganizzazione dell'attaccamento nei bambini e negli adulti coinvolge aspetti di una scarsa differenziazione tra sé e l'altro, distorsioni nel processo di internalizzazione delle precoci esperienze di attaccamento, e fallimenti nell'adattamento e nell'integrazione delle diverse linee evolutive, legate una all'individuazione di sé e l'altra allo sviluppo di una relazionalità matura, linee evolutive concettualizzate da Sidney Blatt²¹ (Blatt, 1996, 2001)

La polarità, nello sviluppo, di definizione del sé e di relazionalità è anche presente nella definizione di Bowlby (1969, 1973) dell'attaccamento e dell'esplorazione come due aree motivazionali separate, e al tempo stesso interconnesse, nella formulazione di Balint (1968) delle due tipologie fondamentali di personalità (ocnofila e filobatica), e nella formulazione di Kohut (1971) di due aree narcisistiche, il sé grandioso e l'immagine parentale idealizzata. Similmente Loewald (1962) ha definito la polarità tra individuazione e fusione narcisistica primaria come fondamentale per la comprensione del funzionamento di personalità e dello sviluppo per tutto l'arco della vita.

Blatt ha integrato questi contributi psicoanalitici con ricerche empiriche nell'ambito della psicologia evolutiva (Blatt, 1998, 2001, 2008), sottolineando che la preoccupazione eccessiva per l'una o l'altra linea evolutiva, dunque un fallimento nella sincronia tra le due, porta a evoluzioni patologiche del sé e/o della relazionalità. Le distorsioni comportamentali osservate da Lyons – Ruth (1999) sia nel profilo impotente – sopraffatto che in quello negativo – intrusivo nelle diadi disorganizzate genitore – bambino, rappresentano gli estremi patologici delle due linee di sviluppo descritte da Blatt (Blatt & Levy, 2003). Si potrebbe ipotizzare che la madre intrusiva che deride e schernisce il bambino o tenta di controllarlo attraverso comportamenti punitivi è impegnata nel tentativo esagerato di stabilire e preservare il contatto interpersonale, e al contrario, la madre impotente e bisognosa che tiene il bambino rigorosamente a distanza di una mano è impegnata in un tentativo distorto e disadattivo di stabilire e rafforzare il proprio senso di sé.

La teoria di Blatt secondo cui impedimenti lungo una delle due linee evolutive da lui descritte (relazionalità e definizione di Sé) sono associate a impedimenti nello sviluppo e nell'integrazione del mondo rappresentazionale aiuta a comprendere gli impedimenti nelle strutture rappresentazionali caratteristici dei soggetti con attaccamento disorganizzato (Blatt, Levy, 2003; Levy, Blatt, 1999).

²¹ Per una spiegazione più articolata del modello di sviluppo proposto da S. Blatt vedi il terzo capitolo.

Molti ricercatori dell'attaccamento hanno osservato che i patterns relazionali caotici e contraddittori delle diadi genitore-figlio disorganizzate convogliano in rappresentazioni scisse e polarizzate di sé e delle figure di attaccamento nella tarda infanzia e nell'età adulta.

Secondo Blatt, l'internalizzazione è un processo relazionale dinamico in cui gli individui elaborano perdite e rotture, interazioni gratificanti con gli altri, che possono essere state sia reali che fantasticate, appropriandosi di queste interazioni e trasformandole in funzioni e caratteristiche proprie e auto-generate (Behrends & Blatt, 1985)

Fonagy (1999) ha ipotizzato che la misura in cui il rispecchiamento materno degli affetti del bambino integra relazionalità e separazione gioca un ruolo chiave nello sviluppo della capacità di mentalizzazione, che è alla base dell'attaccamento sicuro

Il processo relazionale distorto nelle diadi disorganizzate, in cui il genitore risponde alle iniziative del figlio ritraendosi o attuando comportamenti ostili e intrusive ostacola la regolazione condivisa di momenti di coinvolgimento gratificante e incompatibilità esperite che, nel modello di Blatt, dovrebbe costituire la base per il consolidarsi delle rappresentazioni di sé, dell'altro e delle interazioni progressivamente più integrate e differenziate.

L'elaborazione empirica della categoria disorganizzata – disorientata, in cui c'è un collasso di qualsiasi strategia di attaccamento coerente nei bambini, la predominanza di fantasie catastrofiche nell'infanzia, e i racconti incoerenti e frammentari in età adulta, costituiscono il punto di raccordo tra l'attaccamento e l'organizzazione delle rappresentazioni d'oggetto. Comunque, il fatto che la disorganizzazione del bambino non è necessariamente legata a lutti o traumi non risolti dell'adulto enfatizza l'importanza di esplorare ulteriormente le discontinuità nell'organizzazione dell'attaccamento.

Inoltre, la mancanza di differenziazione nelle relazioni oggettuali di sé e dell'altro riscontrata in soggetti borderline con stato della mente non risolto all'AAI (Diamond, et al., 1999), così come nelle madri di bambini disorganizzati – anche quelle con uno stato della mente sicuro rispetto all'attaccamento (Lyons-Ruth et al., 2001) – suggerisce che strumenti di misurazione che integrino le teorie dell'attaccamento con quelle della separazione, come il modello sviluppato da Blatt e colleghi, fornirebbero indici di aspetti del mondo interno non pienamente colti dalla sola valutazione categoriale dell'attaccamento.

Nel tempo, alcuni aspetti cruciali delle relazioni oggettuali della personalità borderline, incluse le relazioni interpersonali turbolente e polarizzate (West e Keeler, 1994), l'alternanza tra disinteresse difensivo e forte rabbia nelle relazioni (Fonagy, 1991; Fonagy et al. 1995; West e Keller, 1994), e la paura cronica di abbandono e intolleranza della solitudine

(Gunderson, 1996), sono stati riconcettualizzati come una conseguenza di un'organizzazione insicura dell'attaccamento che coinvolge bassi livelli di sicurezza percepita e alti livelli di paura della perdita delle figure di attaccamento (Dozier, 1996).

Diamond e colleghi (1999) hanno tentato di valutare i cambiamenti strutturali intrapsichici di 20 pazienti borderline durante un anno di psicoterapia psicodinamica focalizzata sul transfert (Transference-Focused Psychotherapy: TFP) valutando periodicamente lo stato della mente sull'attaccamento e la qualità delle rappresentazioni oggettuali, nonché le evoluzioni della relazione paziente – terapeuta. Attenzione particolare è stata prestata all'azione di patterns insicuri di attaccamento sul transfert, e allo sviluppo della funzione riflessiva nella diade terapeutica.

I ricercatori, concentrandosi solo su 2 pazienti (gli unici ad aver completato almeno un anno di trattamento con lo stesso terapeuta), hanno riscontrato che dopo un anno, mentre l'attaccamento si era spostato per entrambi verso il polo sicuro, solo uno dei due pazienti aveva mostrato un miglioramento nel livello di differenziazione e articolazione nelle descrizioni di sé e dell'altro, misurato con l'Object Relations Inventory (ORI, Blatt et al., 1981), strumento che elicitava narrative inerenti le descrizioni del sé e degli altri significativi. Le narrative sono state valutate applicando la Differentiation–Relatedness (D-R) scale (Diamond, et al., 1991) che valuta il livello di funzionamento, dalla diffusione dei confini tra sé e l'altro e la persistenza di scissioni e rappresentazioni polarizzate, a livelli sempre più maturi di comprensione della complessità degli stati mentali altrui, e dei confini che separano sé e l'altro (Blatt, Auerbach, 2001).

La Diamond evidenzia come questi dati lasciano pensare che impedimenti nella maturazione delle relazioni oggettuali siano associati con l'irrisoluzione dell'attaccamento all'AAI. Inoltre, una scala come la D-R coglie aspetti del mondo rappresentazionale che non emergono dalla classificazione generale dell'attaccamento. Ad esempio, dei due pazienti prima citati, l'evoluzione nelle relazioni oggettuali si è verificata solo nel paziente che aveva mostrato maggiori risposte positive alla terapia, uno spostamento verso difese più mature, e maggiori miglioramenti nella sintomatologia dopo un anno di trattamento (Diamond, et al., 1999).

L'ipotesi è che il miglioramento riscontrato all'AAI fosse legato ad aspetti di relazione esperiti con il terapeuta, dunque a un'interiorizzazione della recente esperienza di relazione terapeutica, non ancora generalizzabile ad altri contesti, mentre il costrutto di relazioni oggettuali valutato con l'ORI coinvolge aspetti di funzionamento più ampi (Diamond et al. 2003). Ne consegue che il mondo rappresentazionale potrebbe essere meglio compreso attraverso l'utilizzo di tecniche di misurazione multiple e differenziate: l'attaccamento

misurato con l'AAI e la nozione psicoanalitica di relazione oggettuale sono sovrapponibili ma non sinonimi: unire la valutazione di attaccamento e di relazioni oggettuali può aiutare a individuare indici per le diverse risposte al trattamento di pazienti con uguale classificazione di attaccamento.

Il concetto di Blatt di un mondo rappresentazionale che evolve lungo una sequenza epigenetica in cui gli schemi affettivo – cognitivi rudimentali, presimbolici, si sviluppano progressivamente in termini di differenziazione e integrazione nel corso dello sviluppo contribuisce significativamente nella comprensione del mondo interno dei soggetti con attaccamento disorganizzato.

Ricerche recenti hanno suggerito inoltre che le variazioni nella classificazione dell'attaccamento discriminano tra diversi sottotipi di patologia borderline: soggetti con caratteristiche antisociali e/o narcisistiche e paranoiche tendono ad essere classificati Distanzianti, mentre quelli con caratteristiche istrioniche, ossessivo – compulsive, o schizotipiche, tendono ad essere classificati come Preoccupati (Levy, et al., 1998; Rosenstein, Horowitz, 1996). Infine, soggetti con tendenze suicidarie o masochistiche risultano spesso irrisolti rispetto a esperienze potenzialmente traumatiche all'AAI, in particolare abusi sessuali o fisici ricevuti dai caregivers (Adam, 1994; Fonagy, 1998b).

L'AAI si è anche risultata valida nel predire i drop out dal trattamento in soggetti adulti con diverse psicopatologie, appartenenti soprattutto alla sottocategoria E2 (Preoccupato con rabbia).

Precedenti ricerche sia su soggetti clinici che non clinici hanno suggerito che lo stato insicuro sull'attaccamento è associato con livelli più bassi di relazioni oggettuali, cioè oggetti interni meno integrati, differenziati, nonché benevoli, valutati sia con misure proiettive che con self report (Morrison et al., 1995; Levy, Blatt, and Shaver, 1998).

Bisogna rilevare che la letteratura finora riportata riguarda dati di ricerca emersi su popolazioni chiaramente disturbate, mentre sarebbe necessario ampliare la nostra conoscenza in merito sulla popolazione generale, non clinica, dunque approfondire le interazioni tra attaccamento e relazioni oggettuali nel corso dello sviluppo normativo dell'individuo.

Nel suo studio sugli schemi rappresentazionali e l'attaccamento, Horowitz (1994) ha riscontrato che le rappresentazioni dei soggetti Distanzianti, che evitano relazioni strette e intime con gli altri, tendono a essere povere “vaghe, carenti di una serie di elementi necessari per essere complete” (Horowitz, 1994, p. 12); invece, nei soggetti Preoccupati le relazioni d'oggetto, per quanto caotiche e contraddittorie, tendono ad essere più vivide e ricche.

Un tentativo di integrazione tra i costrutti su campioni non clinici è stato fatto da Calabrese, Farber, Westen, 2005) che hanno utilizzato studenti di età compresa tra i 18 e i 50 anni, cui è stato somministrata la RAQ (Reciprocal Attachment Scale; West, Sheldon & Reiffer, 1987) e che hanno prodotto una serie di narrative interpersonali cui è stata applicata la SCORS (Westen, et al., 1994). È emerso che soggetti le cui narrative mostravano rappresentazioni di sé e degli altri complesse e ben differenziate, capacità di riconoscere i bisogni degli altri e mostrare sincero coinvolgimento emotivo, sostengono di essere capaci di contare sugli altri quando sono in difficoltà e di percepire gli altri come offerenti una base sicura per un coinvolgimento emotivo. Inoltre, la correlazione tra la dimensione della SCORS di comprensione della causalità sociale, e la presenza o assenza di utilizzo della figura di attaccamento come base sicura, permette di ipotizzare che la matura abilità di comprendere gli altri riflette una storia di esperienze sociali coerenti. Questa ipotesi è confermata sia dalle ricerche sulle relazioni oggettuali che da quelle sull'attaccamento disorganizzato (Main,1995; Westen,1990)

Risulta ovvio, alla luce dei contributi finora citati, l'arricchimento che deriva dall'affiancare diversi strumenti che valutino tanto l'attaccamento, che è un costrutto categoriale, quanto le relazioni oggettuali, nella considerazione che vi siano aree di sovrapposizione tra i due costrutti, e che al tempo stesso ognuno di tali costrutti faccia luce su aspetti specifici di funzionamento.

Le persone si rappresentano gli altri e fanno attribuzioni sugli altri che non sono le figure di attaccamento, investono in molti tipi di relazioni oltre che in quelle di attaccamento (come le amicizie), e sviluppano modelli di persone e relazioni non solo attraverso le esperienze con le figure di attaccamento ma anche in altri modi.

CAPITOLO III: Il Passaggio Adolescenziiale

L'adolescenza è una fase di transizione tra l'infanzia e l'età adulta definita, da un lato, dalle linee guida del contesto culturale, dall'altro, personalizzata nei tratti e nella realizzazione dal modello individuale, che si esplica nell'assunzione di una identità adulta, nella sperimentazione di un ruolo sessuale e nell'acquisizione di conoscenze e apprendimenti disciplinari importanti per il futuro professionale (Marcelli, Braconnier, 2006). L'adolescenza è avviata dal fenomeno biologico della pubertà che conferisce significative trasformazioni fisiche (maturazione biologica), psicologico-mentali (maturazione affettivo-cognitiva) e comportamentali (sviluppo relazionale).

Nonostante ci sia una differenza di genere nell'esordio²², gli eventi puberali seguono un ordine costante e prevedibile: cambiamenti nei sistemi ormonale ed endocrino determinano la maturazione dei caratteri sessuali primari e secondari e, attraverso lo scatto di crescita, quelle disarmonie maturative transitorie alla base delle difficoltà dell'adolescente nell'accettare e integrare l'immagine corporea di sé. I cambiamenti psicologici e fisici mettono in discussione i sistemi di rappresentazione e gli schemi interpretativi dell'individuo in relazione con il proprio corpo, l'ambiente e i processi di socializzazione.

Queste forti trasformazioni fisiche e i profondi rimaneggiamenti psichici propri dell'adolescenza rimandano ad una chiave di lettura diversa a seconda della cornice concettuale adottata. Esistono due principali tendenze di pensiero: da un lato i fautori della "crisi" come fenomeno precipuo dell'adolescenza, causa di rottura dell'equilibrio tra l'infanzia e l'età adulta; dall'altro i sostenitori dell'adolescenza come tappa di sviluppo in un processo continuo che copre tutto l'arco di vita, dall'infanzia alla vecchiaia.

La prima ipotesi teorica interpreta l'adolescenza come un momento di rottura rispetto alla fase di sviluppo precedente, con la brusca interruzione di una crescita altrimenti pacifica. L'aspetto tumultuoso, di sconvolgimento e crisi si traduce in turbe emotive che possono promuovere effetti positivi come la formazione del carattere, oppure possono ostacolare lo sviluppo mutando in sintomi nevrotici²³ (Freud, A., 1957).

²² Nelle ragazze la pubertà ha inizio intorno gli 8-10 anni; nei ragazzi compare verso i 12-13 anni. Inoltre la tendenza secolare della crescita, fenomeno determinato dal benessere e dal miglioramento delle condizioni di vita, determina un'accelerazione nei ritmi di sviluppo di generazione in generazione che anticipa nei giovani lo scatto di crescita ponderale, staturale e sessuale.

²³ Il concetto di "crisi" è stato più volte messo in discussione. A supporto della critiche vi sono studi longitudinali che dimostrano come esistano soggetti che attraversano questa fase della vita senza presentare particolari turbe o sconvolgimenti. Inoltre viene fortemente criticato l'accostamento delle manifestazioni adolescenziali con i sintomi di patologie psichiatriche. Confondendo aspetti normali e patologici, si corre il

In generale le teorizzazioni psicoanalitiche si concentrano sulla necessità adolescenziale di prendere le distanze dalle figure genitoriali (riemergenza pulsionale) per la riorganizzazione dell'io (Blos, 1967).

L'adolescente subisce il condizionamento di spinte motivazionali inverse che equivalgono, l'una, al desiderio di emancipazione e autonomia (*spinta maturativa*) e l'altra al bisogno di protezione, alla paura dell'abbandono e della perdita dell'amore genitoriale (*moto regressivo e di conservazione*).

Il secondo filone teorico segue una prospettiva evolutiva e privilegia gli aspetti di continuità con il passato. Secondo la prospettiva evolutiva ogni tappa dello sviluppo è caratterizzata da precisi compiti maturativi il cui superamento consente l'accesso diretto a fasi di vita successive; in particolare, l'adolescenza è il risultante della somma di tutti i processi di adattamento di tipo psicologico del periodo puberale (Blos, 1962); è distinta in stadi e caratterizzata da compiti evolutivi assimilabili alla prima infanzia.

I compiti evolutivi che gli adolescenti devono affrontare, nel loro insieme, collocano al centro del loro life-space il problema del Sé e dell'identità, la risposta alla domanda "Chi sono io".

Come scrive Blasi (1988, p. 233), "Il tentativo di integrare le varie componenti della propria personalità e di trovare un principio di ordine per cui passato, presente e futuro formano una biografia coerente, definisce una modalità di unità nell'esperienza di sé. Aspetti di questa unità sono anche la fedeltà e la necessità di essere coerente con i propri ideali. Il tentativo di criticare la propria cultura e l'ideologia precedentemente accettata definisce uno speciale tipo di alterità e di esperita individualità... Perfino il senso di lealtà verso le tradizioni della propria cultura e il tentativo di rispondere alle attese della propria società... non sono risposte passive, ma riflettono l'impegno e la responsabilità che caratterizzano un'identità adeguatamente sviluppata".

Come Piaget aveva osservato, e molti altri documentato successivamente, gli adolescenti intessono teorie di ogni genere, filosofiche, politiche, morali. Essi le assumono con molta serietà, cercando di mantenere la massima coerenza e respingendo ogni critica alle loro convinzioni, anche se possono rifiutarle dopo poco tempo. Possono manifestare un rigido ascetismo e perfezionismo, o utilitarismo e relativismo. Comunque, come afferma Damon, "forse in nessun momento della vita, almeno per molti individui, tali teorie sono articolate così ampiamente e sostenute così cristallinamente" (1984, p. 119).

rischio di sottovalutare la presenza di patologie psichiatriche in questa particolare età, compromettendo la possibilità di un corretto intervento terapeutico e, quindi, di garantire un normale sviluppo al giovane (Marcelli, Braconnier, 2006).

L'oscillazione degli adolescenti tra conformità e non-conformità, tra fedeltà e diversità, deve quindi essere interpretata come un fenomeno in cui processi di sviluppo individuale e storico-sociale si intrecciano. Di fatto, la nostra stessa cultura occidentale mantiene una profonda ambiguità tra due idee di maturità. La prima implica una stabile accettazione di un sistema di valori e norme proposto dalla propria società. La seconda implica piuttosto la capacità di guardare con critica autonomia a qualsiasi sistema di valori e norme stabilito. Quest'ultima è generalmente accentuata nella nostra cultura attuale, ma il fatto di rifiutare una norma codificata e condivisa non è di per sé un segno di maturità. Una posizione matura e autonoma può essere anche quella dell'accettazione e difesa di un valore in cui si crede fermamente.

In questa prospettiva il sé si configura come un nucleo che non è stabile nel soggetto, ma in continua trasformazione ed influenzato da tutto ciò che lo circonda (amici, famiglia, lavoro e via dicendo). Diventa quindi fondamentale lo studio di quei processi mediante i quali ogni essere umano 'costruisce' e 'rappresenta' il mondo entro il quale agisce e le ragioni che lo spingono ad operare in esso.

L'aspetto motivazionale dell'identità è stato sottolineato in particolare da Blasi, che propone di recuperare la nozione di identità nella sua interezza centrando la sua analisi "sé come soggetto", attraverso la nozione di azione intenzionale: l'identità è un modo specifico di sperimentare se stessi come soggetti che implica la necessità di mettere in discussione il proprio passato, presente e futuro orientandoli in una coerente biografia. Questo al fine di soddisfare quel bisogno di unità e coerenza che si manifesta nelle azioni compiute e nelle scelte fatte, delle quali si è consapevolmente responsabili, indipendentemente dalle aspettative altrui.

In questo contesto, l'adolescenza rappresenta il primo di quei momenti di transizione, di tensione nel rapporto tra passato e futuro in cui si determina quella "acutizzata coscienza di sé" che sono all'origine di tutte le autobiografie (Freeman, 1993). Le intense trasformazioni biologiche e le crescenti aspettative e richieste della società cui l'adolescente è sottoposto, determinano in lui la necessità di riorganizzare il proprio concetto di sé, che assume caratteristiche estremamente diverse rispetto a quelle che lo avevano definito nel periodo infantile: mentre il bambino, quando gli viene chiesto di descriversi, fa riferimento ad attività, preferenze o abitudini, l'adolescente, nel descrivere se stesso, utilizza espressioni relative a tratti della personalità ed a stili di rapporto interpersonale. Inoltre, per la prima volta, nell'intento di ricercare la continuità storica del proprio esistere, tenterà di mettere in connessione il presente che sta vivendo con un passato da rivisitare ed un futuro da progettare.

Durante l'adolescenza infatti, si verifica un allargamento della prospettiva temporale che si esplica sia in termini di recupero del passato che di apertura al futuro: i ritorni verso il passato acquistano il senso di una difesa, di un recupero di energia per intraprendere il cammino in avanti; mentre le aspettative, determinate dai nuovi ruoli assunti dall'adolescente, lo indirizzano verso il futuro. "Minacciato e attirato a un tempo dalle prospettive dell'età adulta, capace di porsi il problema della propria identificazione in rapporto agli altri e alla società, e quindi anche di fronte al sé che il ricordo gli offre e al sé che egli tende a proiettare nel futuro, in una situazione di acuitizzata 'self-consciousness', l'adolescente intensifica sia la sperimentazione, talvolta affannosa, di identificazioni spesso rapidamente scontate, sia il ricorso al passato e al ricordo, soprattutto quando l'adattamento si fa difficile e le prospettive future si offuscano" (Paolicchi, 1976, p. 87).

Da questo momento, il sé è il centro attorno al quale si organizzano gli scopi, i progetti e i piani di azione del soggetto. Diventa quindi fondamentale la realizzazione di sé, ossia la realizzazione di quegli obiettivi ed aspirazioni che vanno a costituire i sé possibili (Markus, Nurius, 1986; Wurf, Marcus, 1991). Essi sono i sé che l'individuo si figura come potenziali o futuri: aspettative realizzabili, sogni impossibili, timori più o meno giustificati, che hanno un ruolo estremamente importante nella determinazione del comportamento personale; i possibili sé permettono al soggetto di concretizzare in modo specifico e personale le proprie motivazioni e quindi di tradurle in comportamenti e azioni, contribuendo così ad uno sviluppo auto determinato.

L'identità nel suo complesso non appare più un dono di natura immutabile, determinata dal contesto socioculturale, ma diviene costruibile mediante l'azione del soggetto stesso, è in ogni momento autodeterminata. "Il tentativo di integrare le varie componenti della propria personalità e di trovare un principio di ordine per cui passato, presente e futuro formano una biografia coerente, definisce una modalità di unità di esperienza di sé. Aspetti di questa unità sono anche la fedeltà e la necessità di essere coerente con i propri ideali. Il tentativo di criticare la propria cultura precedentemente accettata definisce uno speciale tipo di alterità e di esperita individualità" (Blasi, 1988, p. 233). Si verifica quindi nell'adolescenza un cambiamento nella struttura del sé che interessa sia il sistema di relazioni interpersonali, sia il sistema di idee, convinzioni e valutazioni morali del soggetto. La stretta relazione tra i due è stata ben argomentata da Damon (1984). Secondo la sua ipotesi, la morale e il sé sono due sistemi concettuali distinti, che si sviluppano separatamente dall'infanzia all'adolescenza. Prima di questa, il loro coordinamento è impossibile per molte ragioni, per esempio perché il sé è costruito con elementi riferiti al fisico e alle attività, e questo impedisce la considerazione

delle proprie interazioni e delle proprie opinioni morali entro tale sistema. Al contrario, nell'adolescenza il sé è costituito principalmente di contenuti psicologici, relazionali, sociali, in pratica degli stessi materiali che costituiscono la morale. Il sé è visto quindi ora nel contesto dei suoi legami sociali-relazionali: io sono come agisco con gli altri.

All'interno della prospettiva evolutiva, Sidney Blatt (2001) elabora un modello di sviluppo della personalità, secondo il quale tale sviluppo coinvolge due linee evolutive differenti, distinte ma interagenti tra loro: anaclitica, legata alla sfera della relazionalità, e introiettiva, legata allo sviluppo del sé. secondo tale modello, l'adolescenza è una fase di sviluppo fondamentale per il raggiungimento di un'identità matura attraverso l'integrazione di queste due linee evolutive.

Blatt propone di considerare l'iniziale dipendenza come una prima forma di relazionalità, in cui l'emergere di un articolato senso di sé come autonomo e separato permette di partecipare a relazioni con gli altri reciproche e mutualmente soddisfacenti. In tal senso, critica le teorie sulla separazione perché ritengono che l'obiettivo principale del bambino sia separarsi dalla madre, non considerando il mantenimento delle relazioni come un obiettivo di sviluppo centrale, oltre che la definizione di sé come separato e sul senso di controllo di sé.

Secondo invece le teorie relazionali dello sviluppo psicologico (Ainsworth, Bowlby, Main, Harlow, Kaplan, Cassidy) il bambino attivamente cerca interazioni sociali sin dalla nascita, forma attaccamenti interpersonali, e sviluppa capacità di mutualità ed empatia molto precocemente.

Il compito evolutivo fondamentale dell'adolescenza è integrare le due dimensioni evolutive (sviluppo del sé e relazionalità) in un'unica struttura, più complessa, indicando un passaggio da un processo di interiorizzazione a uno di integrazione.

L'interiorizzazione è un processo che inizia sin dalle prime relazioni, nel momento in cui, inevitabilmente, alcuni segnali di bisogno non vengono colti e non ricevono risposta adeguata. Così il soggetto, per preservare aspetti psicologicamente significativi della relazione, gradualmente trasforma quelle funzioni omeostatiche e regolatrici che la relazione precedentemente forniva in proprie funzioni auto-generative e caratteristiche.

Behrends e Blatt (1985) definiscono interiorizzazione come quel processo per cui gli individui recuperano le interazioni gratificanti con gli altri perse o interrotte, siano state esse reali o fantasticate, appropriandosi di queste interazioni, trasformandole in funzioni e caratteristiche proprie, autogenerate e stabili. Se un coinvolgimento gratificante con gli altri è una

precondizione essenziale per l'interiorizzazione, è solo con l'interruzione di questi coinvolgimenti che l'interiorizzazione ha luogo (Behrends e Blatt, 1985)

L'identità non è basata solo sulle esperienze di autonomia, iniziativa e operosità e da un sentimento di orgoglio, autostima e fiducia, ma coinvolge anche qualità di relazionalità interpersonale che sono emerse nella fase preadolescenziale. L'identità come un sé in relazione agli altri è un'integrazione di aspetti della linea evolutiva di definizione di sé con esperienze di relazione interpersonale di fiducia e cooperazione.

Così, identità piuttosto che diffusione di ruoli, e integrità piuttosto che dispersione sembrano essere espressione di un senso di sé che integra la dimensione comportamentale dello stile espressivo con i sentimenti su se stessi. È proprio durante l'adolescenza, che questi due aspetti che caratterizzano il Sé (modalità espressive e modi di sentirsi) convergono tra loro.

Le componenti dello sviluppo psicologico— qualità delle relazioni d'attaccamento, modi espressivi del sé, modi di sentirsi – diventano attributi stabili del Sé man mano che l'individuo matura. I vari modi di esprimersi e di sentirsi, che caratterizzano il Sé, e che vengono esperiti all'interno di relazioni interpersonali, si consolidano sempre più fino a diventare parti integranti del Sé.

L'identità si configura dunque come una integrazione sovraordinata di internalizzazioni, incluse la qualità delle relazioni interpersonali e i sentimenti verso il sé acquisiti in queste relazioni. Queste formulazioni sono coerenti con le conclusioni di M. W. Baldwin (2005) sulla costruzione sociale e la radici interpersonali della formazione dell'identità.

L'integrazione e il consolidamento delle dimensioni di definizione del sé e relazionalità nell'identità del sé, è anche caratterizzato da un evidente aumento dell'autoconsapevolezza e dell'autoriflessione, come pure dell'apprezzamento dell'integrità dell'altro. Così, l'individuo può ora partecipare alla collettività, o alle relazioni interpersonali, apprezzando il contributo che egli può dare agli altri, e a valutare ciò che può guadagnare nelle relazioni con gli altri senza perdere la propria individualità.

Secondo diverse correnti teoriche, è proprio l'ingresso nella società adulta che sottopone il soggetto a nuovi stimoli, gli offre nuove possibilità, segnando l'avvento dell'adolescenza; mentre la maturazione del sistema nervoso determina l'insieme della possibilità o delle impossibilità per un dato livello, l'ambiente sociale è indispensabile per l'attuazione di tali possibilità

Blatt sottolinea come la vera identità sia raggiunta con l'integrazione del soggetto nel proprio contesto sociale, con un maggiore apprezzamento dell'integrità dell'altro, e con l'influenza che le valutazioni riflesse dall'altro hanno sulla costruzione dell'identità.

L'integrazione delle diverse interiorizzazioni vissute sin dalla prima infanzia, tra di loro e con aspetti legati alla dimensione della relazionalità, portano allo strutturarsi della personalità adulta, fatta di un Sé-in-relazione (Erickson, 1968), risultante da un'integrazione della individualità con il contesto sociale.

Per quanto secondo Blatt un vero e proprio senso di Sé come essere indipendente e agente non possa svilupparsi in assenza di soddisfacenti relazioni interpersonali, la capacità di comprendere concetti come la reciprocità sociale e la possibilità di dare il proprio contributo alle relazioni sociali senza perdere la propria individualità, richiede che si completi anche il processo di sviluppo cognitivo, che proprio nell'adolescenza è caratterizzato dall'avvento del pensiero formale, con una crescente riflessività e una maggiore complessità nella comprensione degli altri e nei processi di attribuzione. Sono tali capacità cognitive che secondo Blatt rendono possibile affrontare il compito evolutivo fondamentale dell'adolescenza, quello cioè di integrare le due linee di sviluppo analitica e introiettiva, arrivando a rappresentarsi sé e gli altri in modo articolato e completamente differenziato.

Le nuove capacità logiche permettono all'adolescente di pensare ai principi generali piuttosto che solo agli aspetti specifici di una situazione, che possono spiegare e anche modificare le emozioni da essa suscitate, e quindi anche di ipotizzare modi diversi dal solito di reagire o di sentirsi di fronte alle situazioni. Tuttavia, mentre gli avanzamenti nella capacità di pensiero astratto consentono all'adolescente di fare un passo indietro e osservare sé stesso e gli altri, allo stesso tempo il mondo diviene improvvisamente più complicato e confuso.

Risulta evidente che l'adolescenza è un periodo in cui si sviluppano parallelamente o interagiscono diversi processi:

- Cambiamenti fisici dovuti alla pubertà: un processo di sviluppo, ormonale e fisico, accompagnato da un complessificarsi delle esperienze relazionali;
- Cambiamenti nelle relazioni, che coinvolgono anche la dimensione della sessualità, e più in generale i rapporti con gli altri, i genitori, i coetanei dello stesso sesso;
- Cambiamenti nei ruoli, che diventano sempre più simili a quelli adulti, con crescenti aspettative e richieste dalla società in relazione a capacità di autocontrollo, autonomia, produttività, scelta e assunzione di responsabilità;
- Cambiamenti cognitivi, in termini di sviluppo delle capacità logiche, sostenuti anche da processi di maturazione cerebrale e dalle conquiste cognitive legate ad essi;
- Cambiamenti nella prospettiva temporale, non più centrata solo sull'area del presente e immediato futuro, ma aperta verso un futuro più lontano in termini di progetti, scopi e

persistenti impegni verso di essi, in cui il passato personale viene recuperato, rivisitato e usato per costruire progetti, mantenere la stima di sé o cercare sicurezza di fronte all'incertezza e al cambiamento.

3.1 Adolescenza e Sviluppo Cognitivo

Per 50 anni i ricercatori si sono chiesti se fosse possibile individuare un meccanismo centrale che spiegasse lo sviluppo cognitivo adolescenziale, ma di fatto risulta necessario un approccio integrato, in cui risulta esservi un miglioramento in un ampio set di capacità, che portano a una mente più consapevole e auto-regolata nell'adolescente, grazie soprattutto a un potenziamento delle capacità di ragionamento, elaborazione dell'informazione (sia in termini di efficienza che di capacità) e un aumento dell'esperienza (Keating, 2004)

Un relativamente recente filone di ricerca si è interessato di come lo sviluppo cognitivo adolescenziale si manifesta nelle interazioni e nel contesto sociale, in particolare l'influenza che ha sui processi di presa di decisione, assunzione del rischio, giudizio morale (Cauuffman, Steinberg, 2000; Fried, Reppucci, 2001; Maggs, et al., 1995; Miller, Byrnes, 1997). Confrontando le prestazioni dei soggetti in laboratorio e in situazioni di vita naturale, i ricercatori hanno ipotizzato che il potenziale cognitivo di un adolescente si avvicina molto a quello di un adulto, ma il modo in cui esso si manifesta nella vita quotidiana dell'adolescente è fortemente legato alla dimensione emotiva e motivazionale, nella misura in cui gli stati emotivi e le influenze sociali influenzano il maggiore o minore dispiegarsi di tali abilità cognitive e di ragionamento (Steinberg, 2005).

L'accesso a funzioni cognitive superiori fornisce all'adolescente le risorse necessarie ad affrontare e superare gli ostacoli evolutivi. Nella teoria cognitiva di Piaget (1896-1980) l'adolescenza corrisponde allo *stadio operatorio formale* (dai 11 ai 15 anni) che consente, sul piano operativo, l'accesso al pensiero ipotetico-deduttivo, ovvero alla capacità di ragionare per ipotesi, di esaminare l'insieme dei casi possibili e selezionare la risposta ottimale al problema. Lo stadio operatorio formale consente prima di tutto di formulare ipotesi su realtà non percepibili, e di procedere alla verifica delle proprie ipotesi e alla formulazione di leggi generali che permettano anche alle contraddizioni apparenti di conciliarsi in un sistema unico. Questo processo culmina intorno ai 15 anni, con l'adolescente in grado di formarsi proprie idee e valori, sottoporre a valutazione le regole imposte dagli adulti, fare progetti sul futuro.

Il pensiero operatorio formale è di tipo ipotetico-deduttivo poiché consente di compiere operazioni logiche sulla base di premesse puramente ipotetiche e di ricavarne le conseguenze

appropriate. È chiamato “ipotetico” poiché, una volta individuati i potenziali fattori coinvolti in un fenomeno, li varia sistematicamente per verificare quali fattori causino quel particolare fenomeno. Più nel dettaglio, si parla di pensiero ipotetico, perché non si basa su situazioni concrete e direttamente osservate o esperite, ma su situazioni ipotetiche, immaginarie, diverse o in contrasto con la realtà percepita e perché è caratterizzato da un primato della rappresentazione sulla realtà, del possibile sul reale. Si parla di pensiero deduttivo, perché si tratta di un pensiero che, partendo da certe ipotesi, trae conseguenze sulla base di rapporti che sono noti e che permettono di collegare tra loro due proposizioni.

Inoltre il ragazzo è in grado di stabilire le appropriate relazioni logiche tra fatti e regole generali. Il pensiero operatorio formale opera dunque su un piano puramente astratto e non necessita di supporti materiali. Il ragazzo inizia a pensare in termini di eventi possibili, pensando all’ “ideale”, ai mondi possibili, ai valori, al futuro.

Avviene un cambiamento di prospettiva nella concezione della realtà: non esiste più una sola realtà con dei principi, dettata dagli adulti a cui il soggetto deve aderire, ma una realtà che il soggetto ritiene possibile, e verificabile, e degli ideali e dei valori che egli stesso elabora. La realtà per l’adolescente non è più la fonte dei propri stati di coscienza, ma è solo una delle manifestazioni possibili.

L’adolescente dunque si concentra in lunghe speculazioni sfruttando al massimo le competenze logiche appena acquisite; comincia a costruire dei sistemi e delle teorie. Il bambino non costruisce sistemi, ha un pensiero spontaneo che può essere più o meno sistemico, ma è l’osservatore che se ne accorge dal di fuori, mentre il bambino non ne prende coscienza per mancanza di riflessione del proprio pensiero su di esso. In altre parole, il bambino non ha ancora sviluppato il pensiero ricorsivo, che invece in adolescenza permette appunto di riflettere sul proprio pensiero e costruire le proprie teorie.

l’adolescente passa da un modo di concettualizzare largamente legato al presente e perciò statico, ad una concezione dialettica, dinamica della realtà, in cui l’anticipazione di possibilità alternative permette di programmare in modo costruttivo e razionale il suo intervento nella realtà.

L’adolescente, a differenza del bambino, ha una capacità di riflessione che oltrepassa il presente; a proposito naturalmente di situazioni vissute ed attuali, si impegna in considerazioni inattuali.

Il pensiero è applicabile al possibile. Tale trasformazione del pensiero non avviene in modo lineare, perché le stimolazioni socio-culturali e le stesse esperienze compiute dal bambino sulle cose, possono generare modificazioni nell’iter evolutivo.

Il pensiero formale è caratterizzato dall'esigenza di necessità (Piaget, 1966): il soggetto non si limita a stabilire i rapporti tra i diversi aspetti di un fenomeno, ma anche le implicazioni che, necessariamente, un fattore ha sugli altri. Il soggetto riesce ora a stabilire connessioni multiple tra diversi fattori, e di conseguenza le reciproche implicazioni tra i diversi elementi in connessione. Mentre il pensiero concreto permetteva di fare deduzioni partendo dal dato reale, il pensiero formale permette di procedere sul piano del possibile e del necessario riuniti, ragionando per ipotesi e procedendo alla loro verifica: l'adolescente non si limita a constatare delle relazioni di fatto, ma si impegna a trovarne una ragione, cioè a considerare le implicazioni.

Si sviluppa una nuova forma di egocentrismo: egocentrismo del pensiero. L'adolescente passa attraverso una fase in cui attribuire una potenza illimitata al pensiero, forse sotto la spinta del suo desiderio di differenziarsi dagli altri, per poi giungere a una piena differenziazione dall'altro, e di conseguenza a una valutazione più obiettiva delle proprie capacità.

3.2 Adolescenza e Sviluppo Neurologico

Le recenti ricerche in ambito neurologico dimostrano che il cervello subisce, nel periodo adolescenziale, importanti modifiche soprattutto a carico dei lobi frontali (Steinberg, 2005). Pochi anni fa, diversi esperimenti pionieristici hanno indagato lo sviluppo del cervello e dei processi cognitivi durante questo periodo di vita.

Sono stati rilevati due grossi cambiamenti nel cervello prima e durante la pubertà. Man mano che i neuroni si sviluppano, le cellule gliali formano uno strato di mielina intorno ai loro assoni. La mielina agisce potenziando la velocità di trasmissione degli impulsi elettrici tra i neuroni. Mentre le aree cerebrali sensoriali e motorie raggiungono la piena mielinizzazione durante i primi anni di vita, sebbene il volume del cervello rimanga uguale, gli assoni nella corteccia frontale continuano questo processo durante l'adolescenza²⁴ (Yakovlev, Lecours, 1967).

La seconda differenza nel cervello tra l'infanzia e l'adolescenza riguarda i cambiamenti nella densità sinaptica nella corteccia prefrontale.

I neuroni aumentano, il che rende conto di alcuni cambiamenti, ma il cambiamento più significativo riguarda il più complesso network di interconnessioni tra i neuroni.

Questi due cambiamenti (aumento delle connessioni pre-sinaptiche e del processo di mielinizzazione nella corteccia pre-frontale), comportano l'acquisizione di capacità come:

²⁴ Questo fenomeno è stato definito "esuberanza" (Steinberg, 2005).

pianificazione a lungo termine, meta-cognizione, autovalutazione, autoregolazione affettiva e coordinazione tra affetti e cognizione (Steinberg, 2005).

Aumentano le connessioni anche a livello della corteccia orbito-frontale, una delle principali aree associative del cervello, che interpreta situazioni socialmente complesse nel contesto di scelte personali; è legata alla regolazione degli affetti e al comportamento sociale e morale).

In uno studio che ha utilizzato la MRI, sono stati esaminati due gruppi di persone (9 e 14 anni) (Sowell et al., 1999), rivelando differenze nella densità della materia grigia e bianca. I risultati hanno dimostrato che nei soggetti più grandi c'è una maggiore quantità di materia bianca nella corteccia frontale e parietale, e una minore quantità di materia grigia. Diversi studi hanno confermato questo dato sui campioni sempre più ampi di soggetti (Barnea-Goraly et al., 2005; Giedd et al., 1996, 1999a; Pfefferbaum et al., 1994; Reiss, Abrams, Singer, Ross, & Denckla, 1996; Sowell, Thompson, Tessner, Toga, 2001; Sowell et al., 2003).

Il picco di crescita della materia grigia nei lobi frontali si raggiunge intorno ai 12 anni per i maschi e 11 per le femmine. Ciò è seguito da un declino durante la post-adolescenza. Analogamente, il volume della materia grigia nei lobi parietali raggiunge il suo picco intorno ai 12 anni per i maschi e 10 per le femmine, seguito da un declino. Lo sviluppo della materia grigia nei lobi temporali è anch'esso non lineare, ma il picco si raggiunge intorno ai 17 anni. Così, piuttosto che un semplice cambiamento lineare nella materia grigia con l'avanzare dell'età, gli studi suggeriscono una perturbazione nello sviluppo della densità della materia grigia che più o meno coincide con l'avvento della pubertà: il picco nei lobi frontali si raggiunge con la pubertà, seguito da un periodo di stabilizzazione dopo la pubertà, e poi da un processo di diminuzione attraverso l'adolescenza che continua fino alla prima età adulta.

Il processo di rarefazione della materia grigia non si conclude con l'adolescenza, ma continua in età adulta, anche se con modalità meno impetuose. Nel lobo frontale, ad esempio, la ridefinizione dei circuiti, attraverso la perdita della materia grigia, continua anche tra i 20 e i 30 anni di età (Sowell et al., 2003).

I lobi occipitali sembrano essere gli unici a seguire uno sviluppo lineare; i lobi frontali raggiungono il loro picco di crescita a 12 anni per i maschi e 11 per le femmine; i lobi parietali raggiungono il loro picco a 12 anni per i maschi e 10 per le femmine; i lobi temporali sono gli ultimi a raggiungere il loro picco, circa a 17 anni per entrambi i sessi (Giedd et al., 1999a), raggiunto il quale si ha un plateau, un momento di stasi.

Nello stesso tempo, specifico per ogni area corticale, inizia il pruning sinaptico (sfoltimento delle sinapsi) secondo un processo in cui sopravvivono le sinapsi più forti o più utilizzate.

Mentre la sostanza grigia, dopo aver raggiunto dimensioni decisamente superiori rispetto a quelle degli adulti, comincia a regredire rapidamente, la sostanza bianca si infittisce. La sostanza bianca è composta dalle guaine lipidiche di mielina che avvolgono gli assoni e che, come l'isolante su di un filo elettrico, rendono la trasmissione dei segnali nervosi più veloce e più efficiente. Per ogni anno che passa (forse fino ai 40 anni) le guaine mieliniche si ingrossano, come gli anelli di accrescimento di un albero. Durante l'adolescenza, quindi, asserisce Giedd, riassumendo il processo, "si hanno nel cervello meno connessioni ma più veloci", per cui, prosegue, sebbene "in molta letteratura psicologica, tornando indietro fino allo psicologo Jean Piaget, lo stadio più alto dello sviluppo cognitivo, quello delle operazioni formali, si verifica a 12 anni", il cervello adolescente è lontano dall'essere maturo.

Sembra dunque che nel cervello adolescente le diverse componenti cerebrali in trasformazione evolvono seguendo tabelle di marcia differenti: da una parte certi cambiamenti emozionali, motivazionali ed anche comportamentali, "agganciati" all'evento puberale e correlati allo sviluppo delle strutture limbiche, sembrano avviarsi più precocemente; dall'altra la maturazione della neurocognizione e delle capacità autoregolatrici sembra seguire una traiettoria molto più lenta e dilatata. "Le parti del cervello responsabili di comportamenti come la ricerca di sensazioni si stanno attivando in grande stile nell'età vicina alla pubertà", dice Laurence Steinberg (2004), "ma le parti responsabili dell'esercizio del giudizio stanno ancora maturando lungo tutto il corso dell'adolescenza. Così abbiamo questa sfasatura tra il momento in cui le strutture cerebrali spingono i ragazzi ad affrontare i rischi nella prima adolescenza e quello in cui sono attivate le strutture che permettono di pensare prima di agire. E' come accendere il motore di un'automobile senza un autista capace di guidare".

Questo potrebbe spiegare, almeno in parte, sia i numerosi comportamenti azzardati che gli adolescenti mettono in atto e che ne innalzano paradossalmente il rischio di morbilità e di mortalità, a fronte di un generale irrobustimento fisico (Steinberg, 2004), così come l'aumento marcato di interesse per il gruppo dei pari, nei quali i giovani adolescenti investono tutta la loro affettività, e l'ipersensibilità all'accettazione o al rifiuto da parte del gruppo stesso, sia l'apparente paradosso della teoria e della ricerca sullo sviluppo morale negli adolescenti: il fatto che quegli stessi giovani che in una prospettiva cognitivo-evolutiva dovrebbero star raggiungendo per la maggior parte lo stadio quattro Kohlbergiano, sintetizzato nel binomio "legge e ordine", sono ritenuti da psicologi sociali, genitori, insegnanti, politici, dei soggetti pericolosamente inclini alla devianza e antisocialità, o minacciati da imminenti rischi in tal senso.

Nelson ipotizza, inoltre, che l'iperattivazione emozionale, a fronte di una capacità di giudizio non ancora completamente sviluppata, che potrebbe sfociare anche in comportamenti di natura psicopatologica e spiegherebbe l'alta incidenza di disturbi ansiosi e disturbi dell'umore in questa fascia d'età (Pine, et al., 2002), determini nell'adolescente un aumento delle attivazioni associate alla motivazione, all'autostima, all'accettazione nel contesto sociale.

Sarebbe dunque auspicabile adottare modelli dello sviluppo psicopatologico che tengano conto dei possibili deficit dell'elaborazione cognitiva e affettiva in adolescenza, fattori che sono stati scarsamente indagati in questa fascia di età.

3.2.1 Le Funzioni Esecutive

Considerando i cambiamenti che avvengono nelle aree prefrontali e parietali, ci si dovrebbe aspettare che le abilità cognitive legate al funzionamento di queste regioni, quali l'attenzione selettiva, il processo di presa di decisione e le capacità di inibizione, insieme con la capacità di portare avanti più compiti contemporaneamente, la memoria di lavoro e il problem solving. Un set di abilità che è risultato associato con i lobi frontali, sia studiando soggetti con lesioni sia conducendo esperimenti di imaging funzionale (Casey, et al., 1997; Rubia, et al., 2003) sono le funzioni esecutive.

Con il termine di Funzioni Esecutive (EF) ci si riferisce a un insieme di processi psicologici che governano i comportamenti diretti ad uno scopo nella vita quotidiana (Luria, 1966; Welsh, Pennington, 1988; Pennington, Ozonoff, 1996), che cioè ci consentono di controllare e coordinare i nostri pensieri e comportamenti (Luria, 1966; Shallice, 1982). Comprendono processi quali l'attenzione, la memoria di lavoro (working memory), la soluzione di problemi (problem solving) la progettazione, la modificazione del comportamento per raggiungere un particolare fine in maniera articolata e flessibile. Ognuna di queste funzioni esecutive ha un ruolo nel controllo cognitivo, per esempio filtrare le informazioni non importanti, tenendo in mente un piano d'azione da portare avanti in futuro e inibendo gli impulsi.

Comprendono, inoltre, l'abilità di pianificare e di organizzare in sequenza comportamenti complessi, prestare attenzione contemporaneamente a molteplici fonti di informazione, cogliere l'aspetto emotivo di una situazione complessa, resistere alle distrazioni e alle interferenze, inibire le risposte inappropriate e mantenere lo stesso comportamento per un periodo di tempo prolungato. Nonostante un sostanziale accordo su una generale definizione, la natura unitaria o molteplice del costrutto FE è argomento di dibattito tra gli studiosi; manca, infatti, una teoria adeguata circa questi meccanismi di controllo in grado di coordinare

i diversi processi cognitivi e, quindi, di assicurare la massima flessibilità al comportamento umano che altrimenti sarebbe limitato ad attività stereotipate. Tradizionalmente le FE sono state considerate un sistema unitario, corrispondente a un “esecutivo centrale” in grado di controllare selezione, attivazione e mantenimento dei processi cognitivi e di modificare il comportamento in base a scopi (Schweiger, Marzocchi, 2008). Attualmente, tuttavia, sta acquistando sempre maggiore consenso l’ipotesi di una natura non unitaria delle FE, viste come un insieme di processi di controllo volontario parzialmente indipendenti, con caratteristiche specifiche e, al tempo stesso, interattivi tra loro (Borkowsky, Burke, 1996). L’idea, quindi, di un sistema centrale ed unitario viene oggi soppiantata da quella di un sistema quasi modulare e distribuito. Evidenze empiriche in tale direzione provengono da studi che mostrano la presenza di dissociazioni nelle prestazioni ai diversi compiti esecutivi (Godefroy, et al., 1999; Shallice, 1988) e da studi con neuroimmagini funzionali (PET, fMRI) che sottolineano sia le numerose e complesse basi neuronali delle FE, sia come i diversi compiti esecutivi attivino differenti aree della corteccia frontale, collegata, attraverso connessioni afferenti ed efferenti, a molte altre regioni del cervello (Smith, Jonides, 1999).

Come proposto da Stuss e Alexander (2000), in realtà, le due visioni non sono contrapposte, ma facilmente conciliabili se si ipotizza l’esistenza di un sistema supervisore composto da diverse parti, in cui processi distinti, ma interrelati, contribuiscono al controllo esecutivo globale. Storicamente, nella letteratura neuropsicologica, le capacità esecutive sono state associate alla corteccia prefrontale, così che il termine FE è diventato, in molti casi, sinonimo di “funzioni frontali”. Si ritiene, infatti, che le funzioni esecutive, che consentono all’individuo di disimpegnarsi dall’ambiente immediato per guidare l’azione, in un sistema di coordinazione e inibizione di comportamenti finalizzati al raggiungimento di un obiettivo (Vio, et al., 2005), siano anatomicamente correlate ai lobi frontali, in particolare a differenti aree della corteccia cerebrale prefrontale (Smith, Jonides, 1999), ultima regione corticale ad assumere una conformazione stabile e matura, agli inizi dell’età adulta; ed ai relativi circuiti cortico-sottocorticali associati. Nello specifico: l’area prefrontale dorsolaterale sarebbe particolarmente coinvolta nell’astrazione e pianificazione di azioni; l’area orbitofrontale sarebbe coinvolta nella regolazione delle emozioni e nei processi decisionali; mentre l’area del cingolo anteriore (soprattutto nella parte dorsale) sarebbe coinvolta nel controllo della motivazione e degli stimoli interferenti.

Numerosi studi di neuropsicologia dello sviluppo descrivono il trend di maturazione delle funzioni esecutive indicando i 14-15 anni di età il periodo in cui si raggiungono livelli di performance pari a quelli degli adulti (Romine, Reynolds, 2005). Preliminari studi

individuano deficit di tale funzione come correlato allo sviluppo di disordini di sviluppo. Per esempio, Nigg et al (2006) in uno studio longitudinale su 498 bambini di famiglie considerate ad alto rischio, seguiti dall'infanzia all'adolescenza, riportano che una scarsa capacità di inibizione della risposta è predittiva di problemi correlati all'uso di alcool e all'uso di droghe, indipendentemente dal livello intellettuale, dall'uso di alcool da parte dei genitori e da sintomi di iperattività o disturbi della condotta.

I cambiamenti nelle funzioni esecutive dall'infanzia all'adolescenza enfatizzano il bisogno per i neuropsicologi di approfondire la comprensione dei normali processi di sviluppo di queste abilità, al fine di individuare precocemente, e trattare, eventuali deviazioni rispetto al percorso maturativo atteso.

Ad esempio, estese ricerche sulla psicopatologia evolutiva sottolineano l'importanza delle disfunzioni esecutive in disordini evolutivi quali il disturbo della condotta, l'autismo, la sindrome di Tourette e l'ADHD (Milich, et al., 1994; Ozonoff, Jensen, 1999).

Uno dei modelli proposti sulle funzioni esecutive che sta attirando sempre maggiore interesse è quello di Barkley (1997b) secondo cui le funzioni inibitorie sono centrali nel funzionamento esecutivo generale.

Nell'auto-regolazione degli affetti, motivazione, e componenti attivazionali, una parte auto-regolatorie del sistema esecutivo è centrale in quelle emozioni che si suppone siano regolate da azioni esecutive auto-dirette. Questa componente include l'auto-generazione di stati guida, motivazionali e attivazionali necessari per il mantenimento e il completamento di un comportamento diretto a uno scopo. Così, l'abilità di auto-regolare e generare stati emotivi in supporto di comportamenti finalizzati incorpora anche la capacità di adattare e produrre motivazioni e attivazioni in mantenimento del comportamento. Barkley (1997a) sostiene che c'è uno sviluppo progressivo della funzione inibitoria in parallelo con lo sviluppo delle regioni cerebrali prefrontali, e che lo sviluppo delle EF è dipendente dallo sviluppo dei processi riguardanti l'inibizione comportamentale.

I bambini hanno difficoltà a gestire le interferenze di fonti di distrazione, per un'immaturità delle cortecce associative posteriori e frontali. (Durston, et al., 2006). Man mano che il bambino matura, mostra un aumento nella capacità di gestire le informazioni in entrata e di controllare il proprio comportamento in un modo finalizzato, grazie a una progressiva frontalizzazione di attività funzionali associate con i processi inibitori.

Studi comportamentali mostrano che le prestazioni a compiti che richiedono il controllo inibitorio, la velocità di elaborazione (Luna, et al., 2004a), la memoria di lavoro e la presa di decisione (Luciana, et al., 2005) migliorano nel corso dell'adolescenza.

3.3 Sviluppo neurologico e Ragionamento Sociale

È sempre più evidente che i processi maturativi delle funzioni esecutive, non solo rivestono un ruolo chiave nello sviluppo delle abilità sociali degli infanti (Huges, Dunn, White, 1998), e nell'acquisizione delle competenze necessarie affinché gli stessi siano pronti ad assecondare le richieste scolastiche (Blair, Granger, Razza, 2005), ma si pongano anche alla base di quelle conquiste psicologiche, sotto il profilo affettivo e socio-cognitivo, che promuovono una modificazione qualitativa dell'insieme dei processi di pianificazione e regolazione dei comportamenti in adolescenza (Pfeifer et al., 2009; Gusnard, Shulman, Raichle, 2001).

Una discussione interessante basta sui dati di ricerca è che la riorganizzazione sinaptica tipica della pubertà possa rendere il cervello più sensibile a stimoli esperienziali in questo periodo di vita nel dominio di funzioni esecutive e cognizione sociale.

Ricerche sulle implicazioni cognitive del processo di maturazione cerebrale oltre l'infanzia potrebbero essere rilevanti per comprendere lo sviluppo sociale e le acquisizioni educative degli adolescenti.

Oltre che nelle EF infatti, ci sono evidenze che la corteccia prefrontale è coinvolta in diverse capacità cognitive superiori, inclusa l'auto-consapevolezza, la teoria della mente e il perspective taking (Frith, Frith, 2003), la capacità di assumere il punto di vista di un'altra persona, ed è cruciale per il successo nelle comunicazioni sociali.

Al fine di ragionare sugli altri, e comprendere ciò che pensano, provano o credono, è necessario mettersi nei loro panni ed assumere la loro prospettiva. Tale capacità è legata alla teoria della mente per ciò che riguarda la possibilità di assumere i sentimenti e i pensieri di un'altra persona.

Tale abilità include necessariamente la consapevolezza dei propri stati mentali (1PP) e la capacità di ascrivere stati mentali a un'altra persona (3PP).

Nonostante l'ampio dibattito teorico, c'è scarso accordo sui meccanismi sottostanti l'assunzione di prospettiva. La visione prevalente è che noi comprendiamo gli altri simulando mentalmente le loro azioni e pensieri (Harris, Todorov, Fiske, 2005; Gallese, Goldman, 1998).

In supporto a questa “teoria della simulazione”, un corpo crescente di evidenze neuropsicologiche hanno dimostrato che diverse aree cerebrali sono attivate sia quando noi eseguiamo un’azione sia quando osserviamo un’altra persona compiere la stessa azione (Rizzolatti et al., 1996b; Decety et al., 1997; Buccino et al., 2001). Studi di neuroimaging funzionale hanno rilevato che le corteccie parietali e frontali sono coinvolte nel distinguere la 1PP e la 3PP a un livello motorio (Ruby & Decety, 2001), visuo-spaziale, (Vogelely et al., 2004), concettuale ed emozionale (Ruby & Decety, 2004). Questi studi suggeriscono che l’organizzazione delle conoscenze motoria, sociale ed affettiva non è separata, ma esse sono interconnesse le une con le altre. È stato proposto che i neuroni specchio, che si attivano sia quando un soggetto compie un’azione che quando la osserva compiuta da un altro forniscono una base per integrare funzioni percettive, motorie e sociali (Rizzolatti, Fogassi, Gallese, 2001). In ognuno di questi contesti, le corteccie frontale superiore e parietale inferiore sono attivate maggiormente durante la 3 PP che durante la 1PP. Diversi studi hanno portato a considerare la corteccia parietale inferiore coinvolta nella distinzione tra sé e l’altro a un livello senso motorio (Blakemore, Wolpert, Frith, 1998; Farrer, Frith, 2002; Ruby, Decety, 2001).

In uno studio recente, lo sviluppo del perspective taking è stato indagato prima, durante e dopo la pubertà (Blakemore, Choudury, Charman, 2006). I risultati suggeriscono che lo sviluppo del perspective taking sociale attraversa una perturbazione durante la pubertà parallela con la discontinuità dei processi maturativi cerebrali.

Anche lo sviluppo delle capacità di ragionamento morale sarebbero legate alla maturazione di alcune aree cerebrali deputate al controllo del ragionamento. Ad esempio, in una ricerca si è visto che dilemmi morali complessi coinvolgono l’attivazione di aree cerebrali associate con il ragionamento astratto, il conflitto cognitivo, e il controllo cognitivo. Nello specifico, i lobi parietali inferiori e e la corteccia cingolata posteriore, proprio perchè essendo dilemma più complessi richiedono anche un’attivazione cognitivo, non solo emotiva, di controllo sui propri ragionamenti (Greene et al. 2004). Il fatto che alcune componenti del funzionamento esecutivo siano predittori significativi del ragionamento morale post convenzionale è stato sia oggetto di speculazioni teoriche (Goldberg 2001), che di analisi entro studi sui casi singoli.

3.4 Sviluppo cognitivo e Ragionamento Sociale

C’è un notevole dibattito su quale sia la natura dei meccanismi che supportano la capacità dell’adolescente di comprendere che le relazioni sono organizzate intorno a soggettività

differenti che si incontrano, ognuna con i propri vissuti, le proprie rappresentazioni, stati mentali e desideri. (teoria della mente, funzione riflessiva, meta cognizione).

Comunque, le teorie sullo sviluppo cognitivo generalmente concordano che il ragionamento su credenze-desideri richiede almeno due tipi di processi. Primo, ci devono essere risorse rappresentazionali che permettano la conoscenza degli stati mentali in sé. secondo, ci devono essere processi che portano questa conoscenza a essere utilizzata nel fare predizioni e spiegazioni. Diversi teorici pongono più o meno enfasi sulla relativa importanza di ogni processo nello spiegare i dati evolutivi. (Leslie et al., 2004; Scholl, Leslie, 2001).

Il ragionamento su credenze e desideri richiede risorse rappresentazionale specializzate per catturare le azioni degli agenti sociali in termini di sottostanti stati mentali, così come processi di selezione esecutiva che controllino l'impiego di queste risorse rappresentazionale per risolvere problemi che richiedano di attribuire credenze e desideri per predire e spiegare queste azioni (Leslie et al., 2004).

La letteratura sullo sviluppo cognitivo si è chiesta ampiamente se i miglioramenti nel ragionamento su credenze e desideri con lo sviluppo cognitivo è guidato dalla maturazione delle capacità di selezione esecutiva contro il background di un sistema rappresentazionale centrale stabile degli stati mentali (German, Leslie, 2004; Leslie et al., 2005) o invece è meglio spiegato in termini di cambiamenti nella capacità concettuale in sé, come sostenuto da una serie di studiosi dello sviluppo cognitivo (Wellman et al., 2001).

La psicologia evolutiva ben descrive gli aspetti di sviluppo cognitivo, sostenuti dal raggiungimento del pensiero ipotetico-deduttivo, che caratterizzano l'adolescenza e influiscono sulle relazioni:

- a) progressivo passaggio dalla superficie alla profondità nella percezione della realtà, non basandosi più soltanto su caratteristiche concrete ed esteriori, ma procedendo sempre più in profondità per costruire una realtà inferita;
- b) Formazione invariante: nel corso dello sviluppo si impara sempre di più che le cose, e le persone, hanno caratteristiche che restano stabili nel tempo, anche di fronte a piccole variazioni;
- c) Progressivo sviluppo delle capacità di fare ipotesi e astrazioni, sia sugli oggetti che sulle persone e situazioni, comprendendo che l'esperienza dell'altro è indipendente dalla propria
- d) Decentramento cognitivo, o allontanamento dall'egocentrismo piagetiano (Favre, Bizzini, 1995), che permette di percepire gli eventi dal punto di vista dell'altro senza basarsi puramente sulla propria conoscenza di sé e del proprio coinvolgimento nella relazione (Carcione, Falcone, 1999).

- e) Sviluppo del pensiero ricorsivo, cioè la capacità di riflettere sul proprio pensiero
- f) Capacità di rivedere il passato, e integrare presente e futuro in una nuova prospettiva temporale, che rende possibile pianificare azioni e comportamenti complessi e formulare previsioni relative a un futuro lontano, che permette di rappresentarsi la possibilità di un'esistenza con tratti di personalità stabili, tanto per sé quanto per gli altri

I cambiamenti nel modo in cui gli adolescenti pensano, ragionano e capiscono è più drammatica rispetto ai loro ovvi cambiamenti fisici. Essi sono ora in grado di analizzare le situazioni in termini di causa ed effetto, pensare a situazioni ipotetiche e utilizzare simboli, come le metafore (Piaget, 1950). Questo pensiero di più alto livello permette loro di pensare al futuro, valutare le alternative e impostare obiettivi personali (Keating, 1990). Anche se ci sono marcate differenze individuali nello sviluppo cognitivo dei giovani, queste nuove capacità permettono agli adolescenti di impegnarsi in quel tipo di introspezione e di processi decisionali che fino a poco tempo prima erano oltre le loro capacità cognitive.

È lo sviluppo del pensiero operatorio formale che permette all'adolescente di comprendere appieno l'indipendenza della propria esperienza da quella dell'altro, e dei propri processi di pensiero dall'ambiente circostante; del fatto che è egli stesso responsabile della propria costruzione e comprensione della realtà; del concetto di reciprocità sociale e della possibilità di mettersi dal punto di vista dell'altro e di ragionare dalla prospettiva di una terza persona, considerandone le credenze personali, le intenzioni e, in generale, gli stati mentali (Pfeifer et al. 2009), apprezzando il contributo che egli può dare agli altri senza perdere la propria individualità.

Allport (1963) descrisse il passaggio da un periodo preadolescenziale in cui l'io è diffuso sugli oggetti e le attività e un periodo adolescenziale in cui esso diviene più profondo e autocentrato. Uno studio su soggetti di undici/dodici e quattordici/quindici anni (Paolicchi, 1979) mostrò che nel descrivere se stessi i primi producono contenuti prevalentemente riferiti ad attività, gioco, abilità, possesso, i secondi a tratti di carattere, specialmente con connotazioni interpersonali.

Le rappresentazioni del Sé negli anni prescolari infatti tendono a essere concrete, transitorie e spesso contraddittorie, basate su azioni concrete e stati corporei, mentre dall'infanzia all'adolescenza diventano sempre più complesse, basate su pensieri e sentimenti. Anche il concetto degli altri segue uno sviluppo analogo, con una descrizione degli altri sempre più in termini psicologici e mentali. Inoltre, sempre grazie alle nuove capacità cognitive, l'adolescente è in grado di capire e accettare le contraddizioni di una persona, riconoscendo

che la personalità è fatta di tratti stabili, ma è anche funzione dell'ambiente circostante. Anche concetti come l'amicizia, vengono descritti in termini sempre più simbolici e astratti (amico: da compagno di giochi a persona di cui fidarsi), in funzione della crescente capacità cognitiva di procedere dalla superficie alla profondità.

Anche in termini di stabilità l'amicizia aumenta come funzione di un processo evolutivo. Come Sullivan (1953) aveva proposto un modello di sviluppo sociale in cui in specifiche fasi di sviluppo emergono specifici bisogni, egli ha teorizzato che il bisogno di un compagno compare nell'infanzia, mentre il bisogno di intimità nell'adolescenza. Così, mentre i bambini descrivono l'amicizia in termini di attività condivise o di caratteristiche esteriori, con lo sviluppo l'amicizia viene descritta sempre più in termini di fiducia e aiuto reciproco (McDougall, Hymel, 2007).

Questo processo è sostenuto dal fatto che all'inizio dell'adolescenza vi sono cambiamenti biologici, cognitivi e sociali che aprono ai concetti di reciprocità, lealtà, e perciò gli adolescenti acquisiscono una concezione dell'amicizia più profonda e che include costrutti psicologici (Furman, 1982).

Il pensiero ipotetico-deduttivo permette anche di giungere a quella che Kohlberg chiama moralità post-convenzionale, ovvero alla convinzione che la legge, universale e condivisa, prescriva i comportamenti corretti, debba rispondere all'utilità sociale (pertanto possa essere modificata) e comunque sia ben distinta dai valori e dalle opinioni, soggettivi e personali.

La crescente capacità socio-cognitiva di assumere la prospettiva dell'altro, e dunque di comprendere le interazioni sociali dal suo punto di vista, sia cognitivamente che emotivamente, che porta a un concetto di se, dell'altro e delle relazioni tra se e gli altri progressivamente più differenziato, supporta forme più sofisticate e pro sociali di interazioni sociali. Secondo questa prospettiva, le opportunità di assumere la prospettiva altrui ci aiutano a uscire dal nostro egocentrismo sostenendo lo sviluppo di relazioni interpersonali maggiormente soddisfacenti (Kohlberg, 1984)

Alla luce di tutte queste considerazioni, risulta importante studiare il funzionamento socio-relazionale dell'adolescente da un punto di vista che integri l'attenzione agli aspetti affettivi e relazionali, legati alle esperienze di relazione tanto precoci quanto attuali, che influenzano l'adattamento sociale nonché i comportamenti degli adolescenti, con lo studio delle conquiste evolutive adolescenziali nel campo della cognizione, in particolare, la comparsa della capacità di pensiero astratto e di ragionamento ipotetico, un incremento nella flessibilità cognitiva ed una maggiore efficienza ed accuratezza nell'elaborazione dell'informazione (Luna, Sweeney, 2004).

Ad esempio, ricerche empiriche hanno identificato l'adolescenza come un momento evolutivo fondamentale per l'articolazione delle relazioni oggettuali, con una matura capacità di rappresentarsi sé e l'altro come completamente differenziati, dotati di una soggettività e un'intenzionalità propria, e di conseguenza la definizione di un Sé maturo, indipendente e autonomo (Fonagy et al., 2002; Blatt, 2004), grazie anche a una più matura capacità di ragionamento.

Anche per quanto riguarda il costrutto dell'attaccamento, l'adolescenza risulta essere una fase particolare di ridefinizione dei MOI infantili, aprendo all'interrogativo del ruolo giocato in tal senso dallo sviluppo cognitivo.

3.5 Adolescenza e Attaccamento

Negli anni 80' la teoria dell'attaccamento offre un cospicuo contributo conoscitivo di funzioni ed esiti delle varie fasi di sviluppo successive all'infanzia (Parkes, et al., 1991).

Già Bowlby (1969) riteneva possibile la coesistenza di antichi e nuovi legami d'attaccamento durante l'adolescenza. Le ricerche confermano la presenza dei legami d'attaccamento genitoriali come fattori facilitanti il conseguimento dell'autonomia personale in adolescenza (Allen, Land, 1999). I legami rilevanti per il sistema d'attaccamento, stabilizzatisi nell'infanzia e nella fanciullezza, si ampliano, includendo i legami con i fratelli, il gruppo dei pari, il partner sessuale (Sameroff, 1983). Gli attaccamenti multipli che si formano nel tempo sono funzionali alla redistribuzione della responsabilità nel regolare la sicurezza personale (Ainsworth, 1991). Ogni fase di sviluppo prevede una rinegoziazione dell'equilibrio fra dipendenza ed autonomia. Durante la prima adolescenza la ridefinizione di ruoli e compiti, all'interno della famiglia, comporta una considerevole riduzione dell'intimità affettiva, del tempo condiviso, della risoluzione di problemi (problem solving e decision making) (Steinberg, 1990).

La ricerca ha spostato l'interesse sul ruolo del distacco dai genitori nella riorganizzazione dell'attaccamento, sulle potenziali modifiche di stile con l'ingresso della mentalizzazione, sulla possibilità di integrare oppure sostituire i nuovi e vecchi legami (Dazzi, De Coro, Ortu, Speranza 1999).

I cambiamenti nella gerarchia delle figure di attaccamento riguardano l'avvicendamento nella condivisione di spazi, tempi e problematiche tra il miglior amico, in preadolescenza,

e il partner sentimentale, in adolescenza, rispetto alle figure d'attaccamento primario²⁵. Il distacco dai genitori avviene secondo un moto oscillatorio che si articola in separazioni frequenti alternate a periodiche riattivazioni dell'attaccamento ai genitori. In presenza di malattie, vulnerabilità e stress l'adolescente ricorre ai genitori come fonte di protezione e aiuto; questi conservano la funzione di "base sicura", sia offrendo protezione nelle circostanze opportune, sia mantenendo la giusta distanza durante l'attività esplorativa. I genitori di adolescenti sicuri risultano disponibili emotivamente e, al contempo, ne incoraggiano la crescita promuovendo attivamente gli sforzi per l'autonomia e l'individuazione. Questo permette all'adolescente sicuro di acquisire la fiducia personale, l'auto-organizzazione, la propria identità e l'autonomia (Ryan, Lynch, 1989).

Nel periodo di separazione l'adolescente sperimenta capacità e competenze e ricerca nuove figure di attaccamento. Il processo di emancipazione prevede l'apertura sociale al gruppo dei pari che diviene fonte di intimità, di informazione sociale, modello comportamentale, e luogo dove reperire le nuove relazioni di attaccamento (Allen, Land, 1999).

Erikson (1968) introduce il concetto di "*attaccamento secondario*" per descrivere la fase di transizione dal legame con i genitori a quello con i coetanei.

Lo sviluppo delle relazioni tra coetanei deriva dal graduale emergere di capacità di intimità e appoggio, secondo il modello degli adulti. Grazie ai cambiamenti cognitivi ed evolutivi il ragazzo possiede le risorse per soddisfare le esigenze di distacco e autonomia, trasferendo il bisogno di attaccamento dai genitori ai coetanei (Steinberg, 1990). Le nuove relazioni che si vengono a formare tra pari hanno caratteristiche peculiari rispetto ai legami precedenti. Avviene un cambiamento nell'assetto del sistema d'attaccamento che da gerarchico, in cui il caregiver fornisce cure e il bambino le riceve, diviene reciproco: l'adolescente è in grado di fornire e ricevere sostegno (Allen, Land, 1999). Il rapporto di dipendenza inappropriata e affiliazione indiscriminata che si sviluppa, soprattutto nella prima adolescenza, tra i membri del gruppo, è da attribuire alla necessità di imparare ad "usare" le nuove figure di attaccamento. Questo comporterà la totale ubbidienza alle

²⁵ A questo proposito Ainsworth (1989) delinea quattro caratteristiche distintive delle relazioni d'attaccamento: la ricerca di vicinanza; il comportamento di base sicura; i comportamenti di rifugio sicuro; la protesta alla separazione. Weiss (1982) invece identifica tre criteri di base per riconoscere una relazione d'attaccamento, ossia: l'accessibilità, la ricerca di vicinanza e una base sicura, riscontrabili nelle relazioni emotivamente centrali.

regole e alle attività del gruppo, anche a discapito della sicurezza personale e del rispetto delle norme (Cassidy, Shaver, 2002; Allen, Land, 1999;). La supremazia del sistema esplorativo comporta la sperimentazione dei propri limiti e delle proprie capacità sebbene possa significare incorrere in situazioni di rischio e pericolo.

Dunque nelle successive fasi di vita il sistema d'attaccamento viene affiancato e influenzato da altri sistemi motivazionali che contribuiscono alla formazione di una organizzazione mentale più complessa.

Data l'evidenza crescente dell'importanza della sicurezza dell'attaccamento in adolescenza e in età adulta (Allen, et al., 1998; van IJzendoorn, Bakermans-Kranenburg, 1996), una delle questioni centrali nella ricerca sull'attaccamento diventa comprendere quali siano le fonti di continuità e discontinuità nell'attaccamento durante questa fase evolutiva. Le trasformazioni cognitive e relazionali dell'adolescenza, nonché esperienze significative quali la vita di coppia, la genitorialità, i lutti, possono influenzare significativamente lo sviluppo di stati della mente sull'attaccamento anche discontinui nel tempo (Crittenden 1999).

Ad esempio, Hazan et al. (1999), hanno dimostrato che, in età adulta, sussiste un cambiamento dei MOI, anche se lo stesso è meno frequente (22%) rispetto allo loro stabilità (78%). Tale cambiamento, che si verifica sul versante della sicurezza (98%), sarebbe imputabile a esperienze in grado di disconfermare i preesistenti modelli.

L'evoluzione dei MOI risulta, inoltre, particolarmente evidente quando si considerano gli studi sull'attaccamento dall'età scolare fino all'adolescenza, periodo in cui le strategie di attaccamento sono soggette ad ampie riorganizzazioni e trasformazioni evolutive proprio in virtù di meccanismi di crescita e di sviluppo cognitivo-affettivo e di nuove significative esperienze di attaccamento (Crittenden, 1999).

La maturazione adolescenziale, che comporta autonomia, capacità di assumere altrui prospettive, e nuove esperienze di relazione, comporta anche nuove opportunità di riconcettualizzare le esperienze di attaccamento passate (Allen, Land, 1999; Bowlby, 1988).

Allen, et al. (2004) hanno condotto uno studio per individuare fattori di continuità e discontinuità nell'attaccamento in un campione di soggetti di 16 e 18 anni, rilevando una significativa stabilità della sicurezza dell'attaccamento, ma al tempo stesso individuando fattori predittivi di cambiamento nel tempo.

Sono state individuate diverse caratteristiche familiari come predittori dei successivi livelli di sicurezza; come la percezione della madre come aperta e supportiva anche nei disaccordi è risultato un fattore protettivo della sicurezza dell'attaccamento, elementi critici quali la povertà o il cambiamento di abitazione sono risultati correlati con un relativo decremento della sicurezza dell'attaccamento, coerentemente con dati di ricerca precedenti (McLoyd et al., 1994). Tali fattori di rischio, se non accompagnati dalla capacità genitoriale di fornire sostegno e conforto, sfidano fortemente le capacità di regolazione affettiva degli adolescenti (Conger et al., 1994).

In una ricerca longitudinale su soggetti adottati nel primo anno di vita, Beijersbergen et al. (2012) hanno riscontrato che, valutando l'attaccamento a 9 anni e poi a 14, nel 54,4% dei casi vi era stato un cambiamento dello stato della mente sull'attaccamento in funzione della sensibilità materna, misurata quando i bambini avevano un anno e poi 14 anni.

Dati i risultati discussi in precedenza, si potrebbero ragionevolmente ipotizzare diversi percorsi nello sviluppo delle rappresentazioni d'attaccamento nel corso dell'adolescenza. (Sroufe, 2005).

Gli adolescenti che hanno interazioni familiari relativamente non problematiche, che non sono depressi e non vivono in povertà sembrano tendere a stabilire una maggiore autonomia cognitiva ed emotiva nel valutare le relazioni d'attaccamento; cioè, diventano più sicuri. Ciò potrebbe essere coerente con l'attesa che lo sviluppo cognitivo e l'aumento di autonomia emotiva verso i genitori che subentrano nella tarda adolescenza danno all'adolescente maggiore possibilità di formare modelli delle relazioni di attaccamento progressivamente più coerenti e aumentano la loro generale capacità di pensare autonomamente ad alcune relazioni mentre ancora le stanno valutando (Kobak, Cole, 1994).

Uno degli autori che ha approfondito le eventuali oscillazioni nel sistema dell'attaccamento in adolescenza è Fonagy il quale, nello studio della patologia in questa fascia di età, si è concentrato su due processi maturazionali fondamentali: il primo dato dal salto al livello del pensiero operatorio formale, e dalla conseguente intensificazione della pressione alla comprensione interpersonale; il secondo dato dalla crescita emozionale nel contesto dell'attaccamento, cui lo sviluppo del pensiero simbolico è strettamente intrecciato. La crescita della complessità cognitiva comporta infatti per l'adolescente il compito di integrare un insieme assai più complicato di pensieri circa i sentimenti e le motivazioni di sé e dell'altro.

Secondo Fonagy, l'elemento che sospinge, ma che può anche far deragliare, l'acquisizione della separatezza è proprio la crescita della complessità cognitiva, che comporta per l'adolescente il compito di integrare un insieme assai più complicato di pensieri circa i sentimenti e le motivazioni di sé e dell'altro (Fonagy, 1995)

In adolescenza, la capacità di pensiero astratto comporta un'aumentata consapevolezza della complessità emozionale e cognitiva, in modo particolare nel contesto delle relazioni d'attaccamento. Sia la comprensione che l'espressione dell'affettività assumono una nuova dimensione e, in tal modo, molti nuovi significati.

Con il dispiegarsi delle operazioni formali, il ragazzo inizia a pensare ai principi generali invece che agli aspetti specifici della situazione che possono spiegare o modificare le emozioni; sul piano affettivo, la capacità di rappresentarsi lo stato emotivo proprio e altrui diventa sempre più accurata e ciò permette lo sviluppo di relazioni interpersonali basate su un confronto empatico e una maggiore capacità di predire il comportamento degli altri.

La plasticità nello sviluppo dei MOI ridimensiona l'importanza che la psicoanalisi e la stessa teoria dell'attaccamento hanno attribuito alle esperienze relative all'infanzia, a scapito del valore, sul piano evolutivo, dell'intero arco vitale (Fonagy, 1995).

Durante la preadolescenza, con il passaggio al pensiero ipotetico-deduttivo e ad una più accurata funzione riflessiva, i *soggetti sicuri* sono in grado di sfruttare le nuove competenze a vantaggio delle relazioni e nella gestione dei conflitti (Suess et al. 1992), quella che Bowlby aveva descritto in termini di "cooperazione regolata dell'obiettivo" (Bowlby, 1969). Genitore e ragazzo collaborano monitorando in modo funzionale le proprie reazioni per il raggiungimento dello scopo comune (Cassidy, Shaver, 2002). Il modello sicuro è associato ad una maggiore elasticità delle rappresentazioni di sé, alla capacità di modulazione dei sentimenti negativi in condizioni di stress (D'Alessio, Laghi, 2007).

Al contrario i preadolescenti insicuri sfrutterebbero lo sviluppo cognitivo e la possibilità di rappresentarsi i pensieri, le emozioni e le intenzioni altrui per assecondare le strategie d'attaccamento di cui dispongono. I preadolescenti *insicuri di tipo distanziante-evitante* (A) per il timore dell'abbandono evitano di manifestare i propri bisogni e distanziano in modo sistematico, attraverso operazioni difensive, tutti gli affetti considerati negativi e pericolosi mettendo in atto una "falsa affettività" (Baldoni, 2007). La strategia difensiva basata sull'evitamento o l'idealizzazione può realizzare, nei casi più estremi, un profilo psicologico simile al "falso sé" descritto da Winnicott (1960, 1977). La limitata espressività emotiva ostacola la formazione di legami affettivi e intimi con i coetanei

(Cassidy, 1999). I soggetti privilegiano le informazioni cognitive rispetto a quelle emotive, manifestando una straordinaria capacità di pensare dal punto di vista degli altri, seppur in termini emulativi. Il pericolo nella fase preadolescenziale consiste nell'incapacità del soggetto evitante di riconoscere ed elaborare quelle emozioni precedentemente bandite e ora riattivate dagli sconvolgimenti puberali.

Anche i preadolescenti *insicuri di tipo ambivalente-preoccupato* (C) tendono a distorcere i propri processi psicologici enfatizzando le emozioni ed alterando le funzioni cognitive. L'elevata espressività emotiva può sfociare in relazioni invischiate e dipendenti con le figure di riferimento (Cassidy, 1999). Esisterebbe una sorta di "falsa cognitivtà" (Crittenden, 1999), attraverso la quale è possibile tenere nascoste informazioni importanti, mentire e ingannare l'altro al fine di circuire l'altro e raggiungere i propri obiettivi. L'uso di menzogne, inganni, furti o comportamenti sessualmente seduttivi hanno lo scopo mantenere il controllo sugli altri attraverso il raggirio o la vendetta. Questi comportamenti possono essere manifestati sia verso gli adulti (familiari, insegnanti, educatori), che verso i coetanei (Baldoni, 2007).

Secondo Blatt (2008) le due forme di attaccamento insicuro in adolescenza sono organizzate rispettivamente attorno alla preoccupazione di definizione di sé (distanziante) o di relazionalità con l'altro (preoccupato); viene cioè ipotizzata una relazione tra stile di attaccamento e sviluppo del Sé più o meno integrato e differenziato.

Queste due forme di attaccamento sono considerate fattori di vulnerabilità per la depressione, in quanto portano l'individuo o ad attaccarsi morbosamente agli altri, o a perseguire una totale autonomia e a respingere l'intimità e la condivisione affettiva.

La Main ha opportunamente definito il "passaggio dal comportamento alla rappresentazione" (Main, 2008), per indicare la nuova competenza adolescenziale a sviluppare un modello generale delle relazioni di attaccamento (lo stato della mente), reso possibile dalle nuove conquiste a livello di pensiero che permettono all'adolescente di costruire, a partire da esperienze con caregiver multipli, una posizione più integrata e generalizzata verso le esperienze di attaccamento (Hesse, 1999; Main, Caplan, Cassidy, 1985).

Ciò pone inevitabilmente la necessità di una puntuale definizione del costrutto di attaccamento in adolescenza, e costringe i ricercatori a confrontarsi con un sistema comportamentale in trasformazione, che rende più complessa la sistematizzazione del costrutto.

Come ha ben sintetizzato Allen (1999) “l’adolescenza non è una semplice stazione di passaggio, ma un periodo di profonda trasformazione dei sistemi emotivi, cognitivi e comportamentali (p. 483).

L’adolescenza, continua Allen, rappresenta un momento di “tensione individuativa” che implica una considerazione dell’attaccamento come costruito organizzativo a livello sia intrapsichico che relazionale.

L’Intervista sull’Attaccamento in Latenza (I.A.L; Ammaniti, et al., 1990), versione italiana dell’Attachment Interview for Childhood and Adolescence (AICA; Ammaniti, et al., 2000) è lo strumento d’indagine che valuta il grado di integrazione degli schemi emotivi e cognitivi e, soprattutto, lo stato della mente sull’attaccamento in adolescenza. Le differenze nella coerenza del discorso e nelle modalità conversazionali sono indici rivelatori dei differenti stati della mente sull’attaccamento (Dazzi et al., 1999). Nel corso della vita gli individui costruiranno un percorso temporale dove ricordi passati e presenti si intrecciano nella traiettoria futura. L’atto di ricordare è considerato una forma di comunicazione che sfrutta il linguaggio per organizzare in modo coerente le tracce mnestiche. Allo stesso modo la mente ricorre ai processi narrativi per integrare rappresentazioni e modelli mentali. Dunque la coerenza narrativa e la cornice affettiva di una narrazione rivelano la storia personale di ciascuno, attraverso la capacità di organizzare le diverse componenti mentali in un sistema coerente (Ortu et al., 2005).

Tuttavia, bisogna sottolineare che l’applicazione degli strumenti di valutazione dell’attaccamento al contesto clinico dell’adolescenza ha mostrato diversi tipi di problemi. In buona parte tali problemi riguardano la relativa inadeguatezza degli strumenti di valutazione dell’attaccamento nel cogliere alcune caratteristiche essenziali dello sviluppo affettivo e sociale dell’adolescente.

Gli studi empirici hanno difatti evidenziato una sostanziale difficoltà a rintracciare quella continuità temporale dei modelli di attaccamento che è alla base della prospettiva evolutiva per primo delineata da John Bowlby. In diversi studi è stato messo in luce che se si tiene conto della classificazione tradizionale dei modelli di attaccamento (Ainsworth, et al., 2007; Main, 1995) le valutazioni complessive di campioni di adolescenti presentano molte peculiarità. Se si confronta la distribuzione percentuale dei diversi modelli di attaccamento ricavate somministrando l’AAI o il suo adattamento per l’adolescenza a soggetti adolescenti con le distribuzioni dei bambini alla *Strange Situation* o degli adulti all’AAI, si nota che la percentuale dei sicuri tende a diminuire in favore dei distanzianti che in questa fase sembrano

essere sovrarappresentati (Main,1991; Ammaniti et al., 2000; Sroufe, 2005). Parte di questo dato può essere giustificato dalla tendenza, più volte sottolineata dagli autori psicoanalitici, a prendere le distanze dall'oggetto di investimento infantile e a creare nuovi investimenti sul gruppo di pari e, soprattutto, nell'ambito delle prime relazioni amorose (Ammaniti, Sergi, 2002). Meno scontato appare il secondo dato proveniente da studi longitudinali che valutano la stabilità dall'infanzia all'età adulta delle classificazioni dell'attaccamento dei singoli soggetti. Il quadro sorprendente che emerge è che le classificazioni ottenute alla *Strange Situation* a 12 o 18 mesi consentono di fare migliori previsioni su quale sarà la classificazione all'AAI in età adulta rispetto alle valutazioni effettuate in adolescenza con uno strumento che è in tutto e per tutto simile all'AAI. Le classificazioni dell'adolescente risultano, ovviamente, scarsamente correlate anche con quelle della *Strange Situation*, configurando un vero e proprio *gap* nella valutazione dell'attaccamento in età adolescenziale.

Allen sottolinea che, per quanto lo spostamento a livello di rappresentazione (Main et al.,1985) e l'esame degli stati della mente sull'attaccamento in adolescenza siano stati molto produttivi, essi catturano solo certi aspetti del sistema in questa fase di sviluppo. Per quanto un adolescente può a volte negare l'importanza delle relazioni con le figure di attaccamento, le relazioni principali di attaccamento perdurano e si sviluppano in maniera notevole. Ma solo una piccola proporzione della ricerca si è realmente focalizzata sull'identificare le caratteristiche delle relazioni individuali di attaccamento in adolescenza.

Secondo Allen, anche con capacità cognitive pienamente sviluppate, è probabilmente difficile in adolescenza raggiungere la distanza critica necessaria per iniziare a valutare oggettivamente la qualità di una relazione di attaccamento da cui ci si sente ancora totalmente dipendenti. Con il progressivo aumentare dell'indipendenza aumenterà anche la distanza emotiva necessaria a far funzionare le capacità cognitive, in via di sviluppo, nel rivalutare la natura della relazione di attaccamento con i genitori. (Allen, 2002)

Si potrebbe affermare che il sistema di attaccamento, in adolescenza, sia ancora aperto, e che le oscillazioni osservate nel passaggio dalla seconda infanzia all'adolescenza siano in qualche modo legate a un processo di sviluppo cognitivo ancora in corso, nonché a una vasta gamma di influenze ambientali e contestuali.

CAPITOLO IV: La Ricerca

Alla luce di tutta la letteratura discussa in precedenza, l'adolescenza è sempre stata una fase del ciclo vitale che ha attirato l'attenzione di una molteplicità di studiosi afferenti a diverse prospettive teoriche, e tante conoscenze in merito sono state acquisite.

Il recente filone di ricerca neurofisiologica ha dimostrato l'importante maturazione di alcune aree cerebrali, in particolare la prefrontale e orbito frontale, che contribuisce a sostenere il salto cognitivo che si verifica a partire dalla preadolescenza, soprattutto in termini di maturazione delle funzioni esecutive, considerate un prerequisito per il ragionamento meta cognitivo.

Lo studio dell'accesso al pensiero ipotetico deduttivo e il conseguente aumento delle capacità di ragionamento sociale, nonché l'acquisizione di una morale post-convenzionale, l'analisi di tutti i mutamenti fisici e ormonali conseguenti all'avvento della pubertà, l'evoluzione delle competenze relazionali adolescenziali, che si arricchiscono progressivamente delle nuove esperienze sociali, ora più simili a quelle di un adulto, è avvenuto in parallelo a tutto un altro filone di ricerca, di orientamento maggiormente clinico, che si ripropone di esaminare i processi sottostanti la riorganizzazione delle rappresentazioni affettive interiorizzate nell'infanzia, che proprio con il passaggio all'adolescenza sembrano evolvere sia da un punto di vista intrapsichico che relazionale.

L'esigenza che si sta diffondendo, e che ad oggi è stata ancora poco considerata in ambito di ricerca, è comprendere in che modo le conquiste cognitive e meta rappresentative, nonché i cambiamenti fisici ed esperienziali tipici dell'adolescenza, vadano di pari passo, ed eventualmente interagiscano, con la rielaborazione di aspetti più dinamici, legati alle rappresentazioni interne, qui definite secondo le diverse proposte dei teorici dell'attaccamento e dei teorici delle relazioni oggettuali, strutturate in età precoce e in seguito rimodellate attraverso un percorso evolutivo individuale, che vede nell'adolescenza una sorta di periodo critico.

L'approfondimento sistematico di eventuali interrelazioni tra aspetti di sviluppo differenti potrebbe aiutare ad approfondire in che modo, ad esempio, un attaccamento sicuro, o una rappresentazione interna dell'oggetto coerente ed integrata, possano essere considerati predittori importanti del grado di adattamento sociale e di competenza relazionale degli adolescenti.

4.1 Obiettivo della ricerca

Lo scopo generale della ricerca è dunque di monitorare, in soggetti preadolescenti e adolescenti non clinici, sia l'organizzazione delle diverse linee di sviluppo delle relazioni oggettuali individuate e operativizzate da Westen, che le diverse configurazioni dei MOI e dello stato della mente sull'attaccamento, così come vengono rilevati dall'Intervista sull'Attaccamento in Latenza, in relazione a fattori evolutivi, definiti tanto in termini di aumento dell'età cronologica quanto di maturazione delle funzioni esecutive, definite in termini di capacità di esercitare un controllo cosciente sui propri processi di pensiero.

Un secondo macro obiettivo della ricerca è stato indagare se sia possibile individuare aree di sovrapposibilità di alcuni processi sottostanti i due costrutti di attaccamento e relazioni oggettuali che, pur sviluppati in ambito teorici differenti, pongono entrambi l'accento sull'importanza delle prime esperienze di relazione nell'orientare il successivo adattamento individuale.

Nello specifico, per quanto riguarda l'approfondimento dell'impatto dei processi evolutivi sull'organizzazione dell'attaccamento e delle relazioni oggettuali, la ricerca mira a rispondere alle seguenti domande:

(1) in un campione non clinico, la distribuzione dello stato della mente sull'attaccamento valutato con l'AICA si modifica con il passaggio dalla preadolescenza all'adolescenza?

(2) una modificazione nella distribuzione dello stato della mente sull'attaccamento, corrisponde al cambiamento nel funzionamento esecutivo, in questa fascia di età?

(3) nel passaggio dalla preadolescenza all'adolescenza, si verifica un'evoluzione nelle linee di sviluppo delle relazioni oggettuali, con particolare riferimento alle scale Complessità delle rappresentazioni (CR) e la Comprensione della causalità sociale (CCS) che, secondo il modello di Westen, sono maggiormente legate ai processi metarappresentazionali e di cognizione sociale?

(4) gli eventuali aspetti di maturazione delle relazioni oggettuali, corrispondono al cambiamento nel funzionamento esecutivo, in questa fascia di età?

Per quanto riguarda l'obiettivo di approfondire la convergenza tra i processi studiati dalla teoria dell'attaccamento e dalla teoria delle relazioni oggettuali, la ricerca mira rispondere alle seguenti domande:

(5a) la sicurezza dell'attaccamento predice la maturità delle relazioni oggettuali?

(5b) stati della mente sull'attaccamento differenti presentano un'associazione peculiare con uno o più aspetti delle relazioni oggettuali?

(6) le scale della mente sull'attaccamento associate all'attaccamento sicuro, così come quelle associate all'attaccamento insicuro, presentano un andamento sovrapponibile ad alcuni aspetti delle relazioni oggettuali?

(7) la relazione tra lo stato della mente sull'attaccamento e le linee di sviluppo delle relazioni oggettuali è influenzata da aspetti evolutivi legati alle differenze di età, e di funzionamento esecutivo dei soggetti?

Infine, per ridurre l'eventualità di fattori non previsti che rendessero conto dei risultati emersi, sono state introdotte nelle analisi, come variabili di controllo, il genere, il QI verbale, e il livello socio-culturale della famiglia di appartenenza dei soggetti.

4.1.1 Ipotesi Operative

Le ipotesi operative sottoposte a verifica sono state le seguenti:

(a) la distribuzione delle diverse categorie dello stato della mente sull'attaccamento a 11-12 anni è significativamente diversa dalla distribuzione a 14-15 anni;

(b) la diversa prevalenza delle categorie dello stato della mente sull'attaccamento nelle due fasce di età è significativamente correlata con il tempo di esecuzione del Color Word Stroop Test;

(c) la variabilità del tempo di esecuzione al Color Word Stroop Test nelle due fasce di età è correlata significativamente dallo stato della mente sull'attaccamento

(d) la differenza dei punteggi alle scale CR e CCS, nelle due fasce di età, è significativa;

(e) la differenza nei punteggi medi ottenuti dai soggetti alle scale CR e CCS nelle due fasce di età è significativamente influenzata dal tempo di esecuzione al Color Word Stroop Test;

(f) i punteggi alle sottoscale TA e CIE non presentano differenze significative in base alla differenza di età e di tempi di esecuzione al Color Word Stroop Test;

(g) la sicurezza sull'attaccamento predice in modo significativo punteggi più alti alle scale delle relazioni oggettuali;

(h) la relazione tra lo stato della mente sull'attaccamento e le scale delle relazioni oggettuali è significativamente influenzata dall'età e dal tempo di esecuzione al Color Word Stroop Test dei soggetti;

(i) le scale della mente sull'attaccamento sono significativamente correlate con le scale delle relazioni oggettuali;

(l) la relazione tra le scale della mente sull'attaccamento e le scale delle relazioni oggettuali è significativamente influenzata dall'età e dal tempo di esecuzione al Color Word Stroop Test dei soggetti.

4.2 Disegno di ricerca

Le ipotesi sono state sottoposte a verifica utilizzando un impianto di ricerca di tipo trasversale: l'analisi dell'evoluzione dei costrutti d'interesse avviene sulla base di un confronto tra due sottogruppi differenti per età, in cui la scelta delle fasce di età da analizzare (11-12 anni, e 14-15 anni) è stata dettata dai dati presenti in letteratura, che indicano questi anni come una fase evolutiva critica (Kohlberg, 1973; Anderson, 2001)

I dati sono stati raccolti all'interno di alcune scuole medie e superiori presenti sul territorio romano; i soggetti sono stati selezionati in base alla data di nascita, e gli strumenti sono stati somministrati previo consenso informato dei stessi, autorizzazione del dirigente scolastico dell'istituto e dei genitori degli studenti selezionati.

4.3 Metodo

4.3.1 *Il Campione*

Il campione è composto da 100 soggetti di età compresa tra 11 e 15 anni, distribuiti così come riportato in tabella n.1.

Il campione originario era costituito da 102 soggetti, due dei quali sono stati esclusi in quanto uno Cannot Classify e uno disorganizzato rispetto al trauma, unici soggetti risultanti avere una disorganizzazione dell'attaccamento.

Per tale motivo, sono stati esclusi dalle analisi statistiche in quanto appartenenti a categorie non sufficientemente rappresentate nel presente campione

	11-12 anni	14-15 anni	Tot
Maschi	19	26	45
Femmine	24	31	55
Tot	43	57	100

Tabella n.1: Distribuzione dei soggetti nel campione per fascia di età e genere

È stato calcolato anche il livello socio- culturale dei soggetti, in termini di anni di scolarizzazione dei genitori, per controllare eventuali influenze culturali nelle dimensioni oggetto di studio; più della metà dei soggetti (n.63) proviene da famiglie con un livello culturale medio, 26 da famiglie con livello culturale avanzato, e sono 11 da famiglie con un livello culturale basso.

La tre categorie organizzate dello stato della mente sull'attaccamento sono risultate così distribuite: 69 soggetti con stato della mente Sicuro (F); 20 Distanziante (Ds); 11 Preoccupato (E).

Per quanto riguarda la distribuzione delle categorie nelle due fasce di età, nel sottogruppo di preadolescenti i soggetti con stato della mente sull'attaccamento Sicuro sono 24; Distanziante 14; Preoccupato 5. Nel sottogruppo di adolescenti invece, i soggetti con stato della mente sull'attaccamento Sicuro sono 45; Distanziante 6; Preoccupato 6. (Grafico n.1)

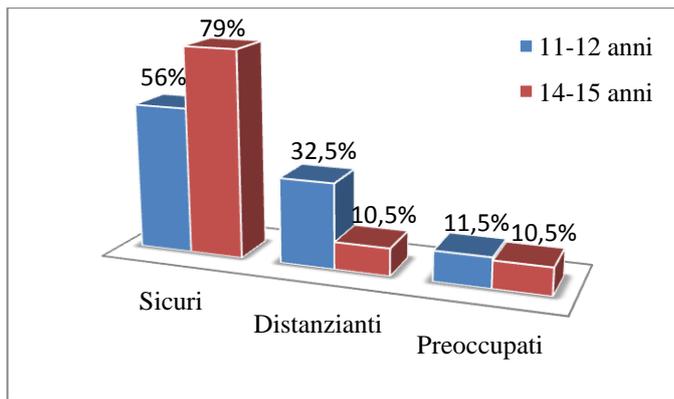


Grafico n.1: Distribuzione dello stato della mente sull'attaccamento nelle due fasce d'età

Per quanto riguarda la distribuzione delle categorie tra i due sessi, nel sottogruppo di femmine i soggetti con stato della mente sull'attaccamento Sicuro sono 40; Distanziante 9; Preoccupato 6. Nel sottogruppo di maschi invece, i soggetti con stato della mente sull'attaccamento Sicuro sono 29; Distanziante 11; Preoccupato 5. (Grafico n.2)

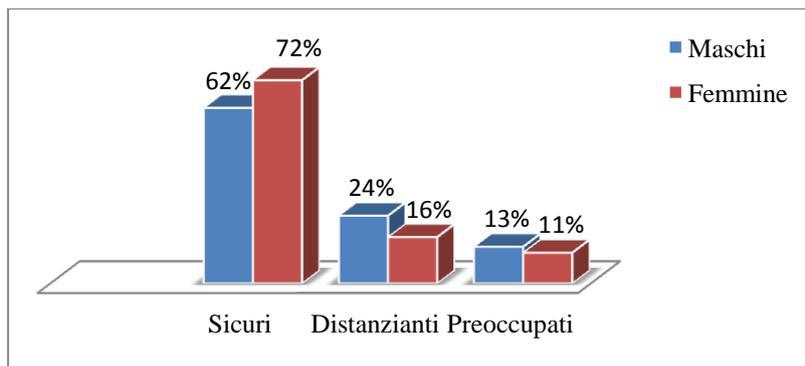


Grafico n.2: Distribuzione dello stato della mente sull'attaccamento in base al genere

4.3.2 Gli strumenti

Per la valutazione dell'attaccamento è stata utilizzata l'A.I.C.A. - *Attachment Interview for Childhood and Adolescence* (Ammaniti, van Ijzendoorn, Speranza, Tambelli; 2000), versione adattata per gli adolescenti dell'A.A.I. (Adult Attachment Interview; George, Kaplan, Main, 1985), che valuta il grado di integrazione degli schemi emotivi e cognitivi e, soprattutto, lo stato della mente sull'attaccamento in adolescenza. La classificazione (Sicuro, Distanziante, Preoccupato, Cannot Classify) risulta dai punteggi ottenuti dai soggetti alle singole scale dello stato della mente.

Le interviste sono state codificate da due siglatori indipendenti, con un inter-rater reliability pari a: $K = .79$)

Per la valutazione delle relazioni oggettuali è stata utilizzata la S.C.O.R.S. - *Social Cognition and Object Relations Scale* (Westen et al, 1985; Abbate, Massaro, 2007) - applicata alle narrazioni prodotte dai soggetti alle tavole del TAT (Thematic Apperception Test; Murray, 1938). La S.C.O.R.S. è costituita da sottoscale che valutano le diverse componenti precedentemente descritte: Scala del Tono Affettivo (TA) e Scala della Capacità di Investimento Emotivo nelle relazioni e negli standard morali (CIE), che valutano le dimensioni maggiormente legate alla qualità delle esperienze di relazione; Scala della Complessità delle Rappresentazioni (CR) e Scala della Comprensione della Causalità Sociale (CCS), che valutano le dimensioni definite socio-cognitive. Il profilo di ogni soggetto è dato dal punteggio ottenuto a ogni sottoscala, in un intervallo da 1 a 5.

I protocolli TAT sono stati codificati da due siglatori indipendenti, con un inter-rater reliability pari a: $K = .89$, per la CR; $K = .89$, per la CCS; $K = .90$, per il TA; $K = .78$, per la CIE.

Per la valutazione delle funzioni esecutive è stato utilizzato il *Color-Word Stroop Test* (Stroop, 1935), un test di flessibilità cognitiva che misura la capacità del soggetto di inibire la risposta cognitiva automatica elicitata dallo stimolo (effetto di interferenza) per fornire la risposta corretta al test. Il test è costituito da tre tavole, di cui le prime due servono a registrare il tempo medio di risposta del soggetto (una tavola riporta nomi di colore scritti in bianco e nero, tavola W, la seconda tavola riporta stimoli colorati, tavola C), mentre la terza tavola, che riporta nomi di colore scritti con inchiostro di colore differente (tavola CW), richiede l'utilizzo dell'abilità di controllo da parte del soggetto. La prestazione al test è inversamente proporzionale al tempo impiegato per l'esecuzione della prova; è infatti calcolata considerando il tempo impiegato per completare la tavola contenente l'effetto interferenza, la tavola CW, come funzione del tempo impiegato alle prime due tavole (W e C), utilizzando la seguente formula: $EF = CW - (C+W/2)$.

Dal momento che, rispetto all'applicazione del TAT, è stata privilegiata un'interpretazione dei risultati concentrata sulla comprensione delle relazioni sociali, costruito potenzialmente influenzato dalle possibilità di espressione linguistica del soggetto, e che analogamente per la valutazione dell'attaccamento è stato utilizzato uno strumento basato sulle narrative, è stata calcolata, come variabile di controllo, l'abilità di espressione verbale dei soggetti, utilizzando la sottoscala "Vocabolario" della WISC III-R (Orsini, Picone, 2006).

4.4 Risultati

Prima di procedere con la verifica delle ipotesi, si è voluta verificare l'adeguatezza dello Stroop, nel campione in oggetto, nel discriminare le prestazioni dei soggetti in base alla fascia di età, coerentemente con la letteratura in merito (Tabella n.

	Color Word Stroop Test		
	<i>M</i>	<i>Test F</i>	<i>Sig.</i>
11-12 anni	79,8	16.271	.000
14 – 15 anni	61,31		
Maschi	70.27	.211	.647
Femmine	68,45		
Età*Genere		.002	.969

Tabella n.2: ANOVA delle prestazioni al Color Word Stroop Test, espresse in secondi, con variabili indipendenti età e genere dei soggetti

4.4.1 Verifica delle ipotesi relative all'impatto dei processi evolutivi sull'organizzazione dell'attaccamento e delle relazioni oggettuali

Per verificare la prima ipotesi, è stato calcolato il Chi-quadrato dapprima sulle differenze, in base all'età, di prevalenza dell'attaccamento in termini di sicurezza o insicurezza (Tabella n.3) e poi in termini di singola categoria - Sicuro, Distanziante, Preoccupato (Tabella n.5).

La differenza nella distribuzione della Sicurezza vs Insicurezza dell'attaccamento risulta essere significativa in base all'età ($\chi^2 = 6,132$; $\alpha = .013$), ma non al genere ($\chi^2 = .794$; $\alpha = .373$)

Chi-quadrato				
	Attaccamento Sicuro	Attaccamento Insicuro	Valore	Sig.
11-12 anni	55.8%	44.2%	6.132	.013
14-15 anni	79%	21%		
Maschi	62.2%	37.8%	.794	.373
Femmine	72.7%	27.3%		

Tabella n.3: Analisi della significatività della differenza di frequenza della sicurezza dell'attaccamento in base a età e genere dei soggetti

In particolare, l'analisi dei residui (Tabella n.4) mostra che nella categoria degli insicuri, il numero di soggetti della fascia di età 11-12 anni è significativamente più alta di quello atteso (19>13.3).

Tavola di contingenza età*Sicurezza vs Insicurezza dell'attaccamento

			Sicurezza vs Insicurezza		Totale
			Sicurezza	Insicurezza	
Età	11-12 anni	Conteggio	24	19	43
		Conteggio atteso	29.7	13.3	43.0
		Residui standardizzati	-1.0	1.6	
	14-15 anni	Conteggio	45	12	57
		Conteggio atteso	39.3	17.7	57.0
		Residui standardizzati	.9	-1.3	
Totale		Conteggio	69	31	100
		Conteggio atteso	69.0	31.0	100.0

Tabella n. 4: Tavola di contingenza tra la distribuzione della variabile “Sicurezza vs Insicurezza dell'attaccamento” e l'età dei soggetti

La stessa analisi è stata svolta confrontando nelle due fasce di età la distribuzione delle tre principali categorie dell'attaccamento (F Ds E), con il seguente risultato

Chi-quadrato					
	Attaccamento Sicuro	Attaccamento Distanziante	Attaccamento Preoccupato	Valore	Sig.
11-12 anni	53.5%	32.6%	14%	7.877	.019
14-15 anni	77.2%	10.5%	12.3%		
Maschi	62.2%	24.4%	13.3%	1.094	.579
Femmine	70.9%	16.4%	12.7%		

Tabella n.5: Analisi della significatività della differenza di frequenza delle tre categorie dell'attaccamento in base a età e genere dei soggetti

L'analisi dei residui (Tabella n. 6) indica che la differenza significativa tra le fasce di età nella frequenza con cui i soggetti presentano uno specifico stato della mente riguarda l'attaccamento Distanziante (14>8.6), mentre non c'è una differenza significativa nella distribuzione dei Sicuri, né dei Preoccupati.

Tavola di contingenza età*Stato della mente sull'attaccamento

			Attaccamento			Totale
			Sicuro	Distanziante	Preoccupato	
Età	11-12 anni	Conteggio	24	14	5	43
		Conteggio atteso	29.7	8.6	4.7	43.0
		Residui standardizzati	-1.0	1.8	.1	
	14-15 anni	Conteggio	45	6	6	57
		Conteggio atteso	39.3	11.4	6.3	57.0
		Residui standardizzati	.9	-1.6	-.1	
Totale		Conteggio	69	20	11	100
		Conteggio atteso	69.0	20.0	11.0	100.0

Tabella n.6: Tavola di contingenza tra la distribuzione dello stato della mente sull'attaccamento e l'età dei soggetti

Per approfondire l'analisi della distribuzione della sicurezza dell'attaccamento nel campione, lo stesso Chi-quadrato è stato calcolato considerando l'interazione genere*età, dal momento che i due sessi non sono ugualmente rappresentati nelle due fasce di età. Il Chi –quadrato non è risultato significativo, per quanto esprima una tendenza verso la significatività (Chi-Quadrato= 7.064; Sig. = .070)

Effettuando la stessa analisi sulle tre diverse categorie dell'attaccamento, emerge un dato significativo (Chi-Quadrato = 17.282; Sig. .008), con una maggiore prevalenza di soggetti Distanzianti nel sotto gruppi di femmine preadolescenti rispetto a quanto atteso ($9 > 4.8$), come emerge dall'analisi dei residui riportata in Tabella n.7.

Tavola di contingenza genere_età * Stato della mente sull'attaccamento

			Attaccamento			Totale
			F	Ds	E	
Genere_Età	Femmine 11-12 anni	Conteggio	14	9	1	24
		Conteggio atteso	16.6	4.8	2.6	24.0
		Residui standardizzati	-.6	1.9	-1.0	
	Femmine 14-15 anni	Conteggio	26	0	5	31
		Conteggio atteso	21.4	6.2	3.4	31.0
		Residui standardizzati	1.0	-2.5	.9	
	Maschi 11-12 anni	Conteggio	10	5	4	19
		Conteggio atteso	13.1	3.8	2.1	19.0
		Residui standardizzati	-.9	.6	1.3	
	Maschi 14-15 anni	Conteggio	19	6	1	26
		Conteggio atteso	17.9	5.2	2.9	26.0
		Residui standardizzati	.3	.4	-1.1	
Totale		Conteggio	69	20	11	100
		Conteggio atteso	69.0	20.0	11.0	100.0

Tabella n.7: Tavola di contingenza tra la distribuzione dello stato della mente sull'attaccamento e l'interazione età*genere dei soggetti

Per verificare l'ipotesi di una relazione tra lo stato della mente sull'attaccamento misurato con l'AICA e le funzioni esecutive misurate con lo Stroop, innanzitutto è stata effettuata l'analisi della correlazione tra lo stato della mente sull'attaccamento, e le relative scale e i tempi di esecuzione al test di Stroop.

In Tabella n.8, si vede come la relazione tra attaccamento e prestazioni allo Stroop è risultata significativa considerando la variabile "Sicurezza vs Insicurezza" dell'attaccamento ($R = .329$; $\alpha = .001$), così come le singole categorie dell'attaccamento ($R = .212$; $\alpha = .035$)

	Età	GENERE	Stroop
Idealizzazione	-.241* .016	.072 .478	.346** .000
Mancanza Di Ricordi	-.085 .399	.173 .085	.162 .107
Passività dei Processi di Pensiero	-.018 .861	.038 .707	-.084 .407
Rabbia Preoccupata	.113 .263	.053 .602	-.130 .199
Coerenza della Narrazione	.246* .014	.134 .182	-.281** .005
Sicurezza Vs Insicurezza	.248* .013	.089 .378	-.329** .001
Attaccamento F-Ds-E	.176 .079	.062 .540	-.212 .035

Tabella n.8: Analisi delle correlazioni tra l'attaccamento, e le principali scale, e le variabili età, genere e prestazioni al Color Word Stroop Test, espresse in secondi

Il Grafico n. 3 mostra le medie dei tempi di esecuzione al test di Stroop dei soggetti appartenenti alle due fasce di età, suddivisi per stato della mente sull'attaccamento.

Nel gruppo dei più piccoli, i tempi di esecuzione al test dei soggetti Distanzianti sono significativamente superiori a quelli dei soggetti Sicuri ($F = -27,62$; $\alpha = .010$), mentre non emergono differenze significative con i Preoccupati ($F = -19,9$; $\alpha = .455$), e tra i Preoccupati e i Sicuri ($F = 7,68$ $\alpha = 1.000$).

Nel gruppo dei più grandi, le prestazioni allo Stroop non presentano alcuna differenza significativa in base allo stato della mente sull'attaccamento ($F = ,485$, $\alpha = .618$)

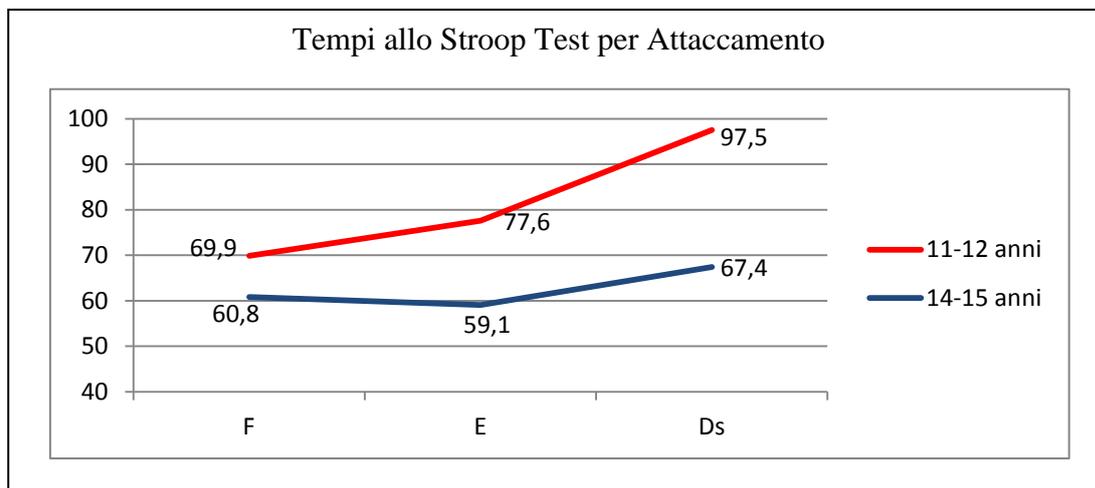


Grafico n.3: Tempi medi di esecuzione del Color Word Stroop Test, in base allo stato della mente sull'attaccamento, nelle due fasce di età

Per approfondire la relazione tra lo Stroop e l'attaccamento, e in particolare verificare l'ipotesi che la differenza emersa tra i due sottogruppi di età sulla distribuzione dell'attaccamento, significativa rispetto alla categoria Distanziante, fosse influenzata dal tempo di esecuzione al test di Stroop, è stata condotta un'analisi della varianza con variabile dipendente l'idealizzazione, variabile indipendente l'età, e covariata lo Stroop (Tabella n.9)

	Idealizzazione	
	<i>F</i>	<i>Sig.</i>
Color Word Stroop Test	8.486	.004
Età	1.554	.216

Tabella n.9: ANOVA dei punteggi alla scala Idealizzazione, con variabile indipendente l'età dei soggetti, e covariata la prestazione al Color Word Stroop Test espressa in secondi.

La significatività dello Stroop nello spiegare la relazione tra i punteggi alla scala dell'Idealizzazione e l'età dei soggetti è pari a $\alpha = .004$ ($F = 8.486$)

Lo stesso dato emerge conducendo la stessa analisi considerando la coerenza come variabile dipendente, altra scala dello stato della mente sull'attaccamento risultata correlata sia con lo Stroop che con l'età dei soggetti. (Tabella n.10)

	Coerenza	
	<i>F</i>	<i>Sig.</i>
Color Word Stroop Test	4.431	.038
Età	2.427	.123

Tabella n.10: ANOVA dei punteggi alla scala della Coerenza, con variabile indipendente l'età dei soggetti, e covariata la prestazione al Color Word Stroop Test, espressa in secondi.

Per verificare l'ipotesi che alcune sottoscale della SCORS misurino aspetti socio-cognitivi delle relazioni oggettuali, che evolvono progressivamente nel passaggio dalla preadolescenza all'adolescenza, sono state innanzitutto analizzate le correlazioni tra le singole sottoscale che compongono la SCORS, le prestazioni esecutive, l'età e il genere ei soggetti (Tabella n. 11)

	CR	CCS	TA	CIE
Color Word Stroop Test	-,326** ,001	-,337** ,001	-,127 ,208	-,013 ,900
Età	-,281** ,005	-,527** ,000	,032 ,753	-,055 ,585
Genere	,264** ,008	,303** ,002	,157 ,119	,260** ,009

Tabella n.11: Analisi delle correlazioni tra i punteggi alle sottoscale della SCORS, e le variabili età, genere e prestazioni al Color Word Stroop Test, espresse in secondi.

Per approfondire la relazione tra i punteggi a queste ultime sottoscale e le variabili ad esse correlate, e verificare l'ipotesi precedentemente formulata che i punteggi medi alla CR e alla CCS fossero significativamente diversi tra le due fasce di età, è stata effettuata un'analisi della varianza con variabile indipendente l'età dei soggetti (Tabella n.12)

	CR			CCS		
	<i>M</i>	<i>F</i>	<i>Sig.</i>	<i>M</i>	<i>F</i>	<i>Sig.</i>
11-12 anni	2,55	8.428	.005	2,47	37.714	.000
14-15 anni	2,79			2,99		

Tabella n.12: Analisi della varianza dei punteggi medi ottenuti dai soggetti alle sottoscale CR e CCS con variabile indipendente l'età

L'ipotesi successiva sottoposta a verifica riguarda l'eventuale influenza dalle prestazioni dei soggetti al test di Stroop sulla differenza significativa emersa nei punteggi medi alle scale CR e CCS nelle diverse fasce di età.

Dal momento che, in modo inatteso, anche la variabile genere è risultata fortemente influente tanto sulla CR ($F=7.353$; $\alpha=.008$) quanto sulla CCS ($F= 9.887$; $\alpha =.002$) con punteggi medi ottenuti dalle femmine significativamente superiori ($CR\mu=2.78$; $CCS\mu=2,9$) rispetto ai maschi ($CR\mu=2,56$; $CCS\mu=2.6$), è stata effettuata un'analisi di regressione, inserendo come criteri le due sottoscale in oggetto CR e CCS), e come predittori età, genere, e tempo medi di esecuzione al test di Stroop.

In tabella n.13 vengono riportati i risultati dell'analisi di regressione condotta sulla CR.

Modello		
R-Quadrato	F	Sig.
.201	8.074	.000

	Beta standardizzato	T	Sig.	Correlazioni	
				Ordine zero	Parziali
Costante		13,015	.000		
Età	.192	1.950	.054	.281	.195
Stroop	-.243	-2.460	.016	-.326	-.244
Genere	.258	2.823	.006	.264	.277

Tabella n.13: Analisi di Regressione con criterio CR e predittori età, genere, e prestazione al Color Word Stroop Test espressa in secondi

Il predittore che ha il peso maggiore (Beta= 2.58) nello spiegare la variabilità dei punteggi alla CR è la differenza di genere; lo Stroop si rivela un predittore molto più forte dell'età nel predire i punteggi alla CR.

In tabella n.14 vengono riportati i risultati dell'analisi analoga, condotta sulla CCS.

Modello		
R-Quadrato	F	Sig.
.392	20.620	.000

	Beta standardizzato	T	Sig.	Correlazioni	
				Ordine zero	Parziali
Costante		11.019	.000		
Età	.477	5.532	.000	.527	.492
Stroop	-.144	-1.672	.098	-.337	-.168
Genere	.304	3.816	.000	.303	.363

Tabella n.14: Analisi di Regressione con criterio CCS e predittori età, genere, e prestazione al Color Word Stroop Test espressa in secondi

Il predittore più forte nello spiegare la variabilità della CCS all'interno di questo modello è l'età (Beta= .477), e poi il genere (Beta= .304), mentre il test di Stroop non è significativo, per

quanto eserciti una certa influenza sulla CCS, infatti escludendolo dal modello la variabilità spiegata è minore ($.374 < R\text{-Quadrato} < .392$).

4.4.2 *Discussione dei dati relativi al primo livello di analisi*

Alla luce di queste prime analisi, che rispondono all'interrogativo relativo all'evoluitività dei costrutti di attaccamento e di relazioni oggettuali in funzione dello sviluppo individuale, sono emersi dei dati interessanti.

Per quanto riguarda lo stato della mente sull'attaccamento, differenze significative sono emerse nella distribuzione dello stato della mente distanziante nelle due fasce di età, con una sovra determinazione di questa categoria nel sottogruppo di preadolescenti, in particolare nelle femmine.

Per quanto riguarda invece lo stato della mente Preoccupato, nel campione oggetto di studio c'è una prevalenza maggiore di questa categoria nei maschi preadolescenti, anche se tale differenza non raggiunge i livelli di significatività statistica.

È comunque interessante osservare che, nel sottogruppo di femmine, sono solo le preadolescenti a ottenere all'AICA uno stato della mente Distanziante, così come nei maschi c'è una, sia pur più attenuata, diminuzione dello stato della mente preoccupato.

Ad ogni modo, coerentemente con la letteratura, in un campione non clinico, la maggior parte dei soggetti presenta uno stato della mente sicuro rispetto all'attaccamento, soprattutto nel sottogruppo dei soggetti più grandi. Infatti, mentre nel gruppo di preadolescenti la percentuale di soggetti con stato della mente sull'attaccamento Sicuro è del 55,8%, nel gruppo di adolescenti arriva al 79%.

Rispetto all'eventuale relazione tra lo stato della mente sull'attaccamento e un aspetto di funzionamento esecutivo, quale la capacità di inibire la risposta cognitiva automatica a un test di prestazione, il Color Word Stroop Test, esercitando dunque un controllo cosciente sui propri processi di pensiero, sono emerse correlazioni tra questa abilità e la sicurezza dell'attaccamento ($R = .329$; $\alpha = .001$), con una prestazione al test significativamente migliore da parte dei soggetti sicuri ($\mu = 63.97$) piuttosto che insicuri ($\mu = 81.05$), e tra questa e alcune scale specifiche del costrutto dell'attaccamento, così come misurato con l'AICA, in particolare l'idealizzazione, ($R = .346$; $\alpha = .000$), rispetto alla quale la correlazione positiva indica una relazione tra tempi più lunghi di esecuzione del test e un progressivo spostamento

verso il versante distanziante, espresso da una modalità idealizzante di raccontare le proprie esperienze di relazione precoci nel corso dell'intervista, e la coerenza, ($R = .281$; $\alpha = .005$) rispetto alla quale la correlazione negativa indica una relazione inversa tra tempi più lunghi di esecuzione del test e una maggiore capacità di raccontare le proprie esperienze in modo coerente e non contraddittorio.

Se da una parte i tempi di esecuzione allo Stroop si differenziano in modo significativo in base allo stato della mente sull'attaccamento nel sottogruppo dei preadolescenti, con una capacità di risolvere il test in tempi molto più lunghi per i soggetti distanzianti ($\mu = 97.53$), rispetto ai Sicuri ($\mu = 69.92$) e ai Preoccupati ($\mu = 77.6$) questa differenza non emerge invece nel sottogruppo degli adolescenti.

Questo dato da una parte indica la relazione tra controllo esecutivo misurato allo Stroop e stato della mente sull'attaccamento, dall'altra ci informa del fatto che probabilmente, all'età di 14-15 anni, una variabile psicodinamica quale lo stato della mente sull'attaccamento non può essere sufficiente a rendere conto del diverso livello di capacità raggiunto dai soggetti di rispondere correttamente e in un tempo adeguato al test di Stroop, che richiede una maturazione cognitiva risultante anche da una serie di processi di sviluppo neurologico.

Comunque, l'ipotesi che una specifica modalità di elaborare e raccontare le proprie precoci esperienze di relazione, sia in qualche modo influenzata dalle capacità di controllo esecutivo del soggetto, trova finora conferma nel fatto che, non solo tanto l'idealizzazione quanto la coerenza sono risultate significativamente correlate con l'età dei soggetti e con i tempi di esecuzione al test di Stroop, ma quest'ultima variabile covaria significativamente tanto con l'idealizzazione ($\alpha = .004$), quanto con la coerenza ($\alpha = .038$) risultando maggiormente importante, rispetto alla semplice età cronologica.

Quanto più tempo un soggetto impiega per risolvere il test di Stroop, tanto più presenta una modalità idealizzante di organizzare le precoci esperienze con le figure significative nel suo Modello Operativo Interno, anche indipendentemente dall'età cronologica.

Per quanto riguarda il costrutto delle relazioni oggettuali, misurato con la SCORS, l'ipotesi di una progressiva maturazione delle relazioni oggettuali, così come emerge da un aumento della capacità di rappresentarsi sé e gli altri in modo sempre più complesso e articolato, e di comprendere che i processi causali sono regolati dall'intreccio di una serie di motivazioni soggettive, e interiori, e non solo da elementi percettivi della realtà esterna, così come

teorizzato da Westen, è stata confermata. Le scale CR e CCS infatti hanno dimostrato un progressivo aumento dei punteggi medi nel passaggio dalla preadolescenza all'adolescenza.

Anche le differenze di genere sono risultate essere fortemente determinanti dei punteggi a queste scale, il che apre a una serie di interrogativi su quanto tale variabilità sia legata a differenze nelle precoci esperienze di relazione tra maschi e femmine, o su quanto piuttosto tale differenza rappresentazionale, che vede le femmine più mature in questo senso dei coetanei maschi, sia legato al fatto che il passaggio dalla preadolescenza all'adolescenza inizi in modo più precoce nelle femmine, sia dal punto di vista fisico che neurologico, e dunque verosimilmente dal punto di vista della possibilità di fare esperienze di relazione adulte, rispetto ai maschi.

Coerentemente con il modello di riferimento, né l'età né lo Stroop sono risultati correlati con le scale Tono Affettivo e Capacità di Investimento Emotivo nelle relazioni e negli standard morali.

Per quanto riguarda infine l'ipotesi che l'evoluzione delle relazioni oggettuali nel passaggio dalla preadolescenza all'adolescenza sia influenzato dal livello di controllo esecutivo raggiunto dal soggetto, la relazione tra quest'ultima variabile e le due sottoscale socio-cognitive (CR e CCS) è risultata essere differente, dimostrando ulteriormente che il costrutto di relazioni oggettuali sia di natura multidimensionale, articolato in diversi aspetti del mondo rappresentazionale interno, che evolvono in interdipendenza ma anche sotto spinte differenti.

Per la Complessità delle Rappresentazioni, per quanto la variabilità spiegata dal modello di regressione non sia particolarmente alta (R -quadrato=.201), sono emerse significatività interessanti che meritano di essere approfondite. In particolare, un predittore molto più forte rispetto all'età cronologica è risultato essere proprio il tempo impiegato per l'esecuzione del test di Stroop, rispetto al quale la variabile età perde significatività statistica, anche se esprime comunque una tendenza (α =.054). Nello specifico, aumentando il tempo di esecuzione del test, diminuiscono progressivamente i punteggi alla CR.

Vale la pena ricordare che le recenti ricerche sulle neuroscienze testimoniano che la maturazione dei lobi frontali, responsabili del controllo esecutivo, avviene un po' prima nelle femmine che nei maschi, e nel campione in oggetto, le femmine ottengono punteggi più elevati alla CR rispetto ai maschi, sia migliori prestazioni esecutive al test di Stroop, anche se non in modo significativo.

Risultati interessanti emergono anche considerando come criterio la CCS, rispetto al quale il modello di regressione dimostra di spiegare una buona parte della variabilità della CCS ($R^2 = .392$), il che vuol dire che quasi il 40% della variabilità osservata nei punteggi alla CCS è spiegato dai predittori età genere e prestazione al test di Stroop. Tuttavia, a differenza della CR, su questa scala risulta essere maggiormente determinante la differenza in termini di età ($\alpha = .000$) piuttosto che di funzionamento esecutivo ($\alpha = .098$).

Dunque, se da una parte si conferma l'ipotesi che CR e CCS rappresentino un aspetto delle relazioni oggettuali che risente dell'influenza di fattori evolutivi, bisogna operare una differenza tra la complessità nel modo in cui i soggetti riescono a rappresentarsi se e l'altro come portatori di una personalità stabile, caratterizzata da tratti anche discordanti ma che possono integrarsi in una rappresentazione coerente, che sembra risentire fortemente della differenza di genere e di funzionamento esecutivo, e la Comprensione della Causalità Sociale, cioè la capacità di comprendere che le azioni di un individuo possono essere guidate dai suoi stati interni, anche conflittuali, piuttosto che da dati percettivi provenienti dall'esperienza reale; quest'ultimo aspetto rappresentazionale, pur risentendo dell'aumentato controllo esecutivo, è maggiormente soggetto all'influenze di fattori esperienziali che possono diversificarsi nel passaggio dalla preadolescenza all'adolescenza, in particolare in termini di diversa identità sessuale.

Il fatto che non sia emersa nessuna relazione significativa tra età, tempi di esecuzione al test di Stroop, e scale "Affettive" della SCORS, cioè il tono affettivo dei paradigmi relazionali e la capacità di investimento emotivo nelle relazioni e negli standard morali, conferma che la scala elaborata da Westen per le relazioni oggettuali coglie in modo adeguato i diversi aspetti che caratterizzano tale costrutto, cioè una dimensione socio-cognitiva, che evolve nel tempo grazie anche da una serie di processi maturativi, che nel passaggio dalla preadolescenza all'adolescenza sostengono la riorganizzazione delle rappresentazioni interne, e una dimensione affettiva, maggiormente influenzata da processi psicodinamici legati all'interiorizzazione delle prime esperienze di relazione, che rimane relativamente stabile nel tempo.

Per quanto riguarda la Capacità di Investimento Emotivo nelle Relazioni e negli Standard Morali (CIE), l'influenza significativa emersa da parte della differenza di genere ($F = 7.102$; $\alpha = .009$), con punteggi medi significativamente superiori per le femmine ($\mu = 2.34$) che per i maschi ($\mu = 2.15$) è coerente con l'ipotesi di Westen secondo cui questa scala non misura tanto la conoscenza oggettiva delle norme morali che regolano le relazioni e gli scambi sociali,

quanto piuttosto la motivazione interiore ad investire emotivamente nelle leggi morali e nelle relazioni con gli altri, che risente fortemente di fattori esperienziali e legati alle prime interiorizzazioni, piuttosto che a fattori maturativi.

4.4.3 Verifica delle ipotesi relative alla convergenza tra alcuni processi studiati dalla teoria dell'attaccamento e dalla teoria delle relazioni oggettuali

Il passo successivo è stato verificare se le categorie dell'attaccamento emerse all'AICA contribuiscono a spiegare i punteggi ottenuti dai soggetti alla SCORS.

Per verificare l'ipotesi di una relazione tra stato della mente in adolescenza misurato con l'AICA, e maturazione delle relazioni oggettuali valutata con la SCORS, sono state dapprima indagate eventuali relazioni tra relazioni oggettuali e sicurezza o insicurezza dell'attaccamento, poi sono state prese in considerazione le singole scale dello stato della mente sull'attaccamento, e infine è stata indagata l'eventuale interazione delle differenze di età, genere e tempi di esecuzione al test di Stroop nello spiegare le relazioni emerse.

Nelle tabelle seguenti vengono riportati i risultati delle analisi effettuate considerando dapprima solo il polo sicurezza vs insicurezza dell'attaccamento, e poi scomponendo l'insicurezza nelle specifiche categorie - Ds ed E .

Considerando solo la dimensione sicurezza vs insicurezza dell'attaccamento, (Tabella n. 15) di fatto l'unica scala che presenta una variazione significativa è la CCS ($F= 6.906$; $\alpha= .010$), con una differenza dei punteggi medi che vede nei soggetti sicuri un livello di comprensione della causalità sociale più avanzata rispetto agli insicuri ($2.85 > \mu < 2.58$).

Un quadro più articolato emerge scomponendo l'insicurezza dell'attaccamento nelle due sotto categorie, Distanzianti (Ds) e Preoccupati (E) - (Tabella n.16).

	CR			CCS			TA			CIE		
	<i>Media</i>	<i>F</i>	<i>Sig.</i>									
Sicurezza	2.72	1.503	.223	2.85	6.906	.010	3.09	1.925	.168	2.26	.025	.876
Insicurezza	2,61			2,58			2.95			2.25		

Tabella n.15: ANOVA tra i punteggi alle sottoscale SCORS e la categoria sicurezza vs insicurezza dell'attaccamento

	CR			CCS			TA			CIE		
	<i>Media</i>	<i>F</i>	<i>Sig.</i>									
Sicuro	2.72	11.698	.000	2.85	8.828	.000	3.01	1.494	.230	2.26	.859	.427
Distanziante	2.37			2.38			2.87			2.18		
Preoccupato	3.04			2.94			3.07			2.36		

Tabella n.16: ANOVA dei punteggi alle sottoscale SCORS con variabile indipendente lo stato della mente dell'attaccamento

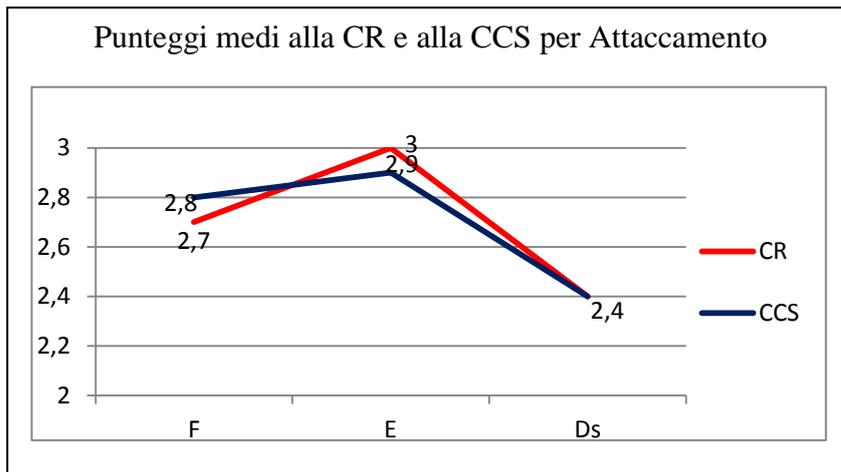


Grafico n. 4: Punteggi medi alle sottoscale CR e CCS dei soggetti in base allo stato della mente sull'attaccamento

Dai confronti multipli (Tabella n.17), emerge che per le CR le differenze dei punteggi medi sono significative tra tutte le categorie dell'attaccamento, con i Ds che hanno punteggi significativamente inferiori ($CR\mu = 2.37$) sia agli E ($CR\mu = 3.04$) che agli F ($CR\mu = 2.72$); e anche gli E hanno punteggi significativamente diversi rispetto ai Ds e agli F.

	F vs Ds		F vs E		Ds vs E	
	<i>Diff. Media</i>	<i>Sig.</i>	<i>Diff. Media</i>	<i>Sig.</i>	<i>Diff. Media</i>	<i>Sig.</i>
CR	.345	.002	-.316	.035	-.661	.000

Tabella n.17: ANOVA dei punteggi alla sottoscala CR con variabile indipendente le tre categorie dello stato della mente sull'attaccamento: confronti multipli

In Tabella n.18 vengono riportati i risultati dei confronti multipli effettuati relativamente alla CCS, da cui emerge che la differenza significativa si colloca tra Ds e le altre due categorie.

	F vs Ds		F vs E		Ds vs E	
	<i>Diff. Media</i>	<i>Sig.</i>	<i>Diff. Media</i>	<i>Sig.</i>	<i>Diff. Media</i>	<i>Sig.</i>
CCS	.470	.000	-.081	1.000	-.551	.006

Tabella n.18: ANOVA dei punteggi alla sottoscala CCS con variabile indipendente le tre categorie dello stato della mente sull'attaccamento: confronti multipli

Per verificare se la relazione emersa tra le categorie dell'attaccamento e le scale socio cognitive della SCORS fosse in qualche modo moderata da variabili relative all'età genere e

livello di sviluppo esecutivo dei soggetti, nel precedente modello di regressione (riportato in Tabella n.14) è stato inserito anche il predittore “categoria dell’attaccamento”.

In Tabella n.19 vengono riportati i risultati relativi alla regressione svolta sulla CR

Modello	R	R-quadrato	F	Sig.
1	.476 ^a	.227	6.959	.000

	Beta standardizzato	t	Sig.	Correlazioni	
				Ordine zero	Parziali
Costante		20.447	.000		
Età	.211	2.148	.034	.281	.215
Stroop	-.270	-2.731	.008	-.326	-.270
Genere	.267	2,952	.004	.264	.290
Attaccamento	.163	1.757	.082	.053	.270

Tabella n.19: Analisi di Regressione con criterio CR e predittori età, genere, prestazione al Color Word Stroop Test espressa in secondi, e Sicurezza vs Insicurezza dell’attaccamento

Rispetto al modello precedente (R-quadrato 1.77) inserendo anche l’attaccamento come predittore, la parte di variabilità della CR è maggiore (R-quadrato .227), ma l’attaccamento come categoria generale, rispetto alle altre variabili inserite, non ha un valore predittivo significativo ($\alpha = .082$).

In Tabella n.20 vengono riportati i risultati relativi alla CCS, rispetto alla quale l’attaccamento come categoria non ha nessuna influenza sui dati, con una percentuale di variabilità spiegata dai predittori età e genere che continua a essere importante (R-quadrato .392)

Modello		
R-quadrato	F	Sig.
.392	15.316	.000

	Beta standardizzato	T	Sig.	Correlazioni	
				Ordine zero	Parziali
Costante		20.648	.000		
Età	.478	5.491	.000	.527	.491
Stroop	-.146	-1.670	.098	-.337	-.169
Genere	.305	3.800	.000	.303	.363
Attaccamento	.014	.172	.864	.120	.169

Tabella n.20: Analisi di Regressione con criterio CCS e predittori età, genere, prestazione al Color Word Stroop Test espressa in secondi, e Sicurezza vs Insicurezza dell’attaccamento

Per verificare l'ipotesi che le scale della mente sull'attaccamento fossero significativamente correlate con le scale delle relazioni oggettuali, innanzitutto sono state calcolate le correlazioni tra le diverse scale (Tabella n. 21)

	CR	CCS	TA	CIE
Idealizzazione	-.399** .000	-.419** .000	-.174 .083	-.177 .079
Mancanza di Ricordi	-.409** .000	-.394** .000	-.166 .099	-.284** .004
Passività dei Processi di Pensiero	.318** .001	.147 .144	.110 .274	.108 .283
Rabbia Preoccupata	.216* .031	.147 .143	-.109 .279	-.013 .899
Coerenza	.210 .036	.337** .001	.135 .179	.105 .299

Tabella n.21: Analisi delle correlazioni tra i punteggi alle sottoscale della SCORS e i punteggi alle scale dello stato della mente sull'attaccamento

L'analisi della correlazione mostra come, mentre la CR risulta correlata tanto con le scale della mente distanzianti quanto con quelle preoccupate, la CCS correla soltanto con le scale della mente distanzianti.

In particolare, le correlazioni tra le sottoscale socio cognitive della SCORS e le scale distanzianti dell'attaccamento è negativa, cioè all'aumentare dei punteggi a queste ultime scale diminuiscono la Complessità delle Rappresentazioni interne e la Comprensione della Causalità sociale. Invece, la correlazione tra le sottoscale socio cognitive le scale preoccupate dell'attaccamento sono positive, perciò i punteggi a queste scale aumentano in modo lineare.

Tanto sulla CR e CCS, quanto sull'idealizzazione (non sulle altre scale della mente) una correlazione importante emerge anche con i tempi di esecuzione al test di Stroop.

(CR: $R = -.326$, $\alpha = .001$; CCS: $R = -.337$, $\alpha = .001$; Idealizzazione: $R = .346$, $\alpha = .000$).

Per verificare infine se le correlazioni emerse tra le scale fossero spiegabili, almeno in parte, da variabili relative all'età, al genere e al tempo di esecuzione al test di Stroop, è stata svolta un'analisi di regressione, considerando come criterio dapprima la CR e poi la CCS.

In Tabella n.22 vengono riportati i risultati dell'analisi di regressione sulla sottoscala CR, con predittori età, genere, tempi di esecuzione al test di Stroop, Idealizzazione e Passività dei

Processi di Pensiero. La scelta di selezionare solo una delle scale distanzianti e una delle scale preoccupate è dovuta al fatto che, dal momento che tutte le scale principali dello stato della mente sull'attaccamento correlano significativamente con la CR, ma sono anche fortemente correlate tra loro, è alto il rischio di offuscare le specifiche significatività.

Modello		
R-quadrato	F	Sig.
.326	9.081	.000

	Beta standardizzato	t	Sig.	Correlazioni	
				Ordine zero	Parziali
Costante		39.866	.000		
Età	.285	3.049	.003	.281	.296
Stroop	.153	1.605	.112	.326	.163
Genere	.236	2.778	.007	.264	.275
Idealizzazione	-.220	-2.316	.023	-.399	-.232
Passività dei P. di Pensiero	.238	2.689	.008	.318	.267

Tabella n.22: Analisi di Regressione con criterio CR e predittori età, genere, prestazione al Color Word Stroop Test espressa in secondi, Idealizzazione e Passività dei processi di pensiero

All'interno di un modello che ha una buona percentuale di variabilità spiegata, (R-quadrato=.326) il predittore che ha il peso maggiore è l'età (Beta= .285), seguito dalla passività dei processi di pensiero (Beta= .238), il genere (Beta= .236) e l'idealizzazione (Beta= -.220).

In successive analisi, la mancanza di ricordi ha dimostrato di avere un peso quasi identico se inserito nel modello al posto dell'idealizzazione. Anche i punteggi medi alla CR, calcolati in base al grado di idealizzazione o di mancanza di ricordi, sono molto simili tra loro (Grafico n.5).

Guardando le medie riportate nel Grafico n.5, mentre con l'aumentare dell'idealizzazione e della mancanza di ricordi, i punteggi alla CR diminuiscono progressivamente, l'andamento dei punteggi a questa scala in relazione ai punteggi della passività dei processi di pensiero non è così lineare: i punteggi più alti alla CR sono ottenuti dai soggetti con una passività dei processi di pensiero moderata ($CR_{\mu} = 3.37$).

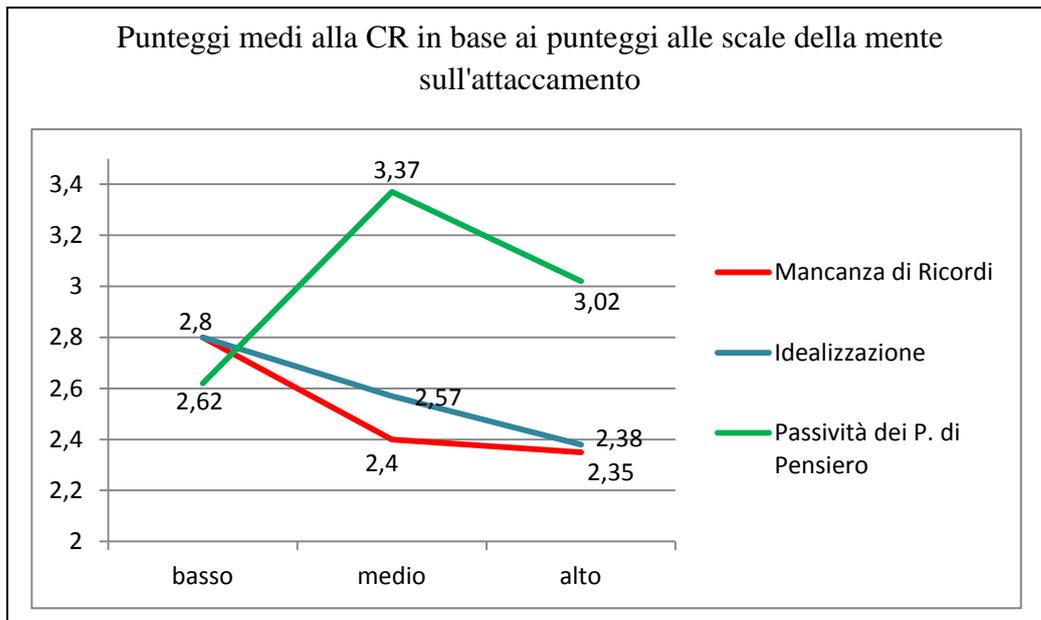


Grafico n.5: Punteggi medi alla sottoscale della CR in base ai punteggi (basso-medio-alto) delle scale della mente – idealizzazione, mancanza di ricordi, passività dei processi di pensiero

In Tabella n.23 vengono riportati i risultati dell'analisi di regressione svolta sulla CCS, con predittori età, genere, tempi di esecuzione al test di Stroop, e Idealizzazione. Per gli stessi motivi descritti in precedenza, non è stato possibile inserire all'interno di un unico modello le altre scale (Mancanza di Ricordi e Coerenza), in quanto fortemente correlate tra loro.

Modello		
R-quadrato	F	Sig.
.455	19.791	.000

	Beta standardizzato	T	Sig.	Correlazioni	
				Ordine zero	Parziali
Costante		23.936	.000		
Età	.442	5.341	.000	.527	.481
Stroop	-.065	-.757	.451	-.337	-.077
Genere	.287	3.777	.000	.303	.361
Idealizzazione	-.270	-3.304	.001	-.419	-.321

Tabella n.23: Analisi di Regressione con criterio CCS e predittori età, genere, prestazione al Color Word Stroop Test espressa in secondi, e Idealizzazione

La variabilità dei punteggi alla CCS spiegata da un siffatto modello è molto alta (R-quadrato=.455), e i predittori che esercitano un maggior peso sono prima di tutto l'età (Beta= .442), poi

il genere (Beta= .287) e poi l'idealizzazione (Beta= -.270). Il tempo di esecuzione del test di Stroop, rispetto agli altri predittori, non è significativo ($\alpha = .451$).

Il Grafico n.6 mostra che, come per la CR, anche per la CCS aumentando i punteggi delle scale DS diminuiscono quelli della CCS.

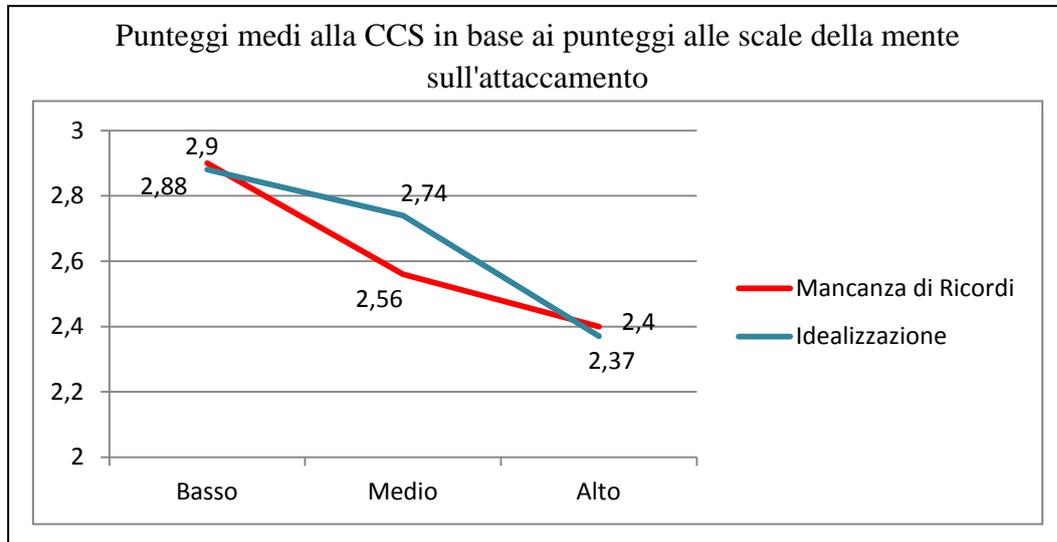


Grafico n.6: Punteggi medi alla sottoscale della CCS in base ai punteggi (basso-medio-alto) delle scale della mente – idealizzazione, mancanza di ricordi, passività dei processi di pensiero

In successive analisi, la mancanza di ricordi ha dimostrato di avere un peso quasi identico se inserito nel modello al posto dell'idealizzazione, mentre la coerenza non risulta essere un predittore significativo ($t = 1.882$; $\alpha = .063$). Per quanto dimostri una tendenza alla significatività statistica, il punteggio Beta standardizzato è molto basso (Beta= .157) rispetto a quello degli altri predittori.

Per quanto riguarda le altre sottoscale della SCORS (TA e CIE), la CIE correla solo con il genere ($R = -.260$, $\alpha = .009$) e con la mancanza di ricordi ($R = -.284$, $\alpha = .004$), e in effetti entrambi sono predittori significativi dei punteggi a questa scala (Tabella n.25), anche se ovviamente l'R-quadrato è relativamente basso (R-quadrato= .127) perché ci saranno tanti altri fattori non considerati che pesano su una dimensione così articolata.

Modello		
R-quadrato	F	Sig.
,127	7.033	.001

	Beta standardizzato	T	Sig.	Correlazioni	
				Ordine zero	Parziali
Costante		35.529	.000		
Genere	.217	2.255	.026	.260	.223
Mancanza di ricordi	-.247	-2.561	.012	-.284	-.252

Tabella n.24: Analisi di Regressione con criterio CIE e predittori genere e mancanza di ricordi

Secondo le medie, le femmine ottengono punteggi significativamente più alti ($\mu = 2.31$) dei maschi ($\mu = 2.15$) alla CIE.

Inoltre, all'aumentare dei punteggi alla scala della mente sull'attaccamento, suddivisi in bassi, medi, alti, diminuiscono significativamente i punteggi alla CIE ($2.31 > 2.19 > 1.95$)

La sottoscala TA non è risultata correlata con nessuna variabile.

Infine, per verificare l'ipotesi che i dati emersi non fossero influenzati da variabili di controllo - QI verbale, misurato con la scala "Vocabolario" della WISC-III R, e livello culturale familiare - valutato in base agli anni di scolarizzazione dei genitori, è stata svolta un'analisi delle correlazioni tra queste variabili e i costrutti principali (Tabelle n.25, n. 26, n.27)

Le variabili di controllo (QI verbale e livello di scolarizzazione), correlate tra di loro, in senso positivo ($R = .295$, $\alpha = .003$), il che indica che all'aumentare del livello di scolarizzazione dei genitori aumenta il QI verbale del soggetto, non hanno mostrato correlazioni significative con nessuna delle variabili principali oggetto di analisi.

	QI_verbale	Livello culturale
QI_verbale	1	.295** .003
Livello culturale	.295** .003	1
Stroop	.037 .715	-.009 .927

Tabella n.25: Analisi delle correlazioni tra QI verbale, Livello culturale e tempo di esecuzione al Color Word Stroop Test

	QI_verbale	Livello culturale
CR	-.106 .294	-.022 .829
CCS	-.147 .145	-.042 .683
TA	.173 .085	-.025 .804
CIE	-.088 .383	.032 .754

Tabella n.26: Analisi delle correlazioni tra QI verbale, Livello culturale e sottoscale della SCORS

	QI_verbale	Livello culturale
Sicurezza vs Insicurezza	.027 .793	.090 .380
F vs Ds vs E	.042 .675	.169 .097
Idealizzazione	-.093 .359	-.064 .530
Mancanza di Ricordi	.008 .938	.138 .175
Passività dei P. di Pensiero	.065 .520	.152 .134
Rabbia Preoccupata	-.046 .651	.144 .158
Coerenza	-.014 .889	-.105 .301

Tabella n.27: Analisi delle correlazioni tra QI verbale, Livello culturale e stato della mente sull'attaccamento

4.4.4 *Discussione dei dati relativi al secondo livello di analisi*

Alla luce di questi dati, risulta evidente che da una parte, esistono aspetti peculiari delle relazioni oggettuali, valutate con la SCORS, (TA e CIE) che non sono assimilabili alla rappresentazione mentale dei soggetti rispetto alle loro precoci esperienze di attaccamento così come emergono all'AICA, dall'altra però i due costrutti evidenziano alcune aree di interessante sovrapposizione, che emergono innanzitutto dalle correlazioni tra i punteggi alle sottoscale socio-cognitive della SCORS e le singole categorie dell'attaccamento.

Considerando lo stato della mente sull'attaccamento in termini di Sicurezza piuttosto che Insicurezza, l'unica scala della SCORS i cui punteggi medi si differenziano è la Comprensione della Causalità

Sociale ($F= 6.906$, $\alpha= .010$), con un aumento significativo man mano che ci si sposta da un versante insicuro a uno sicuro dell'attaccamento.

Considerando invece lo stato della mente sull'attaccamento nei termini delle tre principali categorie organizzate, i punteggi alle scale socio-cognitive si differenziano ulteriormente; in particolare, alla CR i soggetti Sicuri ottengono punteggi significativamente più elevati ($F\mu= 2.72$) dei soggetti Distanzianti ($DS\mu= 2.37$), ma ottengono anche punteggi significativamente più bassi dei soggetti Preoccupati ($E\mu= 3.04$).

Alla CCS invece, i punteggi medi dei soggetti Sicuri ($F\mu= 2.85$) e dei soggetti Preoccupati ($E\mu= 2.94$) sono molto simili tra loro, ed entrambi significativamente più alti di quelli ottenuti a questa scala dai soggetti Distanzianti ($DS\mu= 2.38$)

Una volta che lo stato della mente sull'attaccamento valutato con l'AICA viene inserito come predittore nel modello di regressione che spieghi la variabilità delle sottoscale CR e CCS, non risulta significativo (CR: $\alpha= .082$; CCS: $\alpha= .864$)

Dati più interessanti, che meritano una serie di considerazioni, emergono considerando il costrutto dell'attaccamento, e la sua relazione con il costrutto di relazioni oggettuali, non tanto in termini categoriali quanto in termini di punteggi ottenuti alle singole scale della mente.

Infatti, mentre l'attaccamento come categoria generale restituita dall'AICA ha poche correlazioni con un aspetto maggiormente psicodinamico, legato alle rappresentazioni d'oggetto interne, la complessità delle rappresentazioni interne di se e dell'altro (CR), e la comprensione della causalità sociale (CCS), risultano invece fortemente influenzate da elementi peculiari dell'attaccamento, in particolare i punteggi ottenuti dai soggetti alle scale della mente distanziante, con un progressivo aumento della maturazione della dimensione socio cognitiva delle relazioni oggettuali inversamente proporzionale alla tendenza all'idealizzazione o alla mancanza dei ricordi durante il processo di intervista sull'attaccamento.

Man mano che aumentano i punteggi di Idealizzazione infatti, aumentano sia i punteggi alla CR ($2.8 > 2.57 > 2.38$) che alla CCS ($2.88 > 2.74 > 2.37$); lo stesso trend emerge considerando la Mancanza dei Ricordi, sia alla CR ($2.81 > 2.49 > 2.68$), che alla CCS ($2.9 > 2.56 > 2.4$), e tale aumento ha una significatività statistica molto alta.

Mentre i punteggi medi alla CR presentano correlazioni significative sia con le scale riguardanti uno stato della mente distanziante, sia riguardanti uno stato della mente preoccupato, la CCS correla significativamente soltanto con le prime.

A differenza delle scale distanzianti, al cui diminuire dei punteggi si registra un aumento significativo della complessità socio-cognitiva delle rappresentazioni interne, la passività dei processi di pensiero dimostrata dai soggetti all'AICA sembra avere una correlazione differente, positiva, con i punteggi alla CR. In realtà, è interessante notare che, per quanto apparentemente spostandosi su un versante preoccupato i punteggi alla CR aumentino, guardando le medie diventa evidente che i punteggi più alti alla CR li ottengono i soggetti con passività intermedia ($CR_{\mu} = 3.37$) piuttosto che soggetti con passività alta ($CR_{\mu} = 3.02$), dunque con uno stato della mente chiaramente preoccupato.

Per quanto riguarda infine le correlazioni tra scale dell'attaccamento e scale della SCORS, in relazione all'età, al genere e al tempo di esecuzione al test di Stroop, una volta che questi diversi predittori vengono inseriti in un unico modello, il valore predittivo dello Stroop, che era risultato significativo nel primo livello di analisi, diminuisce nettamente e finisce al di sotto della significatività statistica, sia per la CR ($\alpha = .112$) che per la CCS ($\alpha = .451$).

Sembra dunque che, se da una parte le scale socio cognitive delle relazioni oggettuali elaborate da Westen dimostrino di subire un processo di riorganizzazione legato a fattori evolutivi, tali fattori afferiscono principalmente all'aumento dell'età cronologica e al diversificarsi delle esperienze, nonché a fattori psicodinamici legati all'organizzazione più o meno sicura dei MOI, piuttosto che a un aspetto specifico di sviluppo esecutivo quale quello misurato dal Color Word Stroop Test.

Il fatto che le variabili di controllo (QI verbale e livello culturale della famiglia di appartenenza) non abbiamo dimostrato alcuna correlazioni significativa con i costrutti oggetto di analisi, permette di escludere fonti di errore legati a questi aspetti.

CAPITOLO V: Considerazioni conclusive e Implicazioni della ricerca

I dati emersi nella ricerca vanno letti alla luce di alcuni limiti del protocollo, relativi soprattutto al fatto che l'impianto di ricerca è di natura trasversale, perciò tutte le considerazioni relative alle diverse fasce di età non derivano da misure ripetute sugli stessi soggetti all'interno di un progetto di ricerca longitudinale, ma da un confronto tra gruppi diversi di soggetti.

Per ovviare a tale limite, si è cercato di tenere sotto controllo una serie di fonti di variabilità inattesa, prima di tutto il QI verbale dei soggetti, dal momento che i principali costrutti sono stati indagati utilizzando strumenti basati sulle narrative, e il livello culturale della famiglia, nella considerazione che, soprattutto rispetto al costrutto dell'attaccamento, diversi studiosi hanno messo in luce l'eventualità che il tipo e il livello di comunicazioni verbali madre-bambino interagiscano sulla possibilità di comprendere, e di conseguenza elaborare in modo più o meno complesso, le esperienze di relazione e le motivazioni individuali sottostanti gli scambi relazionali, perché sostenuti nello sviluppo della capacità meta cognitiva che è da più parti risultata essere associata a un attaccamento di tipo sicuro (Fonagy et al. 1991; Meins, 1997; Baron-Cohen, 1995)

Un altro limite da rilevare è che il campione è peculiare, in quanto sul numero originario di 102 soggetti, solo due presentavano uno stato della mente disorganizzato, l'uno Cannot Classify, l'altro con un trauma non risolto. Di conseguenza, l'analisi dei dati si è concentrata sulle tre principali modalità organizzate, una sicura e due insicure, di elaborare le precoci esperienze di relazione in un modello operativo interno.

Trattandosi di un campione estratto dalla popolazione generale, dunque non clinico, le considerazioni per la clinica che derivano dai dati emersi, sono riferite ad uno sviluppo normativo, perciò le implicazioni che possono avere nello studio dei funzionamenti peculiari adolescenziali sono in forma strettamente ipotetica.

Infine, il tentativo di monitorare le interrelazioni tra riorganizzazione di un costrutto psicodinamico, relativo alle rappresentazioni affettive delle esperienze, e maturazione strettamente cognitiva, è stato effettuato utilizzando un unico test, il Color Word Stroop Test, che misura un aspetto specifico di funzionamento esecutivo, mentre in realtà con il termine Funzioni Esecutive in letteratura ci si riferisce a un set più ampio di abilità legate anche all'attenzione, alla memoria di lavoro, alla presa di decisione (Casey et al., 1997; Rubia et al., 2003).

Nonostante i limiti appena rilevati, questo lavoro di ricerca è importante in quanto ci aiuta ad approfondire le modificazioni delle rappresentazioni interiorizzate delle precoci relazioni significative nel passaggio dalla preadolescenza all'adolescenza.

Come già aveva sostenuto Allen (2003) grazie al pensiero operatorio formale e alle nuove esperienze di relazione, l'adolescente acquista la capacità di "de-idealizzare" i genitori - di vederli in modo sia positivo che negativo (Steinberg, 2005) – capacità che la ricerca ha messo in relazione con la sicurezza delle rappresentazioni dell'attaccamento dell'adolescente (Allen et al., 2003).

Nel presente campione, lo stato della mente distanziante sull'attaccamento è distribuito in modo significativamente superiore nel sottogruppo di preadolescenti piuttosto che adolescenti, coerentemente con quanto sostenuto da Allen.

Anche rispetto alle relazioni oggettuali, la ricerca conferma l'idea di Westen che tale costrutto non sia né unidimensionale né tanto meno imm modificabile in quanto strutturatosi in epoca precoce, ma anzi sia un costrutto articolato in diverse dimensioni, alcune delle quali vengono rielaborate e trasformate, proprio nel passaggio adolescenziale, grazie a più mature capacità di elaborazione cognitiva nonché a nuove esperienze di relazione (Westen, 1985).

Rispetto ai quesiti di ricerca, in linea generale, i dati sembrano indicare che l'organizzazione rappresentazionale dei processi affettivi, in particolare il grado di idealizzazione delle esperienze precoci di attaccamento, nonché il grado di maturazione della rappresentazione oggettuale di sé e dell'altro, e della capacità di pensare ai processi sociali come mediati da fattori causali complessi, soggettivi, piuttosto che semplicemente dettati da contingenze esterne, siano almeno in parte legati ad aspetti di funzionamento cognitivo.

D'altra parte però, tale organizzazione rappresentazionale sembra solo in minima parte influenzata dal processo evolutivo inteso in termini strettamente cognitivi, almeno per quanto riguarda la capacità specifica misurata con il test di Stroop.

Se da una parte infatti, soprattutto nel sottogruppo di preadolescenti, è forte l'interazione tra tale aspetto di funzionamento cognitivo e le differenze individuali in termini di stato della mente sull'attaccamento e di rappresentazione oggettuale interna, l'articolazione delle relazioni oggettuali, così come teorizzate da Westen, risente in modo molto più consistente di un processo anch'esso dinamico quale la modalità più o meno sicura con cui i soggetti approcciano all'intervista sull'attaccamento.

Nello specifico, un'importante area di sovrapposizione emersa tra il costrutto dell'attaccamento misurato con l'AICA, e il costrutto di relazioni oggettuali misurato con la SCORS, riguarda il fatto che man mano che ci si sposta da un versante distanziante a un

versante sicuro dell'attaccamento, la complessità delle rappresentazioni interne e la comprensione della causalità sociale aumentano progressivamente.

Questo dato ci permette di sostenere che effettivamente, nel passaggio dalla preadolescenza all'adolescenza, da una parte le relazioni oggettuali interiorizzate subiscono un processo di riorganizzazione importante alla luce di nuove esperienze di relazione, e si diversificano ulteriormente anche in base all'essere maschio o femmina, dunque in base alle influenze sociali che l'appartenenza di genere in qualche modo contribuisce ad orientare, dall'altra che tale processo di riorganizzazione poggia, ed è influenzato da, la qualità dei modelli operativi interni formatisi all'interno della precoce relazioni d'attaccamento.

È come se un preadolescente, o un adolescente, che approcciano all'AICA con una modalità idealizzante, o comunque una modalità in cui le precoci esperienze di relazione, e in particolare le loro eventuali contraddizioni, vengono tenute separate piuttosto che essere integrate nei loro aspetti sia positivi che negativi, si precludano in qualche modo la possibilità di comprendere che l'altro, nonché se stessi, sono per natura portatori di contraddizioni e ambivalenze che possono anche essere conflittuali, e comunque armonizzarsi tra loro all'interno di una personalità stabile e complessa, e che tali contraddizioni possono essere alla base di comportamenti che senza fare riferimento a tale complessità possono essere difficili da comprendere e spiegare.

È quanto ad esempio sostiene Blatt, che nel suo modello di sviluppo della personalità, assimila lo stato della mente distanziante con la personalità introiettiva, molto concentrata sulla definizione di sé, e lo stato della mente preoccupato con la personalità analitica, concentrata maggiormente sulla costruzione di relazioni forti con gli altri. Blatt ben descrive i diversi meccanismi difensivi alla base dell'una o dell'altra modalità, teorizzando che i soggetti distanzianti tendono ad elaborare le esperienze nei loro singoli aspetti costitutivi, esaminandoli pezzo per pezzo, concentrandosi sui dettagli e sul confronto di proprietà parziali, piuttosto che minimizzare delle differenze al fine di giungere a una rappresentazione dell'esperienze sintetica e integrata in una totalità più ampia (Blatt, 2008).

I soggetti preoccupati, invece, alla luce di questo modello, enfatizzano la sintesi, l'integrazione di elementi in una sola unità, perché hanno bisogno di raggiungere un senso di integrazione (Szumotalska, 1992). I soggetti preoccupati tendono ad essere accondiscendenti, almeno apparentemente, con gli altri, perché hanno un forte bisogno di sentirne la vicinanza affettiva, sono molto concentrati su emozioni e sentimenti, il che potrebbe aiutarci a comprendere il motivo per cui i soggetti preoccupati del campione oggetto di analisi,

sembrano aver raggiunto un buon livello di differenziazione ed elaborazione delle rappresentazioni di se e dell'altro.

D'altra parte però, ci spiega sempre Blatt, i soggetti preoccupati rispetto alle esperienze di attaccamento, proprio in virtù di questa esigenza di provare sensazioni di armonia e vicinanza con l'altro, sono solitamente poco consapevoli dei propri e altrui vissuti negativi, che potrebbero anche essere distruttivi all'interno di una relazione, e ciò potrebbe aiutarci a comprendere perché di fatto, a fronte di una raffinata e complessa rappresentazione della propria e altrui personalità, non hanno un'altrettanto articolata capacità di comprendere in modo corretto che le interazioni sociali sono regolate anche da emozioni e motivazioni conflittuali e contraddittorie, ottenendo così punteggi più bassi alla scala di Comprensione della Causalità Sociale rispetto ai soggetti sicuri rispetto all'attaccamento.

È come se nella fascia di età qui indagata, i soggetti con uno stato della mente sul versante preoccupato avessero da una parte una forte spinta alla differenziazione, che si concretizza in elevati punteggi alla CR, ma che tale spinta è ancora fortemente segnata dall'ambivalenza e dalla contro-dipendenza dall'oggetto.

I soggetti con attaccamento sicuro, invece, sono quelli che sistematicamente ottengono punteggi alti sia alla CR che alla CCS, coerentemente con quanto sostenuto ad esempio da Bretherton e Munholland (1999), secondo cui i bambini e gli adulti sicuri hanno una maggiore competenza affettiva e interpersonale perché sono in grado di differenziare adeguatamente le interazioni con gli altri.

Un altro aspetto interessante, che meriterebbe ulteriori approfondimenti, riguarda la sottoscala elaborata da Westen per misurare la capacità di investimento emotivo nelle relazioni e negli standard morali (CIE); questa scala, definita da Westen come un aspetto delle rappresentazioni interne non soggetto a riorganizzazioni di natura cognitiva, quanto piuttosto strettamente influenzato dagli aspetti affettivi e inconsci delle rappresentazioni d'oggetto, nel presente campione è risultata essere influenzata dalle differenze di genere e dai punteggi alla scala distanziante di mancanza dei ricordi relativi alle esperienze di attaccamento.

Questo dato è in linea con la teoria di Westen, secondo cui un conto è la conoscenza razionale, che aumenta progressivamente seguendo un continuum evolutivo, delle norme e delle regole sociali e morali che orientano le interazioni con l'altro, e che fa riferimento al costrutto di sviluppo morale valutato in termini di "conoscenza" morale, un altro conto è la predisposizione individuale a investire o meno, da un punto di vista di coinvolgimento affettivo, nelle relazioni, facendo o meno riferimento a tali norme. Secondo un studio di

Westen, adolescenti e adulti con disturbo di personalità antisociale, non sono deficitari in termini di consapevolezza delle norme etiche e legali della vita sociale, quanto piuttosto nella disponibilità emotiva a vivere esperienze di relazione fondate sulla reciprocità e l'empatia piuttosto che utilizzare gli altri solo come strumenti di soddisfacimento dei propri bisogni (Westen, 1985).

Nonostante queste importanti aree di convergenza tra i due costrutti di attaccamento e relazioni oggettuali, sembra esserci tutta un'altra area peculiare dell'uno e dell'altro costrutto. In particolare, il Tono Affettivo delle rappresentazioni interne dell'oggetto, cioè la malevolenza versus benevolenza dell'oggetto interiorizzato, non risulta in alcun modo predetto dall'organizzazione dei modelli operativi interni, dunque dalla rappresentazione che il soggetto attualmente ha delle precoci esperienze con il caregiver di riferimento. Rispetto a questa dimensione, se da una parte l'ipotesi che essa non risentisse in alcun modo di aspetti evolutivi in quanto legata a elementi strettamente psicodinamici, è confermata, dall'altra ci si aspettava che il tono affettivo delle relazioni oggettuali fosse in qualche modo interrelato con alcune scale dello stato della mente sull'attaccamento, nell'idea che, per quanto i soggetti insicuri organizzino difensivamente le proprie esperienze di relazione in modo da proteggersi dall'influenza di esperienze negative, tali esperienze in qualche modo contribuiscano nel determinare l'aspettativa, inconscia, più o meno positiva, riguardante la malevolenza piuttosto che benevolenza dell'altro. Invece, nel campione in oggetto, tale aspetto delle relazioni oggettuali è risultato assolutamente indipendente dalle altre dimensioni indagate, configurandosi come un aspetto peculiare delle relazioni oggettuali, slegato dall'organizzazione dei modelli operativi interni.

È possibile che, strumenti di misurazione molto centrati sulle rappresentazioni, in questa fascia di età, non riescano a cogliere adeguatamente aspetti puramente affettivi derivanti dalle precoci interiorizzazioni, che dovrebbero essere indagati in altro modo.

5.1 Implicazioni della ricerca

Nel complesso, questa ricerca ci dà l'idea di come le rappresentazioni d'oggetto interne, che costituiscono la base per un funzionamento relazionale più o meno adeguato, almeno nella loro dimensione socio cognitiva subiscono un importante processo di riorganizzazione nel passaggio dalla preadolescenza all'adolescenza, e che tale riorganizzazione sia in parte orientata dalla struttura dei modelli operativi interni.

Gli aspetti psicodinamici emersi dalla relazione tra alcune scale della SCORS e alcune scale dell'AICA, ed esperienziali, ipotizzabili alla luce delle differenze emerse in base al genere e all'età dei soggetti, risultano molto importanti in questa fase evolutiva nella riorganizzazione delle rappresentazioni interne, per quanto il miglioramento al test di Stroop con l'aumentare dell'età giochi un proprio ruolo rispetto ad alcune dimensioni specifiche.

Si potrebbe sostenere che il salto evolutivo cognitivo non migliori, in senso maturativo, le rappresentazioni interne in modo automatico e inerziale, ma verosimilmente crei le condizioni di elaborazione delle rappresentazioni legate agli affetti, che sulla base di nuove esperienze possono andare incontro a dei cambiamenti, sia in senso positivo che negativo.

Le rappresentazioni oggettuali interiorizzate si articolano in una dimensione affettiva, che sembra essere autonoma rispetto al funzionamento cognitivo del soggetto, e in una dimensione socio cognitiva, che risulta fortemente influenzata da aspetti maturazionali ed esperienziali, o da fattori cognitivi diversi da quello misurato dal test di Stroop, e non indagati nella presente ricerca.

Questo lavoro di ricerca è importante in quanto ci aiuta ad approfondire la conoscenza dei fattori che incidono su questo aspetto di funzionamento relazionale, legato all'interiorizzazione delle esperienze precoci e alla costruzione delle rappresentazioni che orientano le relazioni interpersonali, e soprattutto dei fattori che contribuiscono alle modificazioni di queste rappresentazioni in una fase evolutiva critica quale quella del passaggio dalla preadolescenza all'adolescenza.

I dati presentati ci illustrano alcune aree di sovrapposizione tra il costrutto di Modello Operativo Interno, strettamente legato al concetto di "base sicura", e all'equilibrio dinamico tra i due sistemi di attaccamento ed esplorazione, e di Relazione Oggettuale interiorizzata, che teoricamente influenza aspetti di funzionamento più ampi, legati alla costruzione dell'identità.

Attaccamento e relazioni oggettuali si configurano qui come aspetti diversi delle rappresentazioni interne, influenzate da una parte da aspetti maturazionali, e dall'altra da aspetti psicodinamici.

Ad esempio, Westen (1991) ha dimostrato, utilizzando la SCORS in campioni di soggetti borderline, che i punteggi ottenuti dai soggetti alle sottoscale cognitive variano ampiamente anche all'interno di uno stesso protocollo, a seconda ad esempio dal potere che le singole tavole del TAT hanno nel rievocare nel soggetto gli aspetti traumatici contenuti nelle sue relazioni d'oggetto, legati ad abusi sessuali o traumi di altro genere, inducendo una caduta

improvvisa nella capacità di differenziazione tra sé e l'altro e di comprensione della causalità sociale, che invece registrano punteggi alti su altre tavole entro lo stesso protocollo, dimostrando così la stretta interazione tra aspetti psicodinamici e socio-cognitivi, tanto nei campioni clinici quanto normativi.

Ciò implica la considerazione che è questa la direzione in cui la ricerca dovrebbe concentrarsi maggiormente, un approccio integrato allo studio del funzionamento adolescenziale per cogliere in modo sempre più completo i diversi sistemi, cognitivo, sociale e rappresentazionale, che interagiscono tra di loro e rendono conto delle specifiche forme di adattamento e della competenza relazionale degli adolescenti.

I dati emersi contribuiscono ad accrescere la nostra conoscenza su quali siano le differenze individuali tra gli adolescenti, e su quali siano i diversi sottoinsiemi costituenti le rappresentazioni interne. Ad esempio, i dati relativi alla scala Complessità delle Rappresentazioni, ci illustrano bene che considerare un aspetto di funzionamento rappresentazionale isolato può essere ingannevole, portandoci a sovrastimare le competenze sociali e relazionali di un soggetto, o a sottostimarle, se la misurazione di questo aspetto non si arricchisce della valutazione di altre aree, ad esempio legate alla comprensione della causalità sociale.

Un'altra implicazione importante riguarda la valutazione clinica degli adolescenti, aprendo l'interrogativo di quanto, sia l'AICA che la SCORS, permettano di cogliere un modello stabile di organizzazione rappresentazionale interna, o quanto piuttosto valutino un processo di rimodellamento rappresentazionale ancora in corso, destinato ad arricchirsi nel corso di tutta l'adolescenza.

In questo senso, Sroufe (2005) ha aperto l'interrogativo rispetto all'adeguatezza dell'AICA di cogliere un processo mentale stabile, proponendo la riflessione che forse le oscillazioni dello stato della mente rilevabili con questa intervista in adolescenza siano dovute al fatto che ci si muove in una fase evolutiva in cui tutte le esperienze vengono rimesse in discussione e rielaborate alla luce delle nuove conquiste cognitive, ancora in progress, e delle esperienze di relazione sempre nuove.

5.2 Proposte di approfondimento

Rispetto a quest'ultimo interrogativo, potrebbe essere utile approfondire, in futuro, quali siano i percorsi attraverso cui l'adolescente passa dalla capacità di riflettere sulle motivazioni e gli

stati interni dell'altro che possono guidarne le azioni, dunque sviluppare una capacità meta-rappresentazionale così come viene misurata dalla CCS, al processo di de-idealizzazione delle esperienze precoci di attaccamento che permette nel corso dell'adolescenza di spostarsi da un polo distanziante a uno sicuro dell'attaccamento, dal momento che questi due aspetti del mondo rappresentazionale sono risultati fortemente correlati tra loro.

In altri termini, è importante approfondire in che modo le conquiste evolutive adolescenziali permettono di integrare diversi aspetti dell'esperienza, offrendo ai soggetti, come sostiene Fonagy, una "seconda chance" ai soggetti con stato della mente sull'attaccamento insicuro di spostarsi verso un polo sicuro.

Altrettanto interessante potrebbe essere approfondire in modo sempre più dettagliato quali siano le esperienze che intervengono nel corso dell'adolescenza che possano da una parte spiegare le peculiarità del mondo oggettuale interno osservato nei maschi e nelle femmine del campione in oggetto, e dall'altra contribuire a comprendere i processi attraverso cui man mano che si passa dall'infanzia, all'adolescenza all'età adulta aumenta progressivamente la capacità meta cognitiva di rappresentarsi i processi sociali in modo sempre più articolato e complesso.

Da una serie di studi è già emerso in modo chiaro quanto nelle diverse fasi evolutive, e in modo specifico in adolescenza, la predittività (e quindi la stabilità) delle valutazioni della qualità dell'attaccamento aumenta se vengono impiegate misure di tipo misto, ovvero, sia di tipo "rappresentazionale" (relative, cioè, a come l'adolescente descrive le proprie esperienze di attaccamento) che comportamentale (ciò che l'adolescente fa nei diversi contesti d'interazione) (Sroufe, 2005).

Allen suggerisce che la non continuità tra Strange Situation e AICA possa essere legata al ruolo fondamentale giocato, nel passaggio adolescenziale, dal modo in cui i genitori affrontano i compiti relativi alla promozione della sicurezza, all'incoraggiamento dell'indipendenza, alla conformità alle regole, nel passaggio dalla seconda infanzia all'adolescenza. Questi aspetti della genitorialità, contingenti al passaggio adolescenziale, sono sempre trascurati nella ricerca sull'attaccamento (Allen, 1999).

Sarà necessario perciò approfondire ulteriormente in che modo le riorganizzazioni rappresentazionali in adolescenza siano mediate da fattori esperienziali individuali, e familiari, legati ad esempio alla genitorialità.

Infine, sarebbe necessario individuare strumenti cognitivi che valutino anche altri aspetti delle funzioni esecutive, e le eventuali relazioni con le più mature capacità di

ragionamento sociale che possano interagire con la riorganizzazione rappresentazionale, dunque non solo un aspetto cognitivo così specifico come la gestione dell'effetto interferenza misurata dal test di Stroop, ma abilità cognitive quali l'attenzione selettiva, che permette di filtrare le informazioni non importanti, o la memoria di lavoro, che consente di portare avanti un piano d'azione finalizzato a un obiettivo.

L'esigenza di approfondire gli aspetti di sviluppo cognitivo che sostengono le riorganizzazioni psicodinamiche adolescenziali è in linea con le considerazioni di Allen relative al fatto che mentre tra la prima e la seconda infanzia vi è una grande stabilità dei MOI, ciò non è più così a partire proprio dai 10 anni in poi, quando i bambini iniziano a sviluppare nuove capacità di astrazione e a diversificarsi tra loro in termini di capacità di integrare le diverse esperienze in un modello generale, processo che inizia a quest'età e continua, ma non si conclude, con l'arrivo dell'adolescenza.

Ovviamente, qualsiasi considerazione basata su dati di ricerca sarebbe molto più valida e attendibile se i dati oggetto di riflessione derivassero da un impianto di ricerca di tipo longitudinale, e con un più ampio numero di soggetti, in modo da potere effettivamente interpretare i dati che emergerebbero come rappresentativi della popolazione generale.

BIBLIOGRAFIA

- Abbate, L., Massaro, V. (2007). *La valutazione delle relazioni oggettuali e delle rappresentazioni sociali con il TAT: La Social Cognition and Object Relations Scale di Drew Westen*. Raffaello Cortina Editore, Milano.
- Adam, K., S. (1994). Suicidal behavior and attachment: A developmental model. In: M. B. Sperling, Berman, W. H., (Eds.), *Attachment in Adults*, New York: Guilford, 275-298.
- Adam, K., S., Keller, A., E., S., West, M. (1995). Attachment organization and vulnerability to loss, separation and abuse in disturbed adolescents. In: Goldberg, S., Muir, R., Kerr, J. (Eds) *Attachment Theory, Social, Developmental and Clinical Perspectives*. (309-343) Hillsdale NJ: The Analytic Press.
- Ainsworth, M. (1985). Patterns of mother infant attachments: antecedents and effects on development. *Bullettin of New York Academy of Medicine*, 61, 792-812.
- Ainsworth, M., S., D., Blehar, M., C., Waters, E., Wall, S. (1978). *Patterns of Attachment. Psychological Study of Strange Situation*. Lawrence Erlbaum Associates, Hillsdale: New Jersey.
- Ainsworth, M. (1969). Object Relations, Dependency, and Attachment: A Theoretical Review of the Infant-Mother Relationship. *Child Development*, 40, 969-1025.
- Ainsworth, M., D., S. (1991). Attachment and other affectional bonds across the life cycle. In: Parkes, C., M., Stevenson-Hinde, J., Marris, P. (Eds.). *Attachment across the life cycle* (33-51). Routledge, New York.
- Ainsworth, M., D., S., Blehar, M., C, Waters, E., Wall, S. (1978). *Patterns of attachment: A psychological study of the strange situation*. Lawrence Erlbaum Associates, Hillsdale: New Jersey
- Allen, J., Land, D. (1999), Il sistema di attaccamento in adolescenza. In: Cassidy, J., Shaver, P. R. (Eds.), *Manuale dell'attaccamento. Teoria, ricerca e applicazioni cliniche*. Tr. It. Giovanni Fioriti editore, Roma, 2002.

- Allen, J., P., Hauser, S. T. (1996). Autonomy and relatedness in adolescent – family interactions as predictors of young adults’ states of mind regarding attachment. *Development & Psychopathology*, 8, 793-809.
- Allen, J., P., Moore, C., Kuperminc, G., Bell, K. (1998). Attachment and adolescent psychosocial functioning. *Child Development*, 69, 1406-1419.
- Allen, J., P., McElhaney, K., B., Land, D., J., Kuperminc, G., P., Moore, C., M., O’Beirne-Kelley, H., et al. (2003). A secure base in adolescence: Markers of attachment security in the mother – adolescent relationship. *Child Development*, 74, 292-307.
- Allen, J., McElhaney, K. B., Kuperminc, G., Jodl, K. (2004). Stability and Change in Attachment Security Across Adolescence. *Child Development*, 75(6), 1792-1805.
- Allport, G., W. (1963) *Pattern and growth in personality*. London, Holt Rinehart & Winston
- Ammaniti, M., Stern D., N. (1991). *Rappresentazioni e Narrazioni*. Laterza, Bari.
- Ammaniti, M., Tambelli R., Zavattini, G.C., Vismara, L. Volpi, B. (1999), Attaccamento e Funzione Riflessiva in adolescenza. *Psicologia clinica dello sviluppo*, 1, 155-176
- Ammaniti, M., van Ijzendoorn M., Speranza, A.M., Tambelli, R., (2000). Internal working models of attachment during late childhood and early adolescence: exploration of stability and change, *Attachment and Human Development*, 2, 328-346.
- Ammaniti, M., (2001). *Manuale di Psicopatologia dell’Infanzia*, Cortina Editore, Milano.
- Ammaniti, M., Sergi, G. (2002). Diagnosi e Valutazione Clinica in Adolescenza. In Ammaniti M. (Eds.) *Manuale di Psicopatologia dell’Adolescenza*. Raffaello Cortina Editore, Milano.
- Ammaniti, M., Candelori, C., Dazzi, N., De Coro, A., Muscetta, S., Ortu, F., Pola, M., Speranza, A. M., Tambelli, R., Zampino, F. (1990) *IAL: Intervista sull’Attaccamento nella Latenza (AICA, Attachment Interview for Childhood and Adolescence)*. Protocollo non pubblicato, Università degli studi di Roma, “Sapienza”, Roma.
- Anderson, V. A., Anderson, P. (2001). Development of Executive Functions Through Late Childhood and Adolescence in an Australian Sample. *Developmental Neuropsychology*, 20(1), 385–406.

- Astington, J. (1991). Intention in the child's theory of mind. In Frye, D., Moore, C. (Eds.), *Children's Theories of Mind: Mental States and Social Understanding*. Lawrence Erlbaum Associates, Hillsdale, New Jersey.
- Baddeley, A. (1995). Working memory. In Gazzaniga, M., S. (Eds.), *The cognitive neurosciences* (755-764). MIT Press, Cambridge.
- Baldoni, F. (2007). Modelli operativi interni e relazioni di attaccamento in preadolescenza. In: Crocetti G., Agosta R. (Eds.): *Preadolescenza. Il bambino caduto dalle fiabe. Teoria della clinica e prassi psicoterapeutica* (54-77). Pendragon, Bologna, 2007.
- Baldwin, M., W. (2005). *Interpersonal cognition*. New York: Guilford Press.
- Balint, M. (1952). *Primary love and psychoanalytic technique*. Tavistock, London
- Balint, M. (1968) Il difetto fondamentale. In: *La regressione*. Tr. it. Raffaello Cortina Editore, Milano, 1991.
- Barkley, R., A. (1997a). *ADHD and the nature of self-control*. Guilford, New York.
- Barkley, R., A. (1997b). Behavioral inhibition, sustained attention, and executive functions. *Psychological Bulletin*, 121, 65-94.
- Barnea-Goraly, N., Menon, V., Eckert, M., Tamm, L., Bammer, R., Karchemskiy, A., Dant, C.C., Reiss, A.L. (2005). White matter development during childhood and adolescence: A cross-sectional diffusion tensor imaging study. *Cerebral Cortex*, 15, 1848-1854.
- Baron-Cohen, S. (1995). *Mindblindness: an essay on autism and theory of mind*. MIT Press, Boston..
- Beauchamp, M. H., Anderson, V. (2010). Social: An Integrative Framework for the Development of Social Skills. *Psychological Bulletin*, 136(1), 39–64.
- Beebe, B., Lachmann, F.M. (2002). *Infant research e trattamento degli adulti: un modello sistemico-diadico delle interazioni*. Tr. it. Raffaello Cortina, Milano, 2003.
- Beebe, B., Lachmann, E., M. (1988). The contribution of mother-infant mutual influence to the origins of self- and object representations. *Psychoanalytic Psychology*, 5, 305-337.

- Beeghly, M., Cicchetti, D. (1994). Child maltreatment, attachment, and the self system: Emergence of an internal state lexicon in toddlers at high social risk. *Development and Psychopathology*, 6, 5-30.
- Behrends, R., S., Blatt, S. (1985). Internalization and psychological development throughout the life cycle. In Solnit, A., J., Eissler, R., S., Neubauer, P., B. (Eds.), *The psychoanalytic study of the child*. New Haven, CT: Yale University Press.
- Beijersbergen, M., D., Juffer F., Bakermans-Kranenburg, M., J., van Ijzendoorn, M., H., (2012). Remaining or becoming secure: parental sensitive support predicts attachment continuity from infancy to adolescence in a longitudinal adoption study. *Developmental Psychology*. Advance online publication. doi: 10.1037/a0027442
- Bion, W., (1962), Una teoria del pensiero. Tr. it. In: *Analisi degli schizofrenici e metodo psicoanalitico*. Armando, Roma 1970.
- Blair, C., Granger, D., Razza, R. P., (2005). Cortisol reactivity is positively related to executive function in preschool children attending Head Start. *Child Development*, 76, 554-567.
- Blakemore, S-J., Wolpert, D.M., Frith, C.D., (1998). Central cancellation of self-produced tickle sensation. *Nature Neuroscience*, 1, 635-640.
- Blakemore, S-J., Choudhury, S. (2006) Development of the adolescent brain: implications for executive function and social cognition. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 47 (3/4), 296–312.
- Blasi, A.(1988). *Identity and the development of the Self*. In Lapsley, D., K., Power, F.,C., (Eds.) *Self, Ego, and Identity*, New York: Springer-Verlag
- Blatt, S., Brenneis, C.B., Schimek, J., Glick, M. (1976). *A developmental analysis of the concept of the object on the Rorschach*. Yale University, Unpublished research manual, Yale University, New Haven.
- Blatt, S. J., Brenneis, C. B., Schimek, J. G., & Glick, M. (1976a). *A developmental analysis of the concept of the object on the Rorschach*. Unpublished scoring protocol

Blatt, S. J., Brenneis, C. B., Schimek, J. G., & Glick, M. (1976b). Normal development and psychopathological impairment of the concept of the object on the Rorschach. *Journal of Abnormal*

Psychology, 85, 364-373.

Blatt, S. J., Wein, S. J., Chevron, E., Quinlan, D. M. (1979). Parental representations and depression in normal young adults. *Journal of Abnormal Psychology*, 88, 388-397.

Blatt, S., J., Chevron, E., S., Quinlan, D., Schaffer, C., Wein, S. (1981). *The assessment of quantitative and structural dimensions of object representations*, Unpublished research manual. Yale University, New Haven.

Blatt, S., Lerner, H. (1983). The psychological assessment of object representation. *Journal of Personality Assessment*, 47, 7-28.

Blatt, S., J., Berman, W., Cook, B., Meyer, R. (1988b). The assessment of change during the intensive treatment of borderline and schizophrenic young adults *Psychoanalytic Psychology* 5, 127-158.

Blatt, S., J., Wiseman, H., Prince-Gibson, E., Gatt, C. (1990), Object representations and change in clinical functioning. *Psychotherapy: Research, Theory, Practice, Training*, 28, 273-283.

Blatt, S., J., Ford, R., Q. (1994), *Therapeutic Change: An Object Relations Perspective*. Plenum, New York.

Blatt, S., J., Stayner, D., A., Auerbach, J., S., Behrends, R., S. (1996), Change in object and self representations in long-term intensive inpatient treatment of seriously disturbed adolescents and young adults. *Psychiatry*, 59, 82-107.

Blatt, S., J., Auerbach, J., S. (2001). Mental representation, severe psychopathology, and the therapeutic process. *Journal of the American Psychoanalytic Association*, 49 (1), 113-59.

Blatt, S., J., Levy, K., N. (2003). Attachment Theory, Psychoanalysis, Personality Development, and Psychopathology. *Psychoanalytic Inquiry*, 23 (1), 102-150.

Blatt, S., J., (2004). *Experiences of Depression*. American Psychological Association, Washington, D.C.

Blatt, S., J., (2008). *Polarities of experience: relatedness and self-definition in personality development, psychopathology, and the therapeutic process*. American Psychological Association, Washington, D.C.

Blos P. (1962). *On Adolescence. A Psychoanalytic Interpretation*. Glenocoe Inc. Free Press. Tr. it. *L'Adolescenza. Un'interpretazione psicoanalitica*. Franco Angeli, Milano, 1986.

Blos, P. (1967) The second individuation process of adolescence. *Psychoanalytic Study of the Child*, 22, 162-186

Borkowski, J., G., Burke, J., E. (1996). *Theories, models, and measurements of executive functioning: An information processing perspective*. In Lyon, G., R., Krasnegor, N., A. *Attention, memory, and executive function*. Paul Brookes, Baltimore.

Bowlby, J. (1951) *Cure materne e igiene mentale nel fanciullo*. Tr. it., Giunti-Barbera, Firenze, 1957.

Bowlby, J. (1969). *Attachment and loss. Volume 1: Attachment*. Basic Books, New York

Bowlby, J. (1973). *Attachment and loss. Volume 2: Separation*. Basic Books, New York.

Bowlby , J. (1977), The making and breaking of affectional bonds. I. Etiology and psychopathology in the light of attachment theory. *British Journal of Psychiatry*, 130, 201-210.

Bowlby , J. (1978), *Attachment Theory and Its Therapeutic Implications*. University of Chicago Press, Chicago.

Bowlby , J. (1980), *Attachment and Loss. Vol. 3: Loss, Sadness and Depression*. Basic Books, New York.

Bowlby, J. (1981) Psychoanalysis as a natural science. *International review of psychoanalysis*. 6, 3-14.

Bowlby, J. (1988). *A secure base: Parent – child attachment and healthy human development*. Basic Books, New York.

Bretherton, I., Bates, E. (1979). The emergence of intentional communication. In: I.C. Uzgiris (Eds.), *Social interaction and communication during infancy. New directions for child development series* (81-100).

Bretherton, I. (1991). Pouring new wine into old bottles: The social self as internal working model. In Gunnar, M., R., Sroufe, L., A. (Eds.), *Self processes and development: The Minnesota symposia on child development*, 23, 1-41. Lawrence Erlbaum Associates, Hillsdale, New Jersey.

Bretherton, I. (1998). Attachment and psychoanalysis: A reunion in progress (A commentary on Steele and Steele), *Social Development*, 7, 132 -136

Bretherton, I., Munholland, K. A. (1999). Internal working models in attachment: A construct revisited. In Cassidy, J., Shaver, P. (Eds.), *Handbook of Attachment: Theory, research and clinical application* (89-111). Guilford, New York.

Brierley M. (1937) Affects in theory and practice. *International journal of Psychoanalysis*, 18, 256-263.

Brocki, K.C. Bohlin, G. (2004). Executive Functions in Children Aged 6 to 13: A Dimensional and Developmental Study. *Developmental Neuropsychology*, 26(2), 571–593.

Brown, A-L., Arnibruster, B.B., Baker, L. (1986) The role of metacognition in reading and studying. In: Orasanu, J. (Eds.) *Reading comprehension: From research to practice* (49-75) Lawrence Erlbaum Hillsdale Associated, Hillsdale, New Jersey,.

Buccino, G., Binkofski, F., Fink, G.R., Fadiga, L., Fogassi, L., Gallese, V., Seitz, R.J., Zilles, K., Rizzolatti, G., Freund, H.J. (2001). Action observation activates premotor and parietal areas in a somatotopic manner: An fMRI study. *European Journal of Neuroscience*, 13, 400-404.

Camaioni, L. (2003). *La Teoria della Mente. Origini, Sviluppo e Patologia*. Laterza: Roma-Bari.

Calabrese, M. L., Farber, B., A., Westen, D. (2005), The Relationship of Adult Attachment Constructs to Object Relational Patterns of Representing Self and Others. *Journal of the American academy of psychoanalysis and dynamic psychiatry*, 33 (3), 513-530

Carcione, A., Falcone M. (1999), Il concetto di metacognizione come costrutto clinico fondamentale per la psicoterapia. In: A. Semerari (Eds.) *Psicoterapia cognitiva del paziente grave*, Raffaello Cortina Editore, Milano.

Carlson, E. A. (1997). A prospective longitudinal study of consequences of attachment disorganization/disorientation. Proceedings in 62nd Meeting of the Society for Research in Child Development.

Casey, B.J., Trainor, R.J., Orendi, J.L., Schubert, A.B., Nystrom, L.E., Cohen, J.D., Noll, D.C., Giedd, J., Castellanos, X., Haxby, J., Forman, S.D., Dahl, R.E., Rapoport, J.L. (1997). A pediatric functional MRI study of prefrontal activation during performance of a Go-No-Go task. *Journal of Cognitive Neuroscience*, 9, 835–847.

Cassidy, J (1988). Child-mother attachment and the self in six-year-olds. *Child Development*, 59, 121-134.

Cassidy, J., Shaver, P. R., (1999). *Handbook of Attachment: Theory, Research and Clinical Application*. Guilford Press, New York.

Cauffman, E., Steinberg, L. (2000). (Im)maturity of judgment in adolescence: Why adolescents may be less culpable than adults. *Behavioural Science*, 8, 1–21.

Chelune, G. J., Ferguson,W., Koon, R., Dickey, T. O. (1986). Frontal lobe disinhibition in attention deficit disorder. *Child Psychiatry and Human Development*, 16, 221–234.

Cicchetti D., Cummings M.,Greenberg M., (1990). An organizational perspective on attachment theory beyond infancy: implication for theory, measurement and research. In M. Greenberg e M. Cumming (Eds.), *Attachment in the pre-school years (3-50)*. University of Chicago Press, Chicago, IL.

Clarkin, J. F., Yeomans, F. & Kernberg, O. S. (1999). *Transference-Focused Psychodynamic Therapy for Borderline Personality Disorder Patients*. John Wiley, New York.

Cohn, J., F., Tronick, E.,Z. (1988) Mother-infant interaction: The influence is bidirectional and unrelated to periodic cycles in either partner's behavior. *Developmental Psychology*, 24, 386-392.

- Comunian, A.L., Gielen, U.P. Promotion of moral judgement maturity through stimulation of social role-taking and social reflection: an Italian intervention study. *Journal of Moral Education*, 35 (1), 51-69
- Conger, R. D., Ge, X., Elder, G. H., Lorenz, F. O., Simons, R. L. (1994). Economic stress, coercive family process, and developmental problems of adolescents. *Child Development*, 65, 541-561.
- Cottone, J., Druker, P., Javier, R. A. (2007). Predictors of Moral Reasoning: Components of Executive Functioning and Aspects of Religiosity. *Journal for the Scientific Study of Religion*. 46(1), 37–53.
- Choudhury, S., Blakemore, S-J., Charman, T. (2006). Social cognitive development during adolescence, *Social Cognitive and Affective Neuroscience*, 1, 165–174.
- Craik, K. J. W. (1943). *The Nature of Explanation*. Cambridge University Press, Cambridge.
- Crittenden, P.M. (1999), *Attaccamento in età adulta. L'approccio dinamico-maturativo all'Adult attachment Interview*. Cortina, Milano
- D'Alessio M. Laghi F. (2007). *La preadolescenza: identità in transizione tra rischi e risorse*. Piccin Nuova Libreria, Padova.
- Damon, W. (1984). *Self-understanding and moral development from childhood to adolescence*. In Kurtines W.,I., Gewirtz J.L. (Eds.), *Morality, moral behavior and moral development*. New York: Wiley.
- Darwin, C. (1871). *Origin of the Species and the Descent of Man*. Modern Library, New York, NY.
- Dazzi, N., De Coro, A., Ortu F., Speranza, A.M. (1999) L'intervento sull'attaccamento in preadolescenza: un'analisi della dimensione della coerenza. *Psicologia clinica dello sviluppo*, 1, 129-154
- Decety, J., Grezes, J., Costes, N., Perandi, D., Jeannerod, M., Procyk, E., Grassi, F., Fazio, F. (1997). Brain activity during observation of actions. Influence of action content and subject's strategy. *Brain*, 120, 1763–1777.
- Dennett, D. (1987). *The Intentional Stance*. Cambridge. MIT Press, Cambridge.

Dennett, D. (1995). *Darwin's Dangerous Idea: Evolution and the Meanings of Life*, Allen Lane Press.

De Wolff, M. S., van Ijzendoorn, M.H. (1997). Sensitivity and attachment; a meta-analysis on parental antecedents of infant attachment. *Child Development*, 68, 571-591.

Diamond, D., Clarkin, J., Levine, H., Levy, K., Foelsch, P., Yeomans, F. (1999). Borderline Conditions and Attachment: A Preliminary Report. *Psychoanalytic Inquiry*, 5, 831-885.

Diamond, D., Stovall-McClough, C., Clarkin, J., Levy, K. (2003). Patient—therapist attachment in the treatment of borderline personality disorder. *Bulletin of the Menninger Clinic*, 67(3), 227—259.

Diamond, D. (2004). Attachment disorganization. The Reunion of Attachment Theory and Psychoanalysis. *Psychoanalytic Psychology*, 21, 276–299.

Yurgelun-Todd, D. (2007) Emotional and cognitive changes during adolescence. *Current Opinion in Neurobiology*, 17, 251–257

Diamond, D., Blatt, S., J., Stayner, D., Kaslow, N. (1991) *Self-other differentiation of object representations*. Unpublished research manual, Yale University, New Haven

Diamond, D., Kaslow, N., Coonerty, S., Blatt, S. J. (1991). Changes in separation-individuation and intersubjectivity in long-term treatment *Psychoanalytic Psychology*, 7, 363-397.

Diamond, D., Blatt, S., J., Stayner, D., Kaslow, N. (1992). *Differentiation, cohesion, and relatedness of self and other representations: A developmental scale*. Unpublished manuscript, Yale University, New Haven.

Diamond, D., Blatt, S. J. (1994), Internal working models of attachment and psychoanalytic theories of the representational world: A comparison and critique. In: M. B. Sperling, W. H. Berman (Eds.) *Attachment in Adults: Clinical and Developmental Perspectives* (72-97). Guilford, New York.

Diamond, D., Doane, J. A. (1994), Disturbed attachment and negative affective style: An intergenerational spiral. *British Journal of Psychiatry*, 164, 770-781

- Dimaggio, G., Semerari, A., Falcone, M., Nicolò, G., Carcione, A., Procacci, M. (2002). Metacognition, States of Mind, Cognitive Biases and Interpersonal Cycles: Proposal for an Integrated Narcissism Model. *Journal of Psychotherapy Integration*, 12(4), 421–451
- Dodge, K.A., Murphy, R.R., & Buchsbaum, K. (1984). The assessment of intention-cue detection skills in children: Implications for developmental psychopathology. *Child Development*, 55, 163–173.
- Dodge, K.A. (1986). A social information processing model of social competence in children. In: M. Perlmutter (Eds.), *The Minnesota Symposium on Child Psychology*, 18, 77–125. Lawrence Erlbaum Associates, Hillsdale, New Jersey.
- Dozier, M., Lomax, L., Tyrrell, C. (1996), *Psychotherapy's challenge for adults using deactivating attachment strategies*. Unpublished manuscript, University of Delaware, Newark.
- Durston, S., Davidson, M., C., Tottenham, N., Galvan A., Spicer, J., Fossella, J., A, Casey, B., J. (2006). A shift from diffuse to focal cortical activity with development. *Developmental Science*, 9, 1-8.
- Emde, R. N., (1988a) Development Terminable e Interminable, Pt. 1, *International Journal of Psycho-Analysis*, 69, 23-42.
- Erikson, E. H. (1963). *Childhood and society*. Norton, New York.
- Erikson, E.H. (1968). *Gioventù e crisi di identità* . Tr. it., Armando Editore, Roma, 1974.
- Erikson, E., H., (1968). *Identity: youth and crisis*. New York: Norton. Tr. it. *Gioventù e crisi di identità*. Roma: Armando. 1974.
- Eslinger, P. J. (1996). Conceptualizing, describing, and measuring components of executive function: A summary. In: Lyon, G. R., Krasnegor, N. A. (Eds.). *Attention, memory, and executive function*. Paul H. Brookes Publishing Co., Baltimore.
- Eslinger, P. J., Grattan, L. M., Damasio, H., Damasio A. R. (1992). Developmental consequences of childhood frontal lobe damage. *Archives of Neurology*, 49,764–69.
- Fairbairn, W., R., D. (1952). *Studi psicoanalitici sulla personalità*. Tr. it. Boringhieri, Torino, 1974.

- Farrar, M. J., Fasig, L. G., Welch-Ross, M. K. (1997). Attachment and emotion in autobiographical memory development. *Journal of Experimental Child Psychology*, 67(3), 389–408.
- Farrer, C., Frith, C.D. (2002). Experiencing oneself vs. another person as being the cause of an action: The neural correlates of the experience of agency. *NeuroImage*, 15, 596–603.
- Favre, C., Bizzini, L. (1995). Some contributions of Piaget's genetic epistemology and psychology to cognitive therapy. *Clinical Psychology and psychotherapy*, 2(1), 15-23.
- Fischer, K. W., Pipp, S. L. (1984). Processes of cognitive development: Optimal level and skill acquisition. In: Sternberg R.J. (Eds.), *Mechanisms of cognitive development*. W. H. Freeman, New York.
- Fisher, P. H., Sperling, M. B., Carr, A. C. (1990). Assessment of adult relatedness: A review of empirical findings from object relations and attachment theories. *Journal of Personality Assessment*, 55, 499-520.
- Flavell J., Miller P., Miller S. (1996). *Psicologia dello sviluppo cognitivo*. Il Mulino, Bologna.
- Fonagy, P. (1991). Thinking about Thinking: Some Clinical and Theoretical Considerations in the Treatment of a Borderline Patient. *International Journal of Psycho-Analysis*, 72, 639-656.
- Fonagy, P. (1995). Playing with reality: The development of psychic reality and its malfunction in borderline patients. *International Journal of Psycho-Analysis*, 76, 39-44.
- Fonagy, P., Steele, M., Steele, H., Leigh, T., Kennedy, R., Mattoon, G., Target, M. (1995). Attachment, the reflective self and borderline states: The predictive specificity of the Adult Attachment Interview and pathological emotional development. In: Goldberg, S., Muir, R., Kerr, J. (Eds.) *Attachment Theory: Social, Developmental and Clinical Perspectives*. (233-279). The Analytic Press, Hillsdale, New Jersey.
- Fonagy, P., Leigh, T., Steele, M., Steele, H., Kennedy, R., Mattoon, G., Target, M., Gerber, A. (1996). The relation of attachment status, psychiatric classification and response to psychotherapy. *Journal Consulting and Clinical Psychology*, 64, 22-31.

Fonagy, P., Steele, M., Steele, H., Target, M. (1997). Reflective-Functioning Manual: Version 4.1. For Application to the Adult Attachment Interviews. Unpublished manuscript. University College, London.

Fonagy, P. (1998a). Moments of change in psychoanalytic theory: Discussion of a new theory of psychic change. *Infant Mental Health Journal*, 19, 346-353.

Fonagy, P. (1998b). An attachment theory approach to treatment of the difficult patient. *Bulletin of the Menninger Clinic*, 62, 147-168.

Fonagy, P. (1999). Points of Contact and Divergence Between Psychoanalytic and Attachment Theories. *Psychoanalytic Inquiry* 19, 448-480.

Fonagy, P. (2001). *Attachment Theory and Psychoanalysis*. Other Press, New York.

Fonagy, P., Gergely, G., Jurist, E., Target, M. (2002). *Affect regulation, mentalization, and the development of the self*. Other Press, New York.

Fonagy, P., Target, M. (2005). Bridging the transmission gap: An end to an important mystery of attachment research?. *Attachment & Human Development*, 7(3), 333-343.

Fonagy, P., Target, M. (2005) *Psicopatologia evolutiva. Le teorie psicoanalitiche*. Raffaello Cortina Editore, Milano.

Fraiberg S., Adelson E., Shapiro V. (1975), I fantasmi nella stanza dei bambini. In: *Il sostegno allo sviluppo*, Raffaello Cortina Editore, Milano, 1999.

Freeman, M. (1993). *Rewriting the self*. London, Routledge.

Freud, A. (1957). The contribution of direct child observation to psychoanalysis. In: *The Writings of Anna Freud*, 5, 95–101.

Freud, S. (1915-17a). *Metapsicologia*, Tr.it. In: Opere, vol.VIII, Boringhieri, Torino,1976.

Freud, S. (1915-17b). *Introduzione alla psicoanalisi*. Tr. It. In Opere, vol.VIII, Boringhieri, Torino, 1976.

Fried, C.S., Reppucci, N. (2001) Criminal decision-making: The development of adolescent judgment, criminal responsibility, and culpability. In: *Law Human Behavioural* 25, 45–61

- Frith, U., Frith, C. D. (2003). Development and neurophysiology of mentalizing. *Philosophical Transactions of the Royal Society*, 358, 459–473.
- Furman, W. (1982). Children's friendships. In: Field, T., Finley, G., Huston, A., Quay, H., Troll, L. (Eds.), *Review of human development*, (327–342). Wiley, New York.
- Gallese, V., Goldman, A. (1998). Mirror neurons and the simulation theory of mind-reading. *Trends in Cognitive Sciences*, 12, 493–501.
- Gentry, J., Campbell, M. (2002). *Developing adolescents: A reference for professionals*. American Psychological Association, Washington, DC.
- George, C., Kaplan, N., Main, M. (1985). *The Berkeley Adult Attachment Interview*. Unpublished Manuscript, University of California, Berkeley.
- George, C., Kaplan, N., Main, M. (1984). *Adult attachment interview*. Unpublished manuscript, University of California, Berkeley.
- German, T. P., Leslie, A. M. (2004). No (social) construction without (meta) representation: Modular mechanisms as the basis for the acquisition of an understanding of mind. *Behavioral and Brain Sciences*, 27, 106–107.
- German, T. P., Hehman, J. A. (2006). Representational and executive selection resources in 'theory of mind': Evidence from compromised belief-desire reasoning in old age. *Cognition* 101, 129–52.
- Giedd, J.N., Blumenthal, J., Jeffries, N.O., Castellanos, F.X., Liu, H., Zijdenbos, A., Paus, T., Evans, A.C., Rapoport, J.L. (1999a). Brain development during childhood and adolescence: A longitudinal MRI study. *Nature Neuroscience*, 2, 861–863.
- Giedd, J.N., Snell, J.W., Lange, N., Rajapakse, J.C., Kaysen, D., Vaituzis, A.C., Vauss, Y.C., Hamburger, S.D., Kozuch, P.L., Rapoport, J.L. (1996). Quantitative magnetic resonance imaging of human brain development: Ages 4–18. *Cerebral Cortex*, 6, 551– 560.
- Gilligan, S.G., & Bower, G. H. (1984). Cognitive consequences of emotional arousal. In: Izard, C. E., Kagan, J., Zajonc, R. (Eds.) *Emotions, cognitions, and behavior*. Cambridge Press, New York.

- Godefroy, O., Cabaret, M., Petit-Chenal, V., Pruvo, J., P., Rousseaux, M. (1999). Control functions of the frontal lobes: Modularity of the central-supervisory system? *Cortex*, 35, 1–20.
- Goldberg, E. (2001). *The executive brain: Frontal lobes and the civilized mind*. Oxford University Press, New York.
- Greenberg J., Mitchell, S. (1983). *Le relazioni oggettuali nella teoria psicoanalitica*. Tr. It., Il Mulino. Bologna, 1986.
- Greenberg J. R., Mitchell S. (1986). *Le relazioni oggettuali nella teoria psicoanalitica*. Il Mulino, Bologna.
- Greene, J. D., Sommerville, R. B., Nystrom, L. E., Darley, J. M., & Cohen, J. D. (2001). An fMRI investigation of emotional engagement in moral judgment. *Science*, 293, 2105–2108.
- Greene J. D., Nystrom L. E., Engell A. D., Darley J. M., Cohen J.D. (2004). The Neural Bases of Cognitive Conflict and Control in Moral Judgment. *Neuron*, 44, 389–400.
- Griffin, D. W., Bartholomew, K. (1994a), The metaphysics of measurement: The case of adult attachment. In: Bartholomew K., Perlman, D. (Eds.) *Advances in Personal Relationships*, 5, 17,52. Jessica Kingsley, London.
- Griffin, D. W., Bartholomew, K. (1994b). Models of the self and other: Fundamental dimensions underlying measures of adult attachment. *Journal of Personality and Social Psychology*, 67, 430-445.
- Gunderson, J. (1996), The borderline patient's intolerance of aloneness: Insecure attachments and therapist's availability. *American Journal of Psychiatry*, 153, 752-758.
- Guntrip, H., (1969). *Schizoid phenomena, object relations and the self*. International universities press, New York.
- Gusnard, D. A., Akbudak, E., Shulman, G. L., Raichle, M. (2001). Medial Prefrontal Cortex and Self-Referential Mental Activity: Relation to a Default Mode of Brain Functioning. *Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America*, 98 (7) 4259-4264.

- Haft, W. L., Slade, A. (1989). Affect attunement and maternal attachment: A pilot study. *Infant Mental Health Journal*, 10, 157-172.
- Harris, L., T., Todorov, A., Fiske, S., T. (2005). Attributions on the brain: Neuro-imaging dispositional inferences, beyond theory of mind. *NeuroImage*, 28, 763-769.
- Hartup, W. W. (1989). Social relationships and their developmental significance. *American Psychologist*, 44, 120-126.
- Hazan, C., Zeifman, D. (1999). Pair Bonds as Attachments: Evaluating the Evidence. In: Cassidy, J., Shaver, P.R (Eds.) *Handbook of Attachment: Theory, Research and Clinical Applications*. New York: The Guilford Press.
- Herba, C., Tranah, T., Rubia, K., Yule, W. (2006). Conduct Problems in adolescence: Three domains of inhibition and effect of sex. *Developmental Neuropsychology*, 30 (2), 659-695.
- Hesse, E. (1996). Discourse, memory and the Adult Attachment Interview: A note with emphasis on the emerging Cannot Classify Category. *Infant Mental Health Journal*, 17, 4-11.
- Hesse, E. (1999). The adult attachment interview. In: Cassidy J., Shaver, P.R. (Eds.) *Handbook of Attachment: Theory, Research, and Clinical Applications*. Guilford, New York.
- Higgins, E. T., Klein, R., Strauman, T. (1985). Self-concept teoria della discrepanza: Un modello psicologico per distinguere tra i diversi aspetti della depressione e ansia. *Social Cognition*, 3, 51-76.
- Hirst W., Manier, D. (1995). Remembering as communication: a family recounts its past. In: Rubin, D.C. (Eds.) *Remembering Our Past*. Cambridge. Cambridge University Press, Cambridge.
- Horowitz, L. M. (1994). Schemas, psychopathology, and psychotherapy research. *Psychotherapy Research*, 4, 1-19.
- Hughes, C., Dunn, J., White, A. (1998). Trick or treat?: Uneven understanding of mind and emotion and executive dysfunction in hard-to-manage preschoolers *Journal of Child Psychology & Psychiatry*, 39, 981-994.
- Juffer, F., van IJzendoorn, M.H., Bakermans-Kranenburg, M.J. (1997). Intervention in transmission of insecure attachment: A case study. *Psychological Reports*, 80, 531-543.

- Kaplan, N. (1987/1995) *Individual differences in six-year-old's thoughts about separation: predicted from attachment to mother at age one*. Unpublished Manuscript. Berkeley University, California.
- Keating, D. P., Crane, L. L. (1990). Domain - General and domain-specific processes in proportional reasoning: a commentary on the Merrill-Palmer Quarterly special issue on cognitive development. *Merrill-Palmer Quarterly*, 36(3), 411-424.
- Keating, D. P. (2004). Cognitive and brain development. In: Lerner, R.J., Steinberg, L. D. (Eds.) *Handbook of Adolescent Psychology*, (45–84), John Wiley & Sons, Hoboken, New Jersey.
- Kernberg, O. F. (1975). *Borderline Conditions and Pathological Narcissism*. Aronson, New York.
- Kernberg, O. (1976). *Object Relations Theory and Clinical Psychoanalysis*. New York: Jason Aronson.
- Kernberg, O. F. (1980). *Internal World and External Reality*. Aronson, New York.
- Kernberg, O., Selzer, M. A., Koenigsberg, H. W., Carr, A. C., Appelbaum, A. H. (1989). *Psychodynamic Psychotherapy of Borderline Patients*. Basic Books, New York.
- Khan, M. M. R. (1963). *The concept of cumulative trauma*. International Universities Press, New York.
- Klein, M. (1946) Note su alcuni meccanismi schizoidi. Tr. It. In: *Scritti 1921-1958*, cit.
- Kobak, R. R., Cole, H. (1994). Attachment and metamonitoring: Implications for adolescent autonomy and psychopathology. In: Cicchetti, D., Toth, S. L. (Eds.). *Disorders and dysfunctions of the self. Rochester Symposium on Developmental Psychopathology*, 5, 267-297. University of Rochester Press, Rochester, New York.
- Kohlberg, Lawrence. 1984. *Essays on Moral Development: Vol. 2. The Psychology of Moral Development*. San Francisco: Harper & Row
- Kohut, H. (1971). *Narcisismo e analisi del sé*. Tr. it. Boringhieri, Torino, 1976
- Legerstee, M. (2007). *La comprensione sociale precoce*. Raffaello Cortina Editore.

- Lennings, C. J., (1996). Adolescent aggression and imagery: contributions from object relations and social cognitive theory. *Adolescence*, 31, 124
- Lerner, H., D., St. Peter, S. (1984). Patterns of object relations in neurotic, borderline and schizophrenic patients. *Psychiatry*, 47, 77-92.
- Leslie, A. M., Friedman, O., German, T. P. (2004). Core mechanisms in 'theory of mind'. *Trends in Cognitive Sciences*, 8, 528–533.
- Leslie, A. M., German, T. P., & Pollizi, P. (2005). Belief-desire reasoning as a process of selection. *Cognitive Psychology*, 50, 45–85.
- Levy, K. N., Blatt, S. J., Shaver, P. R. (1998). Attachment: styles and parental representations *Journal of Personality and Social Psychology*, 104, 407-419.
- Levy, K. N., and Blatt, S. J. (1999). Attachment theory and psychoanalysis *Psychoanalytic Inquiry* 19, 541-575.
- Lichtenberg J.D. (1983). *La psicoanalisi e l'osservazione del bambino*. Astrolabio, Roma, 1988.
- Lichtenberg, J.D. (1989). *Psychoanalysis and Motivation*. The Analytic Press, Hillsdale, New Jersey.
- Lieberman, A. F. (1987). Separation in infancy and early childhood: Contributions of attachment theory and psychoanalysis. In: Bloom-Feshbach, J., Bloom-Feshbach, S. (Eds.) *The psychology of separation and loss*. Jossey-Bass, San Francisco.
- Liotti, G. (1995). Disorganized/disoriented attachment in the psychotherapy of the dissociative disorders. In: Goldberg, S. Muir, R., Hillsdale, J. K. (Eds.) *Attachment Theory: Social, Developmental and Clinical Perspectives* (343-367). The Analytic Press, New Jersey.
- Liotti, G. (2001). *Le opere della coscienza. Psicopatologia e psicoterapia nella prospettiva cognitivo-evoluzionista*. Milano: Raffaello Cortina Editore.
- Loewald, H. (1962). Internalization, Separation, Mourning, and the Superego. *Psychoanalytic Quarterly*, 31, 483-504.

- Luborsky, L., Crits-Christoph, P. (1990). *Understanding Transference: The CCRT Method*. Basic Books, New York.
- Luciana, M., Conklin, H., Cooper, C., Yarger, R. (2005). The development of nonverbal working memory and executive control processes in adolescents. *Child Development*, 76, 697–712.
- Luna B, Sweeney JA. (2004). The emergence of collaborative brain function: FMRI studies of the development of response inhibition. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 1021, 296-309.
- Luna, B., Garver, K.E., Urban, T.A., Lazar, N.A., Sweeney, J.A. (2004a). Maturation of cognitive processes from late childhood to adulthood. *Child Development*, 75, 1357–1372.
- Luria, A.R. (1966). *Higher cortical functions in man*. Basic Books Inc., Oxford, UK.
- Lyons-Ruth K., Connell D. B., Grunebaum H. U. (1990). Infants at social risk: Maternal depression and family support services as mediators of infant development and security of attachment, *Child Development*, 61, 85-98.
- Lyons-Ruth, K., Jacobvitz, D. (1999) Attachment disorganization: Unresolved loss, relational violence, and lapses in behavioral and attentional strategies. In: Cassidy, J., Shaver, P.R. (Eds.), *Handbook of attachment: Theory, research, and clinical applications* (520-554). Guilford Press, New York.
- Maggs, J., Almeida, D., M, Galambos, N., L. (1995) Risky business: The paradoxical meaning of problem behavior for young adolescents. *Journal of Early Adolescence*. 15, 344–362
- Mahler, M., Pine, F., Bergman, A. (1975). *The psychological birth of the human infant*. New York: Basic Books.
- Main, M., Weston , D. (1981), The quality of the toddler's relationship to mother and to father: Related to conflict behavior and the readiness to establish new relationships. *Child Development*, 52, 932-940.

Main, M., Goldwyn, R. (1984). Predicting rejection of her infant from mother's representation of her own experience: Implications for the abused-abusing intergenerational cycle. *Child Abuse & Neglect*, 8, 203-217.

Main, M., Kaplan, N., Cassidy, J. (1985). Security in infancy, childhood, and adulthood: A move to the level of representation. In Bretherton, I., Waters, E. (Eds.), *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 50(1-2), 66-104.

Main, M., Solomon, J. (1986). Discovery of a new, insecure-disorganized/disoriented attachment pattern. In: Brazelton, T., B., Yogman, M., W. (Eds.) *Affective Development in infancy*. (95-124) Norwood, NJ: Ablex.

Main, M., Cassidy, J. (1988). Categories of response to reunion with the parent at age six: Predictable from infant attachment classifications and stable over a 1-month period. *Developmental Psychology*, 24, 415-426.

Main, M., Hesse, E. (1990). Parents unresolved traumatic experiences are related to infant disorganized attachment status: Is frightened and/or frightening parental behavior the linking mechanism? In: Greenberg, M. T., Cicchetti, D., Cummings, E. M. (Eds.), *Attachment in the Preschool Years: Theory, Research, and Intervention* (161-182). University of Chicago Press, Chicago.

Main, M. (1991), Metacognitive knowledge, metacognitive monitoring and singular (coherent) vs. multiple (incoherent) models of attachment. Findings and directions for future research. In: Parkes, C., Stevenson-Hinde, M., J., Marris, P. (Eds.) *Attachment Across the Life Cycle*. (127-159) London: Routledge.

Main, M., Hesse, E. (1992), Disorganized/disoriented behavior in the strange situation, lapses in the monitoring or reasoning and discourse during the parent's Adult Attachment Interview, and dissociative states. In: Ammaniti M., Stern, D. (Eds.) *Attachment and Psychoanalysis* (86-140). Gius: Rome

Main, M. (1995), Attachment: Overview, with implications for clinical work. In: Goldberg, S., Muir, R., Kerr, J. (Eds.) *Attachment Theory: Social, Developmental and Clinical Perspectives*. (233-279) Hillsdale, NJ: The Analytic Press.

- Main, M., Goldwyn, R. (1998). *Adult attachment scoring and classification systems*. Unpublished scoring manual. Department of Psychology, University of California, Berkeley.
- Main, M. (1999), Epilogue: Attachment theory: Eighteen points with suggestions for future studies. In: Cassidy, J., Shaver, P., R (Eds.) *Handbook of Attachment: Theory, Research and Clinical Applications*, New York: Guilford.
- Main, M. (2008) *L'attaccamento. Dal comportamento alla rappresentazione*. Raffaello Cortina Editore, Milano
- Malatesta, C., Z. Izard, C., E. (1984) *Emotion in adult development*. Sage Publications, Beverly Hills, California
- Marcelli D., Braconnier A. (2006) *Adolescenza e psicopatologia*, Masson Editore, Milano
- Markus, H., Nurius, P. (1986) Possible selves. *American Psychologist*, 41(9), 954-969.
- Mayman, M. (1967). Object-representations and object-relationships in Rorschach responses. *Journal of Projective Techniques and Personality Assessment*, 31, 17-24.
- Mayman, M. (1968). Early memories and character structure. *Journal of Projective Techniques and Personality Assessment*, 32, 303-316.
- Mayman, M. (1977). A multi-dimensional view of the Rorschach movement response: Perception, fantasy, kinesthesia, self-representation, and object-relationships. In Rickers-Ovsiankina, M., A. (Ed.), *Rorschach psychology* (229-250). Huntington, NY: Krieger.
- McDougall, P., Hymel, S. (2007). Same-gender versus cross-gender friendship conceptions: Similar or different? *Merrill-Palmer Quarterly*, 53, 347–380.
- McLoyd, V. C., Jayaratne, T. E., Ceballo, R., Borquez, J. (1994). Unemployment and work interruption among African American single mothers: Effects on parenting and adolescent socioemotional functioning. *Child Development*, 65, 562 – 589.
- Meins, E. (1997). *Security of attachment and the social development of cognition*. Hove: Psychology Press.

- Meins, E., Fernyhough, C., Russell, J., Clark-Carter, D. (1998). Security of attachment as a predictor of symbolic and mentalizing abilities: A longitudinal study. *Social Development* 7, 1-24.
- Meins, E., Fernyhough, C., Wainwright, R., Clark-Carter, D., Das Gupta, M., Fradley, E., Tuckey, M. (2003). Pathways to understanding mind: Construct validity and predictive validity of maternal mind-mindedness. *Child Development* 74(4), 1194-1211.
- Milich, R., Hartung, C. M., Martin, C. A., Haigler, E. D. (1994). Behavioral disinhibition and underlying processes in adolescents with disruptive behavior disorders. In Routh, D., K. (Eds.), *Disruptive behavior disorders in childhood* (109-138). New York: Plenum
- Miller, D. and Byrnes, J. (1997) The role of contextual and personal factors in children's risk taking. *Developmental Psychology*. 33, 814–823
- Mitchell, S. (1988). *Relational Concepts in Psychoanalysis. An Integration*. Harvard University Press, Cambridge.
- Morrison , T., L., Urquiza , A., J., Goodlin-Jones, B., L., (1995). *Attachment and representation of close relationships*. Paper presented at the American Psychological Association Meetings, Washington, DC, August.
- Murray, H. (1938). *Explorations in personality* Oxford university press. New York
- Nigg, J.,T., Wong, M., M., Martel, M.,M., Jester, J., M., Puttler, L., I, Glass, J., M., Adams, K., M., Fitzgerald, H., E., Zucker, R., A. (2006). Poor response inhibition as a predictor of problem drinking and illicit drug use in adolescents at risk for alcoholism and other substance use disorders. *Journal of the American academy of child and adolescent psychiatry*, 45 (4), 468-475
- Nigg, J. T., Silk, K. R., Westen, D., Lohr, N. E., Gold, L. J., Goodrich, S. (1991). Object representations in the early memories of sexually abused borderline patients. *American Journal of Psychiatry*, 148, 864–869
- Nigg, JT, Wong, MM, Martel, MM, Jester, JM, Puttler, LI, Glass, JM, Adams, KM, Fitzgerald, HE, Zucker, RA. (2006) Poor response inhibition as a predictor of problem drinking and illicit drug use in adolescents at risk for alcoholism and other substance use

disorders. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry* , 45(4), 468-75.

Ortu F., Pazzagli C., Williams R. (2005) *La psicologia contemporanea e la teoria dell'attaccamento*, Carocci editore: Roma, pp. 61 – 80.

Ozonoff, S., Jensen, J. (1999). Specific executive function proles in three neurodevelopmental disorders. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 29 (2), 171-177.

Paolicchi, P. (1976). *Esperienza del tempo e realtà sociale*. ETS, Pisa

Parkes, C. M., Stevenson-Hinde, J., Marris, J. P. (2001) *L'attaccamento nel ciclo della vita*. Il Pensiero Scientifico, Editore, Roma

Paterson, R., Moran, G., (1988). Attachment theory, personality development, and psychotherapy. *Clinical Psychology Review*, 8, 611-636.

Patrick , M. , Hobson , R. P. , Castle , D. , Howard , R. & Maughn , B. (1994), Personality disorder and the mental representation of early social experience. *Dev. & Psychopathol.*, 6 :375-388.

Pederson D.R., Gleason K.E., Moran G., Bento S. (1998). Maternal attachment representations, maternal sensitivity, and infant-mother attachment. *Developmental Psychology*, 34, 925-933.

Pennington, B. F., Ozonoff, S. (1996). Executive functions and developmental psychopathology. *Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines*, 37, 51–87.

Pfefferbaum, A., Mathalon, D.H., Sullivan, E.V., Rawles, J.M., Zipursky, R.B., Lim, K.O. (1994). A quantitative magnetic resonance imaging study of changes in brain morphology from infancy to late adulthood. *Archives of Neurology*, 51, 874–887.

Pfeifer, J. H., Masten, C. L., Borofsky, L. A., Dapretto, M., Fuligni, A. J., Lieberman, M. D. (2009). Neural Correlates of Direct and Reflected Self-Appraisals in Adolescents and Adults: When Social Perspective-Taking Informs Self-Perception. *Child Development*, 80 (4), 1016-1038.

Piaget, J. (1950). *The psychology of intelligence*. New York: International Universities Press.

- Piaget, J. Inhelder, B., (1966) *The Psychology of the Child*. New York: Basic Books
- Pine, D. S., Cohen, P., Johnson, J. G., Brook, J. S.(2002). Adolescent life events as predictors of adult depression. *Journal of Affect Disorder*, 68, 49-57
- Poulin, F., Chan, A. (2010) Friendship stability and change in childhood and adolescence. *Developmental Review* 30, 257–272.
- Rayner, E. (1991). *The Independent Mind in the British Psychoanalysis*, Free Associations Book, London.
- Reiss, A. L., Abrams, M. T., Singer, H. S., Ross, J. L., Denckla, M. B. (1996). Brain development, gender and IQ in children. A volumetric imaging study. *Brain*, 119, 1763–1774.
- Ritzler, B., Zambianco, D., Harder, D., Kaskey, M. (1980). Psychotic patterns of the concept of the object on Rorschach tests. *Journal of Abnormal Psychology*, 89, 46-55.
- Riva Crugnola, C. (2002). Regolazione e comunicazione affettiva nelle prime relazioni tra il bambino e il genitore. In: *Psicologia clinica dello sviluppo*, 3, 361-397. Il Mulino, Bologna.
- Rizzolatti, G., Fadiga, L., Matelli, M., Bettinardi, V., Paulesu, E., Perani, D., & Fazio, F. (1996b). Localization of grasp representations in humans by PET: 1. Observation versus execution. *Experimental Brain Research*, 111, 246–252.
- Rizzolatti, G., Fogassi, L., & Gallese, V. (2001). Neurophysiological mechanisms underlying the understanding and imitation of action. *Nature Reviews Neuroscience*, 2, 661–670.
- Romine, C. B., Reynolds C. R. (2005). A model of the development of frontal lobe functioning: findings from a meta-analysis. *Applied Neuropsychology*, 12(4), 190-201.
- Rosenstein, D. S., Horowitz , H. A. (1996). Adolescent attachment and psychopathology. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 64, 244-253.
- Rothstein, D. (1997). Object relations and attachment: *A comparison of Rorshach responses and adult attachment classification*. Unpublished doctoral dissertation, City University, London.

- Rubia, K., Smith, A. B., Brammer, M. J., Taylor, E. (2003). Right inferior prefrontal cortex mediates response inhibition while mesial prefrontal cortex is responsible for error detection. *NeuroImage*, 20, 351-358.
- Ruby, P., Decety, J. (2001). Effect of subjective perspective taking during simulation of action: A PET investigation of agency. *Nature Neuroscience*, 4, 546–550.
- Ruby, P., Decety, J. (2004). How would you feel versus how do you think she would feel? A neuroimaging study of perspective-taking with social emotions. *Journal of Cognitive Neuroscience*. 16, 988–999.
- Ryan, E. R., Bell, M. D. (1984). Changes in object relations from psychosis to recovery. *Journal of Abnormal Psychology*, 93, 209-215.
- Ryan, R.M. y Lynch, J. (1989). Emotional autonomy versus detachment: Revising the vicissitudes of adolescence and young adulthood. *Child Development*, 60, 340-356.
- Sack, A., Sperling, M. B., Fagen, G., Foelsch, P. (1996). Attachment style, history and behavioral contrasts for a borderline and normal sample. *Journal of Personality Disorders*, 10, 88-102.
- Saltzman, J. P., Saltzman, C., Wolfson, A. N. (1997). Relationship of childhood abuse and maternal attachment to the development of borderline personality disorder. In: Zanarini, M. C. (Eds.), *Role of Sexual Abuse in the Etiology of Borderline Personality Disorder* (71-91). American Psychiatric Press: Washington, DC.
- Sameroff, A. J. (1983). Developmental systems: Contexts and evolution. In: W. Kessen (Eds.), *Handbook of child psychology: Vol. 1, History, theory, and methods* (237-294). Wiley, New York.
- Sandler, J., Rosenblatt, B. (1962). The concept of representational world. *Psychoanalytic Study of the Child*, 17, 128-145
- Sandler, J. (1967). *Trauma, strain and development* In: Furst, S.S. (Eds.) *Psychic Trauma*. Basic Books, New York and London.
- Sander, L. (1995). Identity and the experience of specificity in a process of recognition. *Psychoanalytic Dialogues*, 5, 579-593.

Scholl, B. J., Leslie, A. M. (2001). Minds, modules, and meta-analysis. *Child Development*, 72, 696–701.

Schweiger, M., Marzocchi, G.M. (2008). Lo sviluppo delle Funzioni Esecutive: uno studio su ragazzi dalla 3° elementare alla 3° media. *Giornale Italiano di Psicologia*, 35(2), 353-374.

Shallice, T. (1982). Specific impairments of planning. *Philosophical Transactions of the Royal Society of London*, 298, 199–209.

Shallice, T. (1988). *From neuropsychology to mental structure*. New York: Cambridge University Press.

Slade, A. (1987). Quality of attachment and early symbolic play. *Developmental Psychology*, 23, 78-85.

Smith, E. E., Jonides, J. (1999). Storage and executive processes in the frontal lobes. *Science*, 283, 1657–1661.

Solomon, J., George, C., (1999). The Development of Caregiving: A Comparison of Attachment Theory and Psychoanalytic Approaches to Mothering. *Psychoanalytic Inquiry*, 19, 618-646.

Sowell, E. R., Thompson, P. M., Holmes, C. J., Bath, R., Jernigan, T. L., Toga, A.W. (1999). Localizing age related changes in brain structure between childhood and adolescence using statistical parametric mapping. *NeuroImage*, 6, 587–597.

Sowell, E. R., Thompson, P. M., Tessner, K. D., Toga, A. W. (2001). Mapping continued brain growth and gray matter density reduction in dorsal frontal cortex: Inverse relationships during postadolescent brain maturation. *Journal of Neuroscience*, 21, 8819–8829.

Sowell, E. R., Peterson, B. S., Thompson, P. M., Welcome, S. E., Henkenius, A. L., Toga, A. W. (2003). Mapping cortical change across the life span. *Nature Neuroscience*, 6, 309-315.

Sroufe, L. A., Waters, E. (1977). Attachment as an organizational construct. *Child Development*, 48, 1184-1199.

Sroufe, L. A. (1995). *Lo sviluppo delle emozioni*. Tr. it. Raffaello Cortina, Milano 2000.

Sroufe, L. A., Egeland, B., Carlson, E., Collins, E. A. (2005). *The development of the person. The Minnesota study of risk and adaptation from birth to adulthood*. The Guilford Press, New York.

Stayner, D. (1994). *The relationship between clinical functioning and changes in self and object representations in the treatment of severely impaired inpatients*. Unpublished doctoral dissertation. Columbia University, New York.

Steinberg, L. (1990). Autonomy, conflicts, and harmony in the family relationship. In Feldman, S. S., Elliot, G. R. (Eds.), *At the Threshold: The Developing Adolescent* (431–456). Harvard University Press, Cambridge.

Steinberg, L. (2004). Risk-taking in adolescence: What changes, and why? *Annals of the New York Academy and Sciences*, 1021, 51–58

Steinberg, L. (2005). Cognitive and affective development in adolescence. *Trends in Cognitive Sciences*, 9(2), 69-74.

Steiner, J. (1990). Pathological Organizations as Obstacle to Mourning: the Role of Unbearable Guilt. *International Journal of Psycho-Analysis*, 71, 87-94.

Stern, D. N. (1985). *The interpersonal world of the infant*. Basic Books, New York.

Stern, D., N. (1994). Il percorso dello sviluppo infantile fra osservazione e clinica. In: Stern, D. N. (Eds.) *Le interazioni madre-bambino nello sviluppo e nella clinica*. Raffaello Cortina, Milano, 1998.

Stern, D. N. (1995). *La costellazione materna. Il trattamento psicoterapeutico della coppia madre-bambino*. Tr. it. Bollati Boringhieri, Torino

Stolorow, R. D., Atwood, G. E. (1992). *Contexts of Being. The intersubjective Foundations of Psychological Life*. The Analytic Press, Inc., Hillsdale, New Jersey.

Stroop, J., R. (1935). Studies on interference in serial verbal reactions. *Journal of experimental psychology*, 6, 643-661

Stuss, D. T., Alexander, M. P. (2000). Executive functions and the frontal lobes: A conceptual view. *Psychological Research*, 63, 289–298.

Suess G., Grossmann K. E., Sroufe L. A. (1992). Effects of infant attachment to mother and father on quality of adaptation in preschool: from dyadic to individual organization of self. *International Journal of Behavioral Development*, 15, 43-65.

Sullivan, H. S. (1953). *The interpersonal theory of psychiatry*. Norton, New York.

Szumatolska, E. (1992), *Severity and Type of Depressive Affect As Related to Perceptual Styles: Relationship of Anaclitic Versus Introjective Depressive Configuration to Holistic Versus Analytic Similarity Judgment*. Unpublished doctoral dissertation, New School for Social Research, New York.

Tronick, E. Z. (1982). Affectivity and Sharing. In Tronick, E. Z. (Eds), *Social Interchange in Infancy* (1-8). Baltimore, MD: University Park Press.

Tronick, E., Z. (1989). Emotions and emotional communication in infants. *American Psychologist*, 44, 112-119

Tulving, E., Donaldson, W. (1972). *Organization of memory*. Academic Press, New York.

van IJzendoorn, M. H., Bakermans-Kranenburg, M. J. (1996). Attachment representations in mothers, fathers, adolescents, and clinical groups: A meta-analytic search for normative data. *Journal of Consulting & Clinical Psychology*, 64, 8 – 21.

Vio, C., Mattiuzzo, T., Maschietto, D., Fini, F. (2005). Il trattamento delle problematiche attentive e comportamentali di bambini con deficit di attenzione e/o iperattività. In: Bisiacchi, P., S., Tressoldi, P., E. (Eds.), *Metodologia della riabilitazione delle funzioni cognitive*. Carocci editore, Roma.

Vogeley, K., May, M., Ritzl, A., Falkai, P., Zilles, K., Fink, G.R. (2004). Neural correlates of first-person perspective as one constituent of human self-consciousness. *Journal of Cognitive Neuroscience*, 16, 817–827.

Wartner, U., Grossmann, K., Fremmer-Bombik, E., Suess, G. (1994). Attachment patterns at age six in South Germany: Predictability from infancy and implications for preschool behavior. *Child Development*, 65, 1014- 1027.

Weinberg, K. M., Tronick, E. Z., (1996). Infants effective reactions to the resumption of maternal interaction after the still-face. *Child Development*, 67, 905-914.

- Wellman, H. M., Cross, D., Watson, J. (2001). Meta-analysis of theory mind development: The truth about false-belief. *Child Development*, 72, 655–684.
- Welsh, M. C., Pennington, B. F. (1988). Assessing frontal lobe functioning in children: Views from developmental psychology. *Developmental Neuropsychology*, 4, 199–230.
- West, M., Sheldon, A., Reiffer, L. (1987). An approach to the delineation of adult attachment: Scale development and reliability. *Journal of Nervous and Mental Disease*, 175, 738-741.
- West , M., Keller , A. (1994). Psychotherapy strategies for insecure attachment in personality disorders. In: *Attachment in Adults: Developmental and Clinical Perspectives*, (Eds.). M. Sperling, W. Berman. New York: Guilford , 313-331.
- Westen, D., Barends, A., Leigh, J., Mendel, M., Silbert, D. (1994). *Social cognition and object relations scale (SCORS): Manual for coding interview data*. Unpublished manuscript, Harvard University, Cambridge, MA.
- Westen, D., Ludolph, E., Silk, K., Kellam, A., Gold, L., Lohr, N. (1990). Object relations in borderline adolescents and adults: Developmental differences. *Adolescent Psychiatry*, 17, 360-384.
- Westen, D. (1985). *Self and society: Narcissism, collectivism, and the development of morals*. New York: Cambridge University Press.
- Westen, D. (1989). Are “primitive” object relations really pre-oedipal?. *American Journal of Orthopsychiatry*. 59, 331-345.
- Westen, D. (1990). Toward a revisited theory of borderline object relations: contributions of empirical research. *Journal of Psycho-Analysis*, 71, 661-693.
- Westen, D., Lohr, N., Silk, K., Kerber, K. (1985). *Measuring object relations and social cognition using the TAT: Scoring manual*. Unpublished manuscript, University of Michigan.
- Westen, D. (1991). Clinical assessment of object relations using the TAT. *Journal of personality assessment*, 56 (1), 56-74.
- Winnicott D.W. (1960). *La distorsione dell’Io in rapporto al vero e al falso Sé*. In: Sviluppo affettivo e ambiente (177-193). Tr. it. Armando, Roma, 1970.

Winnicott, D. W. (1964). *The child, the Family and the Outside World*. Penguin, Harmondsworth, England.

Winnicott, D., W. (1965). *The maturational processes and the facilitating environment*. International universities press. New York.

Winnicott, D. W. (1974). *Playing and Reality. Basic books*. New York.

Winnicott D.W. (1977). *Il concetto di individuo sano*. In: Il pensiero di D. W. Winnicott (77-94). Tr. It. Armando, Roma, 1982.

Wurf, E., Markus, H. (1991). Possible selves and the psychology of personal growth. In D. J. Ozer, J. M. Healy, A. J. Stewart (Eds.), *Perspectives in personality: Self and emotion*. 3a (39-62). Greenwich, CT: JAI Press.

Yakovlev, P.A., Lecours, I.R. (1967). The myelogenetic cycles of regional maturation of the brain. In: Minkowski, A. (Eds.), *Regional development of the brain in early life (3-70)*. Oxford: Blackwell.

DEDICA

Dedico il mio lavoro alle splendide compagne con cui ho condiviso gioie e dolori di questo percorso, con le quali non c'è stata mai alcuna forma di competizione, ma sempre un grande spirito di condivisione, sempre pronte a rinforzarci e supportarci l'una con l'altra, con il pensiero costante che anche se non ci vedevamo, c'eravamo sempre ed eravamo un gruppo forte su cui ognuna di noi poteva contare.

Ai docenti, collaboratori, tesisti e studenti che ho incontrato in questi ultimi anni, ognuno con le sue risorse e con il suo stile, che mi ha dato ciò che ha potuto, o voluto, anche quando ero convinta che quel che volevo era inferiore a quel che poteva, e anche quando poi mi sono ricreduta, ma soprattutto quando ho creduto che quel che poteva fare era tutto ciò che stava facendo, senza secondi fini ma per una grande passione che ci accomunava.

Ai miei genitori, che mi hanno insegnato che il denaro non conta, o che per lo meno non importa tanto ciò che hai, quanto quel che sei e quel che fai, che essere onesti nella vita prima o poi paga, che la pazienza è la virtù dei forti e che anche se nessuno è indispensabile comunque tutti sono importanti. Che mi danno la certezza che non mi abbandoneranno mai, anche se li trascuro e anche qualora dovessi profondamente deluderli, per quanto viva la mia vita cercando di non farlo.

Agli amici vecchi e nuovi, che si sono stretti intorno a me nei momenti di maggiore difficoltà, convincendomi ancora una volta che per quanto ci si concentri su se stessi vale sempre la pena darsi agli altri, per la gioia di ricevere aiuto senza sentirsi deboli, perché una mano tesa va sempre chiesta ma mai pretesa, e perché esistono sempre persone che anche se non le vediamo sono pronte a regalarci qualcosa per il puro piacere di farlo, e dedico a loro l'emozione indescrivibile che tale consapevolezza comporta.

Alle persone che ci sono sempre state e che resteranno nella mia vita per sempre, a quelle che ho amato profondamente e che hanno fatto altrettanto, a chi è stato una parte fondamentale della mia vita finché le nostre strade non si sono separate.

A chi in alcuni momenti ha criticato le mie scelte e le mie azioni, ma al tempo stesso mi ha insegnato che l'amicizia, quella vera, prescinde dall'approvazione perché è un legame indissolubile, fondato sulla stima, sulla reciprocità e sull'accettazione anche dei peggiori difetti, e che un'amica vera è quella che per quanto a volte la costringe a criticarti, lo fa con dolore e spera costantemente di ricredersi.

E anche a chi improvvisamente ha deciso questa stima di non darmela più, di escludermi dalla sua vita perché il nostro rapporto era diventato troppo impegnativo, le vorrò comunque bene per sempre e non dimenticherò mai tutto quello che mi ha insegnato e che ha contribuito a rendermi la persona che sono oggi.

A chi è entrato inaspettatamente nella mia vita, con rispetto e affetto incondizionato, contribuendo alla mia felicità con la sua allegria e un pizzico di beatitudine.

Dedico questi anni di lavoro a tutti coloro che misurano l'impegno da mettere nelle cose in base all'utile e al ritorno economico, dimenticando che vivere non è solo trovare di che mantenersi, ma è pensare a se stessi con la soddisfazione di chi ha dato tanto per ritrovarsi ciò che ha, perché è vero che l'arca di Noè è stata costruita da un principiante e il Titanic da un professionista, e c'è una bella differenza tra una competenza applicata passivamente e una passione forte che spinge verso i migliori risultati.

A me stessa, alla mia voglia di apprendere, di superare i miei limiti e di arricchirmi di esperienze sempre nuove, di sentirmi capace e soddisfatta di me stessa, e a coloro che invece rinunciano a tutto questo, privandosi del piacere che si prova nel pensare "Ce l'ho fatta!"

E dedico questo lavoro a chiunque lo leggerà, si complimenterà con me per il contenuto, e ne criticherà le lacune indicandomi la via dell'eccellenza.