

Annalisa Valle*

Mentalizzazione e pensiero riflessivo:

l'incontro tra generazioni
nel contesto scolastico

Il presente contributo intende affrontare il tema delle relazioni interpersonali all'interno del contesto scolastico, con particolare attenzione ai momenti di incontro tra le generazioni che abitano e costituiscono la scuola stessa. Tali rapporti interpersonali saranno analizzati dal punto di vista psicologico grazie ai concetti di mentalizzazione e di pensiero riflessivo, in quanto tale prospettiva offre interessanti spunti di riflessione rispetto all'approccio di ciascuno al proprio mondo sociale.

1. Il ruolo della propria mente: il pensiero riflessivo

I rapporti tra persone, sia quando appartengono alla stessa generazione, sia quando rappresentano generazioni differenti (come spesso accade nelle relazioni didattiche), sono costituiti da numerose componenti che principalmente si riferiscono al «fuori» (i comportamenti che le persone attivano quando sono in compagnia di altri) e al «dentro» (ciò che le persone pensano, le emozioni che provano, le convinzioni rispetto alla realtà e così via). La prima classe di componenti è chiaramente visibile, evidente e immediata, mentre la seconda è più difficile da cogliere, talvolta solo intuibile, spesso tutta da interpretare. Ciononostante, proprio quest'ultima componente risulta centrale nel modo in cui ciascuno costruisce le relazioni interpersonali in quanto costituisce l'origine, il vero motore del comportamento delle persone. Di fatto, le azioni di ciascuno di noi si basano su ciò che pensiamo, sulle nostre opinioni, giudizi e pregiudizi, sulle emozioni che proviamo e sulla rappresentazione della realtà che abbiamo costruito, sia essa più o meno realistica. A fronte di uno stesso stato di realtà (il «fuori»), individui diversi possono reagire in modo totalmente differente: ciò che ne detta le reazioni non è tanto l'evento in sé, quanto i contenuti

* Ricercatore presso l'Unità di Ricerca sulla Teoria della Mente, Dipartimento di Psicologia, Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano; docente di «Psicologia dello sviluppo» e «Psicologia dello sviluppo atipico: prevenzione e intervento» presso la sede di Piacenza della medesima Università. Il testo è la rielaborazione a cura dell'A. del suo intervento tenuto il 18 luglio 2014 al XXIV Seminario nazionale dell'OPPI.

mentali che spingono le persone ad affrontare l'accaduto in un determinato modo generando una serie di conseguenze per se stessi e per gli altri. Da questa prospettiva, quindi, analizzare l'incontro tra persone significa analizzare l'incontro tra le loro menti, sia in termini di contenuti (cosa contengono), sia di processi (come funzionano): a questo proposito si parla spesso di *folk psychology*, o psicologia del senso comune, intesa come l'insieme delle conoscenze che ciascun individuo costruisce rispetto alla mente propria e altrui e al suo funzionamento. Tali conoscenze, alla base del comportamento sociale, possono essere esplicite o implicite, oppure emergere alla coscienza in particolari momenti della vita o in specifiche relazioni interpersonali: in questo caso si attiva il cosiddetto pensiero riflessivo che permette di effettuare meta-riflessioni su se stessi, sul proprio funzionamento mentale. Recentemente, Antonietti, Confalonieri e Marchetti¹ hanno sintetizzato gli studi a riguardo evidenziando tre grandi temi a esso relativi: metacognizione, teoria della mente e narrazione. Rispetto alla metacognizione, essa rappresenta il livello più esplicito della capacità di riflettere sul proprio pensiero e si attiva specificatamente in situazioni di apprendimento. Essa si definisce come l'attività di elaborazione di concezioni personali riguardo attività e abilità mentali e la capacità di diventare consapevoli dei contenuti mentali mentre si è impegnati in compiti intellettivi; in quanto tale, la metacognizione implica un'elevata capacità di pensare il proprio pensiero e di effettuare un monitoraggio rispetto alla correttezza del suo funzionamento. Il costrutto di teoria della mente, al contrario, non coinvolge tale tipo di autovalutazione e soprattutto non riguarda compiti cognitivi specifici, ma si riferisce alla più ampia rappresentazione del funzionamento mentale proprio e altrui intesa come causa dei comportamenti sociali. La teoria della mente, principalmente considerata una competenza di tipo cognitivo, permette di interpretare il proprio mondo sociale con la consapevolezza che le persone agiscono sulla base dei rispettivi contenuti mentali e viene utilizzata dal soggetto ogni qualvolta si trova a cercare di attribuire un significato al comportamento proprio e altrui. Tale competenza si manifesta principalmente secondo modalità narrative, poiché è proprio la narrazione, la costruzione di racconti rispetto agli eventi che spinge l'individuo ad attribuire contenuti alle menti coinvolte e ad attribuire un significato all'evento narrato sulla base delle menti di chi vi è coinvolto.

Il concetto di pensiero riflessivo così declinato certamente aiuta a spiegare come le persone riflettono sulla propria mente sia quando sono impegnate in un compito specifico, sia quando sono attive nella società. Tuttavia tale concetto, chiamato a rendere conto del comportamento delle persone in più contesti di vita, risulta avere un limite importante: le attività descritte, infatti, sono attribuite

¹ ANTONIETTI, A., CONFALONIERI, E. e MARCHETTI, A. (a cura di), *Reflective Thinking in Educational Settings. A Cultural Framework*, Cambridge University Press, Cambridge 2014.

prevalentemente alle abilità cognitive delle persone e tendono a non mettere a tema il ruolo delle componenti emotivo-affettive insite nelle relazioni e nello sviluppo umano.

2. Il concetto di mentalizzazione

Un costrutto che cerca di rendere conto sia del livello cognitivo, sia di quello emotivo-affettivo nella costruzione delle rappresentazioni mentali alla base dei comportamenti è quello di mentalizzazione. Tale concetto, nato in ambito clinico, è stato rivalutato negli ultimi anni da autori quali Fonagy, Allen e Bateman e offre interessanti spunti di riflessione sia teorica, sia applicativa in relazione a contesti clinici, educativi e di apprendimento.

In modo piuttosto suggestivo, gli autori² suggeriscono che mentalizzare significhi «tenere a mente la mente», «mantenere il cuore e la mente nel cuore e nella mente», «vedere se stessi dall'esterno e gli altri dall'interno», «pensare i sentimenti e sentire i pensieri». Con queste particolari definizioni, si intendono sottolineare molteplici aspetti³: innanzitutto, mentalizzare è un'attività di riflessione su contenuti mentali. In pratica, quando le persone sono impegnate in una conversazione o in una qualsiasi interazione sociale sono chiamate a ricordarsi, a tenere presente che in quel frangente sono implicate la propria mente e quella degli altri e ad agire di conseguenza. Il loro comportamento, quindi, si fonda sulla capacità di riflettere nel quotidiano, in modo più o meno esplicito, sui contenuti mentali delle persone con le quali entrano in contatto. «Mantenere il cuore e la mente nel cuore e nella mente» e «pensare i sentimenti e sentire i pensieri» richiamano un secondo fondamentale aspetto della mentalizzazione, ossia il fatto che essa è costituita sia dalle competenze cognitive, sia da quelle emotivo-affettive; in quest'ottica, quando le persone mentalizzano attivano le proprie abilità cognitive di pensiero insieme alle competenze emotive e ai propri vissuti affettivi. Cognizione ed emozione, pensiero e sentimento non sono e non possono essere disgiunti, ma sono costantemente collegati tanto che lo sviluppo stesso della mentalizzazione ha origine proprio nelle primissime relazioni affettive tra neonato e i *caregiver* attraverso uno scambio di emozioni tra i due (si parla a questo proposito della costruzione di intersoggettività)⁴. «Vedere se stessi dall'esterno e gli altri dall'interno», infine, richiama la caratteristica della mentalizzazione legata alla capacità di rappresentare non solo la propria mente, ma anche quella altrui e la conseguente abilità di assumere la prospettiva degli altri: anche in questo caso, il livello non è unicamente cognitivo, ma include concetti emotivo-affettivi, quale quello di empatia.

² ALLEN, J. G., FONAGY, P., BATEMAN, A. W., *La mentalizzazione nella pratica clinica*, Raffaello Cortina Editore, Milano 2010.

³ MARCHETTI, A., BRAGAGLIA, E., CAVALLI, G. e VALLE, A., *Comportamenti a rischio e autolesivi in adolescenza. Il questionario RTSHIA di Vrouva, Fonagy, Fearon, Roussov*, Franco Angeli, Milano 2013.

⁴ LAVELLI, M., *Intersoggettività. Origini e primi sviluppi*, Raffaello Cortina Editore, Milano 2007.

Suggerzioni a parte, mentalizzare è inteso come «avere presente la mente propria e quella altrui, in modo da potervi riflettere e percepirne i contenuti» e «capire immaginativamente o interpretare il comportamento come congiunto a stati mentali intenzionali»⁵. Con quest'ultima definizione si pone l'accento sulla componente immaginativa di tale attività, in quanto la mente, opaca, non è direttamente conoscibile, ma può essere appunto immaginata, si possono effettuare ipotesi sui suoi contenuti e il suo funzionamento; inoltre, mentalizzare significa anche avere coscienza che le rappresentazioni mentali sono per natura imprecise in quanto ipotesi personali relative alla mente. Ricordare, dedurre, interpretare, spiegare qualcosa possono essere considerate ulteriori azioni mentali legate alla mentalizzazione, azioni che si esercitano su contenuti mentali quali desideri, bisogni, credenze, emozioni, pensieri propri e altrui.

Un'ulteriore fondamentale caratteristica della mentalizzazione è il situarsi lungo un *continuum* di consapevolezza che va da un livello chiaramente esplicito a uno implicito. Come descritta sopra, infatti, mentalizzare sembra essere un'azione consapevole, effettuata volontariamente in alcuni momenti della quotidianità durante i quali le persone in qualche modo decidono di interrogarsi sui contenuti mentali propri e altrui e di tenerli in considerazione nel proprio agire. In questo caso, la mentalizzazione è un processo simbolico, in quanto comporta la costruzione e la manipolazione di stati mentali, è cosciente, volontaria e si esprime attraverso la narrazione, in quanto si manifesta sotto forma di storie e racconti di vita riguardanti sé e gli altri. La sua funzione è di interpretare consapevolmente i processi mentali alla base dei comportamenti e costruire su tale base narrazioni che rendano conto di quanto accade nel mondo sociale⁶ narrazioni che riguardano il passato (cosa è accaduto prima?), il presente (cosa sta accadendo ora?) e talvolta anche il futuro, coinvolgendo il pensiero ipotetico-deduttivo (cosa potrà accadere in futuro?). La mentalizzazione esplicita è spesso l'esito ricercato dal terapeuta, che cerca di coinvolgere il paziente in una riflessione sui propri e gli altrui stati interni nel tentativo di costruire insieme una rappresentazione dell'ambiente di vita del paziente stesso adeguata e significativa.

Nella vita quotidiana, però, la mentalizzazione è spesso agita anche a livelli impliciti: in questo caso, essa può essere considerata un'intuizione, una conoscenza procedurale che si attiva automaticamente e che precede o sostituisce il corrispondente processo esplicito⁷. Come il livello esplicito, anche la mentalizzazione implicita può riguardare sé (consapevolezza dei propri stati interni) e gli altri (durante una conversazione, il *turn-taking*, l'aggiustamento della postura, ecc.), e si attiva in molteplici situazioni quotidiane nelle quali il mentalizzare esplicito, più costoso in termini di risorse e soprattutto più lungo in termini di tempo, non può essere applicato. È attraverso una mentalizzazione di tipo

⁵ ALLEN, J. G., FONAGY, P., BATEMAN, A. W., *La mentalizzazione nella pratica clinica*, cit.

⁶ BRUNER, J., *La ricerca del significato: per una psicologia culturale*, Bollati Boringhieri, Torino 1992.

⁷ ALLEN, J. G., FONAGY, P., BATEMAN, A. W., *La mentalizzazione nella pratica clinica*, cit.

implicito che gli individui costruiscono le prime rappresentazioni degli eventi sociali cui stanno partecipando, di conseguenza essa comporta la costruzione di un senso di sé come agente emotivamente impegnato, attivo, promotore di un'azione diretta a uno scopo. Allen e Fonagy⁸ ritengono che la capacità di mentalizzare di tutti gli individui sia più o meno esplicita a seconda non solo delle competenze acquisite (pensando a un ideale «livello massimo» di mentalizzazione), ma anche del momento di sviluppo della persona (bambino vs. adulto), del suo stato di salute fisica o psicologica (alcune psicopatologie, come il disturbo *borderline* di personalità, riducono notevolmente la capacità di mentalizzare), degli eventi vissuti (per esempio, il vissuto traumatico può interferire con l'abilità di mentalizzare), delle risorse disponibili in quel momento (per esempio, la stanchezza o uno stato emotivo particolare). Inoltre, tali situazioni inciderebbero anche sugli sforzi che la persona è in grado di attuare al fine di mentalizzare, quindi sulla sua effettiva adeguatezza e precisione nel rappresentarsi la mente propria e quella altrui.

3. Mentalizzazione e differenze individuali

Come abbiamo avuto modo di cogliere, mentalizzare significa costruire rappresentazioni mentali complesse e affettivamente connotate della propria mente e di quella altrui e comprendere che le persone agiscono sulla base di tali rappresentazioni. Mentalizzare, quindi, risulta una componente chiave dell'incontro tra menti, ma ha anche un risvolto estremamente pratico in quanto è dalla personale interpretazione di tale incontro che scaturiscono i comportamenti sociali degli individui. È possibile anche affermare che tanto più gli individui percepiscono una differenza tra la propria mente e quella altrui, tanto più mentalizzare diventa necessario al fine di comprendere l'altro e adeguarsi al suo comportamento. Si mette così in luce la componente relazionale della mentalizzazione, ossia il vero e proprio «campo di battaglia» nel quale essa è applicata: le relazioni interpersonali. Focalizzandosi sull'aspetto della mentalizzazione relativo alla comprensione dell'altro, infatti, una delle prime domande riguarda il ruolo del rapporto sulle personali abilità di mentalizzazione e le differenze individuali che in tale rapporto possono emergere. Pensando al contesto scolastico, come a numerosi altri contesti dell'esistenza, è possibile individuare due principali tipologie di relazione, quelle tra pari (tra bambini e ragazzi o tra colleghi, per esempio) e quelle tra generazioni, come quella tra insegnante e studente. Se trovare un significato a un rapporto tra pari può forse apparire più semplice grazie alla condivisione di un contesto e, quindi, può sembrare sufficiente attivare un livello di mentalizzazione implicita, spesso è il rapporto intergenerazionale a uscire dagli schemi, in quanto impone di confrontarsi non solo con un individuo, ma con un intero contesto differente.

⁸ ALLEN, J. G., FONAGY, P., *La Mentalizzazione. Psicopatologia e trattamento*, il Mulino, Bologna 2008.

Analizzando la mentalizzazione che si attiva nel primo caso, è bene ricordare come in realtà vi siano numerose differenze individuali che possono influenzare in molti modi il rapporto tra pari. Tali differenze possono essere attribuite alla personalità stessa degli individui, al loro livello di sviluppo, a situazioni di patologia o contesti di vita dei quali la persona sta facendo esperienza. In particolare, Marchetti et al. individuano diverse tipologie di processo di mentalizzazione inefficace⁹, attribuibili a molteplici motivazioni. Per esempio, pensando a un ideale continuum di abilità di mentalizzazione, è possibile individuare le situazioni di ipo- e di iper- mentalizzazione. Si parla di ipo-mentalizzazione intendendo una capacità ridotta di mentalizzare, che può essere permanente o temporanea. Nel primo caso ci si riferisce a ridotta capacità di mentalizzare dovuta a specifiche psicopatologie, che possono essere tanto gravi da giungere a una completa assenza di mentalizzazione, come nel caso dell'autismo (sebbene vi siano differenze a seconda della gravità della patologia e del relativo deficit cognitivo). Nel secondo caso, invece, ci si riferisce a tutte le situazioni nelle quali un individuo è temporaneamente poco capace di mentalizzare, o perché sottoposto a forte *stress*, o perché la situazione che sta vivendo non lo mette nelle condizioni di interrogarsi sulla mente altrui (come nel caso di persone che subiscono maltrattamenti o abusi), o perché in quel momento si sentono in pericolo e devono, quindi, occuparsi principalmente della propria sopravvivenza fisica o psicologica¹⁰. Un'interessante prospettiva in questo senso è stata recentemente elaborata da Baron-Cohen¹¹ che, dopo anni di studio della mentalizzazione nel caso dell'autismo, si è concentrato su uno specifico aspetto, quello dell'empatia. L'autore sostiene che la componente empatica sia quella che permette di applicare le proprie abilità di mentalizzazione, poiché il nucleo primario della comprensione altrui sarebbe proprio un livello di condivisione emotiva che permetterebbe alle persone di comprendere e provare almeno in parte quanto provato dagli altri. Nel suo testo, Baron-Cohen sottolinea come specifiche psicopatologie, situazioni traumatiche o contesti estremi (come quelli che si vivono in caso di guerra) porterebbero a diminuire o annullare le capacità empatiche, bloccando la possibilità di mettersi nei panni altrui e più in generale l'interesse a interrogarsi sul mondo interno delle persone.

Ulteriori differenze individuali possono emergere anche in senso opposto: si parla, quindi, di iper-mentalizzazione, intesa come eccessiva attribuzione di stati mentali, tendenza a fare inferenze basate su indizi sociali che risultano eccessivamente complesse e spesso erranee. In tale disposizione sembrano giocare un ruolo importante fattori quali una iper-predisposizione personale (parte

⁹ MARCHETTI, A., BRAGAGLIA, E., CAVALLI, G., e VALLE, A., *Comportamenti a rischio e autolesivi in adolescenza*, cit.

¹⁰ LUNDGAARD BAK, P., *Thoughts in mind (TiM). Promuovere contesti mentalizzanti per bambini*, in MIGDLEY, N. e VROUVA I. (a cura di), *La mentalizzazione nel ciclo di vita*, Raffaello Cortina Editore, Milano 2014.

¹¹ BARON-COHEN, S., *La scienza del male. L'empatia e le origini della crudeltà*, Raffaello Cortina Editore, Milano 2012.

della personalità dell'individuo), l'essere stati esposti a stress cronici che possono aver imposto alla persona di interrogarsi in modo esagerato sulla mente dell'altro al fine di prevenirne comportamenti inadeguati o imprevedibili (si pensi a relazioni maltrattanti, nelle quali la vittima è costantemente all'erta per cercare di prevedere il comportamento dell'altro) o la costruzione di legami affettivi/ di attaccamento di tipo insicuro, caratterizzati dall'imprevedibilità o dalla pericolosità del genitore. Senza giungere a situazioni estreme, sembra che le donne abbiano una maggiore tendenza a iper-mentalizzare rispetto agli uomini e pare che il periodo della vita nel quale maggiormente si «cade» nell'iper-mentalizzazione sia l'adolescenza (si pensi al tempo e alle energie che gli adolescenti impiegano per prefigurarsi il punto di vista degli altri, i giudizi che i compagni potrebbero esprimere, i molteplici scenari che potrebbero verificarsi a fronte di una data situazione che stanno vivendo).

Anche le persone che sono in grado di mentalizzare a un livello adeguato possono mostrare differenze individuali rispetto alla modalità o allo scopo dell'attività stessa. Nel primo caso rientrano le situazioni di distorsione della mentalizzazione, ossia la tendenza a cambiare, alterare, i contenuti mentali altrui. Questo può avvenire o attribuendo intenzioni ostili agli altri (per esempio, aggressive), oppure attribuendo loro in modo irrealistico pensieri eccessivamente positivi rispetto al proprio comportamento. Sharp¹², che studia la distorsione della mentalizzazione in ottica evolutiva, pone un'alterazione di questo tipo alla base dei disturbi della condotta, sottolineando come in questi casi il problema non sia la capacità o meno di mentalizzare (per esempio, bambini con tali disturbi possono risolvere brillantemente compiti di *perspective-taking* che implicano una mentalizzazione esplicita¹³; ma sia il modo in cui tale abilità è applicata nei contesti sociali vissuti nella quotidianità. I bambini che manifestano disturbi della condotta, infatti, sono in grado di mentalizzare, ma lo fanno in modo distorto, per esempio interpretando le intenzioni altrui come ostili, fino ad arrivare ad attribuire caratteristiche e intenzioni costantemente negative anche a se stessi¹⁴. In pratica, parte delle loro reazioni apparentemente aggressive potrebbero scaturire dalla tendenza a pensare che le altre persone intendono aggredirli o che sono volontariamente cattive con loro, di conseguenza tali bambini tenderebbero a difendersi anche quando non sarebbe necessario; inoltre, se applicata a se stessi tale tendenza porterebbe a considerarsi persone aggressive, cattive, incapaci di costruire relazioni positive con i coetanei e con gli insegnanti. Infine, un'ultima differenza importante riguarda lo scopo con il quale gli individui mentalizzano. Fino a questo momento, infatti, si è visto come

¹² SHARP, C., *Problemi di mentalizzazione nei disturbi in età infantile*, in ALLEN, J. G., FONAGY, P., *La mentalizzazione. Psicopatologia e trattamento*, cit., pp. 145-164.

¹³ HAPPÉ, F., FRITH, U. O. «Theory of mind and social impairment in children with conduct disorder», *British Journal of Developmental Psychology*, 14, 1996, pp. 385-398.

¹⁴ HUGHES, J. N., CAVELL, T. A., GROSSMAN, P. B., «A positive view of self and others: risk or protection for aggressive children?», *Development and Psychopathology*, 9, 1997, pp. 75-94.

l'obiettivo della mentalizzazione sia la costruzione di adeguate relazioni interpersonali positive ed empatiche. Tuttavia, nei casi di pseudo-mentalizzazione, essa è utilizzata per scopi non pro-sociali, ma per manipolare o controllare il comportamento altrui. Questo sembra manifestarsi in particolare nei casi di carenza di empatia (nei quali, però, la componente cognitiva della mentalizzazione risulta intatta) e sembra caratterizzare, per esempio, alcune situazioni di bullismo nelle quali il cosiddetto bullo riesce ad essere particolarmente efficace in quanto si rappresenta con precisione la mente della sua vittima, mentalizzando così a scopo denigratorio. A questo proposito, Crick e Grotpeter¹⁵ hanno mostrato che nei casi di bullismo «femminile», le ragazze aggressive tendono a perseguitare i propri amici creando un contesto di intimità e incoraggiandoli ad aprirsi emotivamente, utilizzando poi le confidenze e le fragilità dell'altro per manipolare il rapporto che hanno costruito con la minaccia di raccontare i segreti così scoperti.

4. Mentalizzazione e differenze strutturali

Se nel rapporto tra pari emergono in modo preponderante le differenze individuali, in quello tra generazioni vi sono differenze che potremmo definire strutturali, in quanto riguardano il livello di sviluppo raggiunto dalla persona. Ciononostante, è fondamentale ricordare che gli stessi adulti non presentano un funzionamento ottimale, ma che a fronte del raggiungimento di un determinato livello di sviluppo, anche loro sono soggetti a molteplici situazioni nelle quali non applicano appieno tale abilità (di per sé costosa in termini di energie personali): di conseguenza, sebbene lo sviluppo della mentalizzazione sia studiato come una progressiva acquisizione di abilità, esso non ha una vera e propria conclusione, né un livello massimo, ma è considerata una competenza in continuo cambiamento.

Lo sviluppo della mentalizzazione è un processo evolutivo che coinvolge l'individuo nei primi anni della sua esistenza e che affonda le sue radici nelle precoci relazioni interpersonali affettivamente connotate. Si ritiene che la mentalizzazione, così come le altre funzioni psichiche superiori, abbia origine come competenza interpersonale-interpsichica, per diventare intrapersonale-intrapichica solo con il trascorrere del tempo¹⁶. Già nei primi mesi di vita è possibile individuare le radici della comprensione dell'esistenza della mente, concetto alla base della mentalizzazione: in questo periodo, infatti, il neonato passa da uno stato di cosiddetta «equivalenza psichica», ossia la convinzione che il mondo esterno e quello interno siano un'unica realtà¹⁷, alla consapevolezza che

¹⁵ GROTPETER, J. K., e CRICK, N. R., «Relational Aggression, Overt Aggression, and Friendship», *Child Dev*, 67(5), 2328-2338; doi: 10.1111/j.1467-8624.1996.tb01860.x, 1996.

¹⁶ VYGOTSKIJ, L. S. *Mind in society: the development of higher psychological processes*, Harvard University Press, Cambridge 1978.

¹⁷ FONAGY, P., TARGET, M., «Playing with reality: theory of mind and the normal development of psychic reality», *International Journal of Psycho-Analysis*, 77, 1996, pp. 217-233.

esiste un mondo degli oggetti contrapposto a un mondo mentale, interno alle persone, fino ad arrivare a comprendere che i mondi mentali sono tanti quanti gli individui con i quali si entra in contatto e che tali mondi costituiscono il Sé proprio e quello altrui. La fase dell'equivalenza psichica è superata grazie al processo di rispecchiamento affettivo¹⁸, secondo il quale la madre (o comunque il *caregiver* primario) tende a rispondere alle manifestazioni emotive del piccolo rispecchiandole sul proprio volto. Tale rispecchiamento, generalmente fedele pur non essendo identico (se il neonato piange, la madre non esprime esattamente la stessa conformazione facciale), permette al neonato di vedere rispecchiato nel volto dell'adulto la propria emozione, di imparare a distinguere una emozione dall'altra e di capire che le sue emozioni e quelle dell'altra persona sono diverse. Di conseguenza, a livello interpersonale il piccolo impara a conoscere le proprie emozioni, inizia a interiorizzarne una rappresentazione e a differenziare i propri stati interni da quelli di un altro.

Nucleo della costruzione della capacità di mentalizzare, nonché prima tappa evolutiva, risulta, quindi, la possibilità di condividere emozioni con persone significative e di arrivare a costruire la cosiddetta intersoggettività primaria (1-3 mesi), definita come vissuto di esperienza condivisa con un altro essere umano, o esperienza di «contatto mentale» con l'altro che ha luogo durante la comunicazione interpersonale nella prima infanzia¹⁹. A partire da questa condivisione, il neonato comprende che la mamma e lui stesso possiedono una mente, che le due sono separate, ma che possono talvolta connettersi e comunicare, che la mente ha dei contenuti (inizialmente emotivi) e che tali contenuti guidano il comportamento delle persone. Il passaggio all'intersoggettività secondaria (4-6 mesi) segna l'introduzione del mondo esterno come oggetto della mente: il bambino, infatti, inizia a interessarsi allo spazio circostante e agli oggetti che può manipolare, cosicché l'interazione diadica si evolve in una triangolazione che comprende anche oggetti e persone esterni alla diade. Questo processo è alla base dell'evoluzione di un senso di *agency* di tipo sociale, ossia la percezione di poter influenzare con il proprio comportamento non solo il mondo degli oggetti (*agency* fisica), ma anche le altre persone e, quindi, di poter in qualche modo influenzarne e manipolarne le menti²⁰. Ne è un esempio la raggiunta capacità di attirare l'attenzione di un altro su un oggetto al fine di ottenere informazioni, attenzione, coccole e così via²¹. In questo modo, il bambino impara qualcosa sul mondo (la sua percezione dell'oggetto), qualcosa sull'altra persona

¹⁸ GERGELY, G., WATSON, J. S., *Early social-emotional development: contingency perception and the social-biofeedback model*, in ROCHAT, P., (a cura di), *Early socialization*, Lawrence Erlbaum Associates Inc., Mahwah 1999. FONAGY, P., TARGET, M., *Psicopatologia evolutiva. Le teorie psicoanalitiche*, Raffaello Cortina Editore, Milano 2005.

¹⁹ LAVELLI, M., *Intersoggettività. Origini e primi sviluppi*, cit.

²⁰ ALLEN, J. G., FONAGY, P., BATEMAN, A. W., *La mentalizzazione nella pratica clinica*, cit.

²¹ REDDY, V., *Before the third element: understanding attention to self in infancy*, in EILAN, N., HOERL, C., MCCORMACK T., ROESSLEL, J., (a cura di), *Joint attention: communication and other minds*, Oxford University Press, Oxford 2005, pp. 85-109.

(come l'altro percepisce e giudica l'oggetto) e sulla differenza tra Sé e l'altra persona (data dalla diversa rappresentazione mentale dell'oggetto dei due *partner* comunicativi)²². Tra i nove e i dodici mesi i bambini iniziano ad attribuire intenzioni all'altro, ossia iniziano a capire che le persone possono agire sia casualmente, sia intenzionalmente e distinguono tra i due casi. Ciò è mostrato dal fatto che, in questo periodo, i bambini imitano i comportamenti intenzionali compiuti dagli altri e non quelli casuali, mostrando così di aver capito che almeno alcune azioni delle persone sono mosse da uno stato mentale (appunto, l'intenzione di raggiungere uno scopo). Dal punto di vista cognitivo, i mesi successivi vedono il bambino appropriarsi di ulteriori contenuti mentali, che egli utilizza come categorie interpretative del comportamento altrui: oltre all'intenzione, egli inizia a spiegarsi i comportamenti sulla base del volere e del desiderio (intorno ai 24 mesi) e poi della credenza, pur non riuscendo ancora a capire la differenza tra il credere qualcosa che è vero e qualcosa che è falso²³. Gli studi sulla *Teoria della Mente*, componente cognitiva della mentalizzazione, si soffermano sul *perspective-taking* ed evidenziano come verso i 4 anni i bambini riescono a capire che le credenze contenute nella mente delle persone possono essere sia vere, sia false e che le persone agiscono sulla base di tali credenze indipendentemente dalla loro aderenza alla realtà²⁴. In pratica, se lo zio esce da casa con l'ombrello è perché crede che piova e questo è indipendente dal fatto che effettivamente il tempo sia piovoso o soleggiato. Un ulteriore livello di sviluppo è raggiunto verso i 7 anni, quando i bambini iniziano a gestire più rappresentazioni mentali contemporaneamente, rappresentandosi la rappresentazione mentale di un altro rispetto a una terza mente in gioco («io penso che tu pensi che egli pensa x»)²⁵: questo li introduce alle capacità di ragionamento adulte, che andranno poi a complicarsi ulteriormente con la gestione delle norme e dei valori morali e sociali.

Dal punto di vista emotivo-affettivo, il periodo dell'infanzia è caratterizzato dalla progressiva comprensione che il punto di vista degli altri può essere rilevante nello sperimentare determinate emozioni: è il caso delle emozioni morali o complesse, che i bambini provano quando colgono il giudizio altrui rispetto al proprio comportamento (per esempio, il senso di colpa). Lo sviluppo emotivo è caratterizzato dall'alternanza tra la comprensione delle proprie e delle altrui emozioni, fino ad arrivare a comprendere che le persone possono provare più emozioni diverse ed emozioni differenti dalle proprie a fronte di uno stesso

²² HOBSON, R. P., *The cradle of thought: exploring the origins of thinking*, Oxford University Press, New York 2002.

²³ MARCHETTI, A. e MASSARO, D., *Capire la mente. La psicologia ingenua del bambino*, Carocci, Roma 2002.

²⁴ WIMMER, H. e PERNER, J. *Beliefs about beliefs: Representation and constraining function of wrong beliefs in young children's understanding of deception*. *Cognition* 13(1)103-128. doi: 10.1016/0010-0277(83)90004-5, 1983.

²⁵ BATTISTELLI, P. (a cura di), *Io penso che tu pensi... Le origini della comprensione della mente*, Franco Angeli, Milano 2001.

evento (8-9 anni). Anche in questo caso, la preadolescenza favorisce il bambino nella gestione degli stati emotivi in relazione alle componenti valoriali e morali della società, portandolo a valutare in modo diverso i vissuti emotivi alla luce di una progressione nella conoscenza di tali aspetti. Tutto ciò avviene durante la costruzione dei primi legami di attaccamento tra il bambino e i suoi *caregiver* di riferimento, sia famigliari sia scolastici.

Il legame di attaccamento è quello speciale legame affettivo che si instaura durante i primi 18-24 mesi di vita tra il piccolo e i suoi *caregiver*, permettendo di ottenere la protezione e l'accudimento necessari alla propria sopravvivenza²⁶. Le relazioni di attaccamento sostengono anche la sopravvivenza psicologica del piccolo, fornendo uno spazio all'interno del quale fare esperienza della propria mente grazie a quella dell'altro. Fonagy e Target²⁷ trovano che un attaccamento di tipo sicuro (caratterizzato da una madre sensibile alle richieste del piccolo, adeguatamente responsiva e prevedibile) favorisce nel bambino la comprensione che gli altri sono dotati di mente, nonché il successivo adattamento sociale derivante da una più elevata abilità di attribuire correttamente stati interni agli altri. A questo proposito, Elisabeth Meins²⁸ ha proposto il concetto di *mind-mindedness* materna, definito come la propensione della madre a concepire il figlio come dotato di stati mentali, anche quando egli è troppo piccolo per poterli di fatto manifestare. Attraverso la *mind-mindedness*, la madre attribuisce significato ai segnali comunicativi del piccolo, portandolo, così, a riconoscerli e a rappresentarseli mentalmente. Questo processo funziona adeguatamente nel caso che la relazione di attaccamento tra i due risulti di tipo sicuro, mentre viene meno quando essa è insicura o disorganizzata. In ottica sistemica, diversi studi pongono l'accento sul fatto che le principali funzioni della madre, che spesso è il primo *caregiver*, possano essere assunte da figure esterne alla famiglia, che possono costruire legami affettivi con i bambini: è il caso di educatori e insegnanti, i quali, oltre a trascorrere molto tempo con i bambini, possono diventare per loro importanti figure di riferimento²⁹.

Lo sviluppo della mentalizzazione procede lungo tutto il ciclo della vita e in adolescenza assume caratteristiche particolari. Tale periodo della vita, come sappiamo, è caratterizzato da numerosi cambiamenti, sia dal punto di vista fisico, sia da quello psicologico. Per quanto riguarda la capacità di mentalizzare, essa sembra evolvere su due livelli differenti, uno cognitivo e uno emotivo. Rispetto al livello cognitivo, i ragazzi sviluppano numerose abilità: capacità di ragionamento astratto, pensiero ipotetico-deduttivo, abilità mnestiche sono solo

²⁶ BOWLBY J., (1999), *Attachment, 2nd Edition, Attachment and Loss* (Vol. 1), Basic Books, New York 1969.

²⁷ FONAGY, P., TARGET, M., *Psicopatologia evolutiva. Le teorie psicoanalitiche*, cit.

²⁸ MEINS, E., *Security of attachment and the social development of cognition*, Psychology Press, Hove 1997.

²⁹ PIANTA, R. C., *La relazione bambino-insegnante. Aspetti evolutivi e clinici*, Raffaello Cortina, Milano 2001.

alcune delle competenze che subiscono una veloce accelerata nel periodo adolescenziale. Tali capacità hanno una ricaduta importante anche dal punto di vista mentalistico, in quanto permettono di rappresentarsi la mente propria e altrui in modo sempre più complesso, di adeguare tali rappresentazioni anche a scenari ipotetici, in modo da prevedere il possibile comportamento delle persone in diverse situazioni, e di maneggiare più stati mentali contemporaneamente. Il processo di mentalizzazione diventa, quindi, più flessibile che durante l'infanzia e favorisce l'adattamento dell'individuo alle diverse situazioni sociali, applicando le proprie nuove abilità a più contesti relazionali³⁰. Tale processo diventa, però, anche più dispendioso in termini cognitivi, in quanto implica maggiori sforzi e l'impegno di più energie rispetto a quanto accade durante l'infanzia. Il livello emotivo-affettivo, invece, non si sviluppa rapidamente come quello cognitivo, ma necessita di più tempo per maturare. Accade, quindi, che gli adolescenti siano in grado di maneggiare gli aspetti cognitivi della mentalizzazione allo stesso livello degli adulti, mentre facciano ancora fatica a gestire quelli emotivo-affettivi: per esempio, un ragazzo può essere in grado di attribuire correttamente pensieri e credenze ad altri applicando anche un'elevata ricorsività di pensiero, ma abbia difficoltà nel rappresentarsi le emozioni provate da altri³¹. Inoltre, il fatto che le emozioni a questa età siano vissute in modo particolarmente intenso fa sì che nei momenti in cui gli adolescenti vivono esperienze intense, tale emozione offuschi la loro capacità di ragionamento, andando quindi a intaccare anche la loro capacità di mentalizzare.

5. Nelle differenze, l'incontro

L'analisi delle differenze individuali e strutturali nelle abilità di mentalizzazione evidenzia alcuni concetti fondamentali: non esiste un livello massimo di mentalizzazione, non tutti mentalizzano sempre allo stesso modo, persone diverse applicano tale competenza in modi diversi, le persone sono in grado di attivare processi di mentalizzazione su contenuti mentali differenti a seconda dell'età. Tutto ciò indica quanti e quanto siano complessi gli elementi in gioco durante l'incontro tra menti e come possa risultare fondamentale tenere a mente tali differenze per poter davvero comprendere il punto di vista e i comportamenti altrui. In particolare, l'incontro tra generazioni, in quanto incontro tra menti strutturalmente differenti, è influenzato dalle competenze di mentalizzazione raggiunte dai due partner e dagli sforzi che entrambi possono fare per assumere la prospettiva dell'altro. Per esempio, nel rapporto con un bambino di quattro anni possiamo aspettarci che lui capisca che persone di-

³⁰ APPERLY, I. A. e BUTTERFILL, S. A., «Do humans have two systems to track beliefs and belief-like states?», *Psychol Rev*, 116(4), 953-970, doi: 10.1037/a0016923, 2009.

³¹ SEBASTIAN, C. L., FONTAINE, N. M., BIRD, G., BLAKEMORE, S. J., BRITO, S. A., MCCRORY, E. J. e VIDING, E., *Neural processing associated with cognitive and affective Theory of Mind in adolescents and adults. Soc Cogn Affect Neurosci*, 7(1), 53-63, doi: 10.1093/scan/nsr023, 2012.

verse hanno punti di vista diversi, ma non possiamo pensare che egli sia in grado di capire tutte le emozioni conseguenti. Allo stesso modo, possiamo aspettarci che un adolescente sia in grado di discutere appassionatamente tesi filosofiche, ma non è detto che riesca ad analizzare in modo preciso le conseguenze, anche emotive, che i suoi comportamenti possono avere sugli altri. Queste caratteristiche rendono l'incontro tanto difficile, quanto affascinante, ed esso pone diverse questioni: come avvicinare menti strutturalmente diverse tra loro? Quanto è importante l'incontro ai fini educativi? Come l'adulto può guidare il bambino e l'adolescente nello sviluppo delle sue abilità di mentalizzazione?

Per cercare di rispondere a queste domande sembra utile recuperare le riflessioni e le suggestioni proposte dai clinici che lavorano proprio nell'ambito della mentalizzazione³². Innanzitutto, occorre tenere presente l'importanza della relazione educativa su molteplici aspetti dello sviluppo di bambini e ragazzi: sappiamo, infatti, che riuscire a costruire relazioni positive, caratterizzate da supporto da parte dell'insegnante, che si pone come punto di riferimento e guida, sostiene non solo le competenze relazionali dello studente, ma ne influenza positivamente anche l'apprendimento e i risultati scolastici ottenuti. Nell'ottica della mentalizzazione, la costruzione di contesti mentalizzanti, ossia di un sistema di relazioni nelle quali la mentalizzazione è praticata e coltivata, promuove benessere, favorisce la capacità di regolare le proprie emozioni anche nei momenti di stress e la propensione a scegliere comportamenti adeguati, il che permette allo studente di concentrarsi maggiormente sui contenuti della didattica³³. Naturalmente, tale contesto mentalizzante è costruito principalmente dagli adulti e, in ambito scolastico, da educatori e insegnanti, che in quanto adulti hanno strutturalmente la possibilità di guidare bambini e ragazzi nel riflettere sulla mente propria e altrui. Una delle caratteristiche importanti per costruire una relazione di tipo mentalizzante è certamente la fiducia reciproca, poiché solo fidandosi dell'altro bambini e ragazzi potranno aprirsi alla comprensione delle menti. Soffermare le proprie riflessioni sui contenuti mentali, emotivi e cognitivi, è, infatti, un'operazione impegnativa che comporta rischi: mentalizzare in una relazione spesso significa arrivare a condividere le proprie interpretazioni sul mondo, assumere la prospettiva altrui o raccontare le proprie idee ed emozioni e questo pone le persone in una situazione di vulnerabilità, in quanto potrebbero essere giudicate o derise. Il contesto mentalizzante è, quindi, costituito da un insieme di relazioni non giudicanti, ma supportive, che permettono a tutti i membri del gruppo di esplorare il mondo mentale senza timore, confidando nella volontà dell'adulto di gestire i rapporti e nella sua apertura sincera nella relazione (fiducia intesa come aspettativa che le comunica-

³² MIGDLEY, N. e VROUVA, I., *La mentalizzazione nel ciclo di vita. Interventi con bambini genitori insegnanti*, Raffaello Cortina Editore, Milano 2014.

³³ LUNDGAARD BAK, P., *Thoughts in mind (TiM). Promuovere contesti mentalizzanti per bambini*, cit.

zioni e i comportamenti di una persona rappresentino o corrispondano ai suoi reali stati interni)³⁴.

Oltre a ciò, vi sono alcune indicazioni relative a come un terapeuta deve porsi nei confronti dei pazienti con i quali intende lavorare sul tema della mentalizzazione che possono essere prese ad esempio e declinate efficacemente anche nell'agire educativo. Per esempio, comunicare con un gruppo di studenti in ottica mentalistica significa prima di tutto avere un atteggiamento mentalizzante, ossia tenere sempre presente che esistono più punti di vista rispetto a una stessa realtà (compreso il proprio) e sollecitare gli studenti a riflettervi. La guida dell'insegnante dovrebbe portare il gruppo a considerare diverse interpretazioni mentalistiche delle situazioni, favorendo il processo cognitivo ed emotivo di *perspective-taking*. Naturalmente, lo stesso insegnante deve cercare di allenare questa competenza, procedendo a un costante automonitoraggio. Egli, infatti, dovrebbe cercare di controllare che la propria rappresentazione mentale non sia l'unica ammessa e accettabile nella classe, dovrebbe conoscere e tenere sotto controllo i propri pregiudizi (rappresentazioni fisse e inflessibili, spesso generate dalla società o da gruppi di appartenenza, che possono impedire una adeguata mentalizzazione) e dovrebbe cercare di monitorare il proprio stato emotivo in modo da gestire se stesso nel modo più consapevole possibile. La mentalizzazione, infatti, funziona meglio nei momenti in cui non si è troppo attivati emotivamente, quindi un certo livello di autocontrollo dell'insegnante può essergli di supporto anche nei momenti più difficili, mostrando di conseguenza agli studenti che è possibile trovare un momento per riflettere su se stessi e sugli altri anche quando le emozioni rischiano di prendere il sopravvento. Inoltre, l'insegnante si trova a gestire un doppio ruolo da questo punto di vista, in quanto è sia parte del gruppo e coinvolto direttamente nell'attività mentalizzante, sia guida del gruppo, quindi punto di riferimento e modello per gli studenti: ciò implica il mantenimento di un certo equilibrio, in modo da contribuire alla costruzione del contesto mentalizzante, senza esporsi eccessivamente. Una raccomandazione di Migdley e Vrouva³⁵ nel momento in cui si lavora nell'ottica della mentalizzazione è ricordare sempre che, per quando si possa essere bravi nel riflettere sulle menti altrui, esse sono per definizione opache, inconoscibili direttamente: di conseguenza, è necessario non dare per scontato che la propria interpretazione dei contenuti mentali degli studenti sia corretta, ma verificare se è così chiedendo ai diretti interessati. L'adulto può farsi un'idea di cosa i suoi studenti stiano pensando rispetto a un evento, ma per esserne certo e, quindi, creare un terreno di discussione comune, è bene che formuli la propria convinzione su quanto loro pensano e la comunichi, in modo che essa stessa diventi oggetto di discussione e possa essere chiarita ed eventualmente

³⁴ MARCHETTI, A., DI TERLIZZI, E., PETROCCHI S. (a cura di), *Fiducia e coping nelle relazioni interpersonali*, Carocci, Roma 2008.

³⁵ MIGDLEY, N. e VROUVA, I. *La mentalizzazione nel ciclo di vita. Interventi con bambini genitori insegnanti*, cit.

modificata. Talvolta, infatti, l'esperienza dell'adulto e la sua conoscenza degli studenti può convincerlo di sapere cosa pensano o provano in un dato momento, ma dare ciò per scontato significa di fatto non mentalizzare e può creare una barriera tra lui e gli studenti stessi.

A fronte di queste interessanti indicazioni mutuata dagli interventi di tipo clinico, ancora pochi sono i tentativi di applicazione sistematica della mentalizzazione in ambito educativo. Recentemente, l'*Unità di Ricerca sulla Teoria della Mente* dell'Università Cattolica del Sacro Cuore ha tradotto e adattato un percorso di formazione specifico per i contesti educativi, dalla famiglia alla scuola, ideato dal professor Lundgaard Bak³⁶, il cui scopo è suggerire attività per creare un contesto mentalizzante. L'idea chiave è che la creazione di un contesto educativo mentalizzante abbia come conseguenza lo sviluppo di una migliore mentalizzazione nei bambini e che gli adulti stessi possano allenare la propria mentalizzazione grazie a giochi e attività che stimolino la riflessione sulle menti proprie e altrui. Tale allenamento, svolto in momenti di tranquillità dal punto di vista emotivo, rende la persona capace di mentalizzare in modo quasi automatico, tanto che essa sarebbe poi in grado di farlo anche nei momenti di difficoltà, momenti nei quali mentalizzare potrebbe efficacemente aiutare a risolvere problemi.

L'applicazione e la valutazione dell'efficacia di questo metodo formativo, attualmente in corso, porterà un primo risultato rispetto alla possibilità di educare alla mentalizzazione e applicarla efficacemente nei contesti di vita quotidiana, primo fra tutti quello scolastico. Lavorare sulla mentalizzazione in ambito scolastico potrà favorire la costruzione di relazioni educative positive e costruttive, nelle quali la capacità di riflettere su se stessi e sugli altri sarebbe considerata il nucleo di base sul quale costruire ogni altra conoscenza e competenza.

³⁶ LUNDEGAARD BAK, P., *Thoughts in mind (TiM). Promuovere contesti mentalizzanti per bambini*, cit.