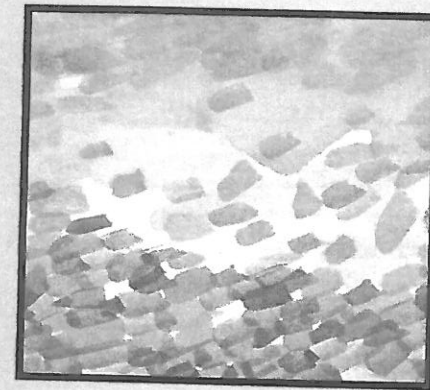


A. IMBASCIATI L. CENA

LA VITA PSICHICA PRIMARIA

affetto e cognizione
nell'infanzia



MASSON 

A. IMBASCIATI L. CENA

LA VITA PSICHICA PRIMARIA



L. 33.000

I.S.B.N. 88.214.2056.6

Masson S.p.A.
Masson S.A.
Masson S.A.
Masson Editores de Mexico

Via Statuto 2/4, 20121 Milano
120, Bd Saint-Germain, 75280 Paris Cedex 06
Balmes 151, Barcelona 08008
Dakota 383, Colonia Napoles, Mexico 18 DF

*Tutte le copie devono portare
il contrassegno della SIAE*

0000143
ANTONIO IMBASCATI
LOREDANA CENA
LA VITA PSICHICA
PRIMARIA.
AFFETTO E COGNIZIONE
NELL'INFANTE.
MASSON.MI

La medicina è una scienza in continua evoluzione. La ricerca e l'esperienza clinica ampliano costantemente le nostre conoscenze, soprattutto in relazione alle modalità terapeutiche e alla farmacologia. Qualora il testo faccia riferimento al dosaggio o alla posologia di farmaci, il lettore può essere certo che autori, curatori ed editori hanno fatto il possibile per garantire che tali riferimenti siano conformi allo **stato delle conoscenze al momento della pubblicazione del libro**. Tuttavia si consiglia il lettore di leggere attentamente i foglietti illustrativi dei farmaci per verificare personalmente se i dosaggi raccomandati o le controindicazioni specificate differiscano da quanto indicato nel testo. Ciò è particolarmente importante nel caso di farmaci usati raramente o immessi di recente sul mercato.

© 1991 - Masson S.p.A. - Milano
Printed in Italy

La vita psichica primaria

Affetto e cognizione nell'infante

a cura di

ANTONIO IMBASCATI

E

LOREDANA CENA

MASSON 

Milano • Parigi • Barcellona • Messico
1991

Masson S.p.A.
Masson S.A.
Masson S.A.
Masson Editores de Mexico

Via Statuto 2/4, 20121 Milano
120, Bd Saint-Germain, 75280 Paris Cedex 06
Balmes 151, Barcelona 08008
Dakota 383, Colonia Napoles, Mexico 18 DF

*Tutte le copie devono portare
il contrassegno della SIAE*

0000143
ANTONIO IMBASCATI
LOREDANA CENA
LA VITA PSICHICA
PRIMARIA.
AFFETTO E COGNIZIONE
NELL'INFANTE.
MASSON.MI

La medicina è una scienza in continua evoluzione. La ricerca e l'esperienza clinica ampliano costantemente le nostre conoscenze, soprattutto in relazione alle modalità terapeutiche e alla farmacologia. Qualora il testo faccia riferimento al dosaggio o alla posologia di farmaci, il lettore può essere certo che autori, curatori ed editori hanno fatto il possibile per garantire che tali riferimenti siano conformi allo stato delle conoscenze al momento della pubblicazione del libro. Tuttavia si consiglia il lettore di leggere attentamente i foglietti illustrativi dei farmaci per verificare personalmente se i dosaggi raccomandati o le controindicazioni specificate differiscano da quanto indicato nel testo. Ciò è particolarmente importante nel caso di farmaci usati raramente o immessi di recente sul mercato.

© 1991 - Masson S.p.A. - Milano
Printed in Italy

La vita psichica primaria

Affetto e cognizione nell'infante

a cura di

ANTONIO IMBASCATI

E

LOREDANA CENA

MASSON 

Milano • Parigi • Barcellona • Messico
1991

INDICE

Presentazione	pag. 1
Capitolo 1. <i>A. Imbasciati</i> : La cognizione primaria: affetto e rappresentazione	pag. 7
1. La mente primaria; 2. Processi cognitivi e processi affettivi; 3. La distinzione tra affetto e cognizione; 4. La rappresentazione; 5. Sensorialità, affetto e rappresentazione; 6. Affetto e forme percettive; 7. Psicoanalisi e valore cognitivo degli affetti; 8. Gli oggetti interni primari; 9. Analisi della percezione; 10. La Teoria del Protomentale; Bibliografia.	
Note di commento	pag. 42
Capitolo 2. <i>E. Schmid Kitzikis</i> : L'élaboration du precoscient en tant que lieu d'articulation des expériences émotionnelles, logique-mathématiques et phisiques.	pag. 47
Discussione	pag. 54
Capitolo 3. <i>R. Negri</i> : L'Osservazione del neonato: metodologia di studio dei processi mentali	pag. 61
1. L'infant observation di Esther Bick; 2. In braccio alla mamma; 3. Il pirata; 4. Il seno caccone; 5. La seduta della tosse soffocante; 6. La seduta della pertosse; 7. Il guardare e l'essere guardato; Bibliografia.	
Note di commento	pag. 73
Capitolo 4. <i>M. Viola</i> : Modi e ritmi nella relazione bambino-madre	pag. 77
1. Premessa; 2. Il pensiero psicoanalitico e l'osservazione del lattante; 3. Recenti ricerche di psicologia sperimentale; 4. Psicoanalisti e cognitivisti; 5. L'osservazione del lattante secondo Esther Bick; 6. Ritmi e modi della relazione; Bibliografia	
Note di commento	pag. 98

Capitolo 5. *S. Stella, E. Schmid-Kitzikis, A. Imbasciati, R. Negri, M. Viola*: Professionalità psicologiche e conoscenza della mente dell'infante

pag. 103

1. Il bambino dentro di noi; 2. Psicologia Genetica e Psicoanalisi nel consultorio di Ginevra; 3. Antinomie nella formazione dello psicologo italiano. 4. Infant Observation e counseling con le madri; 5. Gli operatori «Psi»; Bibliografia.

Capitolo 6. *N. Visconti, A. Ghilardi, C. Riva Crugnola, S. Tavallini, R. Benedetti, S. Vincenzi*: Normalità e patologia nello sviluppo primario

pag. 117

1. Connessione tra processi cognitivi primari e fenomeni psicotici; 2. Adolescenza e vicissitudini primarie; 3. Costruzione dell'oggetto e processi protosimbolici nella prima infanzia; 4. La relazione come matrice di strutturazione dell'io; 5. La percezione olfattiva nell'esperienza primaria; Bibliografia.

ELENCO AUTORI

Benetti Perin dott. Rosa

Direttrice Scuola Superiore di formazione in Psicoterapia Psicoanalitica di Brescia.

Riva Crugnola dott. Cristina

Ricercatrice presso la cattedra di Psicologia della Facoltà di Medicina e Chirurgia dell'Università di Milano.

Cena dott. Loredana

Ricercatrice presso la Cattedra di Psicologia della Facoltà di Medicina e Chirurgia dell'Università di Brescia.

Schmid Kitzikis prof. Elsa

Professore Ordinario di Psicologia Clinica nell'Università di Ginevra.

Ghilardi dott. Alberto

Ricercatore presso la Cattedra di Psicologia della Facoltà di Medicina e Chirurgia dell'Università di Brescia.

Stella prof. Silvio

Professore Ordinario di Psicologia Dinamica nella Facoltà di Magistero dell'Università di Torino.

Imbasciati prof. Antonio

Direttore della Cattedra di Psicologia della Facoltà di Medicina e Chirurgia dell'Università di Brescia.

Tavallini dott. Simonetta

Ricercatrice presso la Cattedra di Psicologia della Facoltà di Medicina e Chirurgia dell'Università di Milano.

Vincenzi dott. Sandra

Borsista presso la Cattedra di Psicologia della Facoltà di Medicina e Chirurgia dell'Università di Brescia.

Negri prof. Romana

Professore Associato di Neuropsichiatria Infantile della Facoltà di Medicina e Chirurgia dell'Università di Milano.

Visconti dott. Natalia

Ricercatrice presso la Cattedra di Neuropsichiatria Infantile dell'Università di Milano.

Presentazione

Gli indirizzi della psicologia evolutiva contemporanea convergono, in questi ultimi anni, nell'interesse precipuo di studi centrati, sia pure attraverso metodi e approcci diversi a seconda delle varie scuole, sullo sviluppo dei primi tempi di vita dell'essere umano. Tale sviluppo si presuppone iniziare già nella vita intrauterina. Le moderne tecniche diagnostiche oggi effettuabili durante la gravidanza — in primis l'ecografia — hanno apportato grande incremento a tali studi.

Indubbiamente ciò che si viene strutturando, come schema funzionale di base, nella mente del neonato — e prima ancora, per quanto ne sappiamo, del feto — costituisce una condizionale di estrema importanza nel determinare come avverrà tutto lo sviluppo successivo. Tale sviluppo non è determinato da un'automatizzata maturazione neurobiologica, ancorché di questa necessiti, ma da un'acquisizione progressiva di strutture funzionali, che si costituiscono a seconda dell'esperienza e di come questa viene elaborata nell'incipiente sistema-mente. Le esperienze dei primissimi tempi della vita condizionano, dunque, il modo con cui le successive esperienze saranno elaborate, e strutturate a costituire quella struttura — appunto — che è stata indicata globalmente con vari termini e concetti (intelligenza, personalità, carattere, psiche, ecc.), a seconda delle varie Scuole, e che oggi tende ad essere denominata col più generale termine di "mente".

La gran messe di studi sullo "sviluppo primario" della mente dimostra come i processi psichici che vengono individuati, e che possono stabilizzarsi come strutture funzionali di base, prescindono, ovviamente, dalla dimensione soggettiva cosciente e si rivelano con aspetti che sono stati indicati in termini di affetti. Questa caratteristica ha fatto sì che le scuole psicoanalitiche, soprattutto e in primo luogo, si occupassero della vita psichica primaria. Noti infatti sono i contributi di questo tipo.

Ma anche altre scuole psicologiche, con diverso approccio si sono occupate dello sviluppo mentale dei bambini molto piccoli. Nota è la "psicologia genetica" di Piaget. Forse meno noti, ma non meno importanti, sono gli studi di impronta behaviorista e poi etologica, nonché quelli delle attuali scuole cognitive. Studi di questo tipo hanno focalizzato gli aspetti cognitivi dei processi primari.

Ma i due aspetti, affettivo e cognitivo sono due facce degli stessi fenomeni: la differenza dipende dal punto di vista metodologico-teorico, con cui si osservano. I processi psichici primari servono all'infante per la sua prima cognizione del mondo, per quanto egli possa, e sono al contempo la base dei suoi incipienti modi di sentire e di relazionarsi: sono dunque insieme cognizione e affetto. La contrapposizione tra una sfera affettiva e una cognitiva ha senso soltanto nella tradizionale osservazione dei processi psicologici dell'adulto. Quanto più, invece, si va all'indietro nella vita dei bambini, degli infanti, dei neonati, tanto più cognizione e affetto si mostrano indistinguibili.

A tale conclusione sembrano giungere gli studi più recenti, sia psicoanalitici che cognitivisti. Ciò malgrado i contributi delle varie scuole e dei diversi indirizzi non sono facilmente confrontabili tra di loro. La diversa metodologia porta dati di osservazione differenti e le diverse teorie differenzialmente li interpretano. Tra i non facili confronti dibattuti in questi ultimi anni, c'è quello tra Freud e Piaget. Meno difficile sembra l'integrazione, portata avanti in America, tra neocognitivisti, neobehavioristi e scuole psicoanalitiche più recenti: ce ne dà un esempio l'opera di Plutchik.

Nell'idea di un confronto di questo tipo, organizzammo nell'ottobre 1988 un convegno: "Sviluppo psichico primario e processo di mentalizzazione". La seconda parte del titolo fu voluta dalla scuola di Ginevra della prof. Elsa Schmid Kitzikis, i cui contributi, centrati su una integrazione tra la psicologia di Piaget e la psicoanalisi, avrebbero dovuto essere perno di altri confronti, fra un più ampio raggio di studiosi di differenti indirizzi. Il convegno rivelò un materiale ricco e vivamente dibattuto. Il confronto tra l'approccio piagetiano e quello psicoanalitico si mostrò problematico, soprattutto metodologicamente, in riferimento ad un possibile setting integrato, ed i contributi al proposito per alcuni aspetti secondari rispetto ad altri, centrati su di una più chiara integrazione, tra gli indirizzi neocognitivisti, la clinica neuropsichiatrica infantile e fetale, e le scuole psicoanalitiche neokleiniane.

Dal materiale del suddetto convegno abbiamo ritenuto utile selezionare alcune relazioni e farle rielaborare, insieme a qualche spunto di discussione: ne è nato il presente volume. Il sottotitolo segna lo spostamento d'accento rispetto al convegno originario. La cernita e la trasformazione del materiale hanno inoltre seguito l'intento di focalizzare l'importanza sociale di una psicologia della salute della prima infanzia e della vita perinatale.

Se infatti le vicissitudini primarie costituiscono il condizionamento di partenza di tutto lo sviluppo psichico e psicosomatico, nella sua ottimalità piuttosto che verso deficit e patologie, esse segnano, per così dire, il destino dell'essere umano. Di qui la massima attenzione e cura che la società dovrebbe avere per quest'epoca della vita dell'uomo, e in particolare per le condizioni psicologiche in cui avvengono gravidanza, parto, allattamento, prime cure del bimbo.

Una tal attenzione non può che procedere da un'adeguata sensibilità culturale al problema: questa in Italia è ancora da sviluppare, a nostro avviso, soprattutto tra la classe sanitaria, che ha il monopolio delle cure alla prima infanzia e che è cresciuta attenta a tutti i progressi medico-biologici e alle relative tecnologie, ma completamente ignara del sapere psicologico. Questo infatti è stato coltivato nelle facoltà umanistiche ed espunto dal curriculum dei medici, salvo l'attuale recentissima reintroduzione. I medici italiani, pur ignari di tutte le discipline psicologiche, sono peraltro assai suscettibili nel constatare le proprie lacune, così come nel veder occupare dagli psicologi territori che presumevano propri, ancorché lasciati incolti; essi d'altra parte del sapere psicologico si sono costruiti un'immagine mistificata ed estremamente riduttiva, a metà tra il senso comune e la competenza neurobiologica. Risultato attuale è che la classe medica non è semplicemente ignorante di psicologia, ma la distorce e minimizza, e di fatto l'avversa, come un animale strano che potrebbe essere fastidioso, perché evoca sensi di colpa e di inferiorità.

Non crediamo certo che questo libro possa dissipare il colossale equivoco, ma tante gocce possono fare un fiume. Il presente contributo può allora ambire a collocarsi nell'ambito di tutti quei lavori che lentamente stanno modificando la cultura sociosanitaria italiana.

E ciò grazie alle facoltà mediche più intelligenti, che, nell'ambito della recente riforma degli studi medici, stanno dando alle tre discipline psicologiche, previste dal legislatore, quello spazio, effettivo oltre che "sulla carta", che è indispensabile perché esse possano risultare incisive sulla cultura dei futuri medici, e da qui nel futuro della politica sociosanitaria.

Nel licenziare il presente volume porgo un ringraziamento, oltretutto agli autori che vi compaiono, ai collaboratori, coi quali fu organizzato il convegno, al Dipartimento Materno-Infantile e alla Facoltà di Medicina che lo ospitarono, all'Amministrazione universitaria che ha dato un contributo per la stampa, e soprattutto all'altro curatore del volume, la dott.ssa Loredana Cena, senza la cui paziente e continuata opera non si sarebbe realizzata la redazione di questo testo.

Brescia, 4 Ottobre 1990

Antonio Imbasciati

La vita psichica primaria

CAPITOLO I

La cognizione primaria: affetto e rappresentazione

Antonio Imbasciati

1. La mente primaria

Quando si forma la mente dell'uomo? Un bimbo di un anno ha già una mente? E un bimbo di sei mesi? E un neonato o un feto? A questi interrogativi le scienze psicologiche lavorano da anni: l'interesse è diventato basilare man mano che la ricerca, sperimentale e clinica, andava dimostrando quanto fossero condizionanti, agli effetti del formarsi delle strutture mentali del fanciullo e dell'adulto, gli sviluppi originari dei primissimi tempi della vita. Nelle vicissitudini dei primi due anni si ritrovano infatti le radici di ogni psicopatologia. Ma anche l'individuo normale deve la sua *forma mentis* —carattere, intelligenza, attitudini, personalità— a quanto in lui si è strutturato in quei primissimi tempi, di vita e di relazione. L'interesse di ricerca delle discipline psicologiche diventa pertanto applicativo, acquista una grossa portata pratica, agli effetti preventivi e predittivi, per tutta l'umanità, e coinvolge altre discipline, quali l'Igiene Mentale e la Psichiatria, e soprattutto le scienze pedagogiche e sociali. In questa prospettiva pluridisciplinare, si trova in primo piano la Psicoanalisi, che estesamente, e forse più a fondo, ha studiato l'importanza delle prime strutture psichiche agli effetti di tutto il successivo sviluppo dell'individuo.

Il presente studio tende a convergere, nelle sue linee ultime di ricerca, nella specifica metodologia psicoanalitica, usufruendo però di tutta una integrazione con studi specifici e di altre discipline psicologiche. In tale quadro si impongono in via preliminare alcuni problemi di definizione, nelle aree prese in considerazione e nei termini e relativi concetti ad esse riferentisi.

Termini quali "psichismo primario", "psiche" e "mente", proprio in quanto di uso generalissimo nelle discipline psicologiche ed aventi un referente così globale, implicano concetti forse univoci nella loro denotazione, ma senz'altro poliedrici nelle connotazioni, in quanto attinenti alla poliedricità stessa della psicologia, o meglio delle Psicologie [Imbasciati A., 1986a], con i loro diversi approcci e le loro differenti teorizzazioni. Un concetto, in quanto strumento operativo, ha sempre un riferimento a una teoria: se le teorie sono molteplici e se il concetto ha un referente globale, esso può assumere sfumature volta a volta notevolmente differenti. Nel caso dei termini succitati, le teorie di riferimento investono la concezione stessa dell'oggetto specifico, della psicologia o delle sin-

gole psicologie, e cioè l'uomo in toto. Differenze, per esempio tra "psiche" e "mente", possono essere in relazione a differenti corpi teorici ed essere pertanto oggetto di opzione, anziché di consensualità, dello scienziato-psicologo che vi si riferisce. Così pure il termine ed il concetto di psichismo primario può essere inteso differentemente a secondo della metodologia di indagine specifica di una "singola psicologia" e del conseguente collocamento cronologico, nel bambino, del sorgere del funzionamento mentale. In tal quadro una esauriente definizione di termini quali i succitati richiederebbe un enorme spazio, metodologico e teorico. Giocoforza mi è pertanto il limitarmi a pochissimi accenni definitivi, alcuni dei quali avranno l'inevitabile carattere di un'opzione personale, peraltro indispensabile per non essere fraintesi.

Il termine mente, e "mentale", vengono da me usati, in completa sinonimia con psiche e psichico, per indicare l'insieme delle funzioni concettualizzabili, in relazione ad una qualche teoria, a seguito dell'osservazione degli individui, nelle variazioni, inter ed intraindividuali, di comportamento, inteso questo nella sua accezione più vasta. L'osservazione si intende mediata, o mediabile, attraverso qualsiasi equipaggiamento, personale dell'osservatore (ovvero la sua struttura personale di sistema osservante), o teorico concettuale (condiviso pertanto da un gruppo di altri scienziati-osservatori), o strumentale; e pertanto rimanda a una indispensabile, anche se univocamente condizionante, teoria, in un feed-back di osservazione-osservatore-strumenti-teorie-osservazione, secondo quanto noto all'epistemologia e alla filosofia della scienza [Imbasciati A., 1990]. Il rimando alla complessità e poliedricità dell'interazione osservazione-metodo-dati, rende conto della vastità di accezione del termine comportamento: esso pertanto può significare, non semplicemente quanto inteso dalle scuole behavioriste, ma il più complesso concetto di condotta, con le sue componenti, isolabili sotto le varie denominazioni di capacità, prestazioni, attitudini, atteggiamenti, affetti, emozioni, linguaggio, pensiero, introspezione, e via dicendo, nonché complessità di relazioni interpersonali; esso inoltre diventa comprensivo del concetto di adattamento, nonché di quanto studiato da quelle scuole di psicologia che meno usano il termine, ancorché ne considerino implicitamente il referente, quali, per esempio, le scuole psicoanalitiche. Credo di essere consapevole di quanto, in questo mio sommario tentativo definitorio, la definibilità di un termine e di un concetto rimandi inevitabilmente alla definizione di altri termini e concetti, in una rete, forse senza fine, ma certamente di una complessità tale da richiedere per essere esauritiva di un'apposita trattazione epistemologica. Debbo pertanto rassegnarmi, e chiedere al lettore di rassegnarsi, alla presente sommarietà.

In tal quadro mi preme sottolineare quattro punti. In primo luogo la mente non è un'entità, dotata di osservabilità concreta, bensì un sistema, concettualizzabile per astrazioni progressive. Come tale il concetto di mente non è contrapposibile a quello di corpo. In secondo luogo, al di là delle concettualizzazioni specificatamente provenienti da determinate modalità di osservazione e da determinate teorie, la mente è più genericamente concettualizzabile come il sistema

che recepisce le informazioni sensoriali, le trasforma codificandole in un codice mnemonico, le immagazzina a costituire un magazzino in continua elaborazione dinamica (che a sua volta determina ognora le modalità con cui le successive informazioni vengono recepite, lette, codificate, immagazzinate) che recepisce, codifica e elabora anche le informazioni interne, o interiori, cioè provenienti, dallo stesso magazzino dinamico, e in funzione delle prime, del secondo e delle terze, provvede all'elaborazione di un output, intendibile sia come risposta comportamentale in senso stretto, sia come prodotto psichico, sotto i suoi vari aspetti. Un tale modello può a mio avviso essere accostato a quello dei calcolatori e pertanto implica il concetto di una elaborazione più o meno ricca, più o meno adeguata, più o meno efficiente e complessa, a seconda delle informazioni, o degli insiemi di informazioni, o dei programmi di base, che in tale sistema vengono per primi introdotti: qui il richiamo alle esperienze primarie. Inoltre il modello, nel suo aspetto di continua interazione tra informazioni, elaborazioni, risposte e successive modalità di ricezione, contiene in sé il concetto di comunicazione, tra diversi sistemi. Il che è comprensivo del concetto di relazione, quale sottolineato dalle scuole psicoanalitiche. Infatti il sistema mente di ciascun individuo si forma nell'interazione comunicativa con altri sistemi, di altri individui, di solito ad un grado di sviluppo maggiore. Il concetto di comunicazione implica quello di linguaggio (non specificamente verbale). L'intero modello prescinde, ovviamente, dal concetto di consapevolezza del soggetto.

In terzo luogo ritengo opportuno specificare il concetto di "struttura" mentale. Intendo con tale termine riferirmi al fatto che ogni singolo sistema mente ha le sue peculiari caratteristiche, e capacità, di funzionamento, che promanano da come esso è costituito, ovvero da come esso si è progressivamente costruito, fino al momento in cui ne viene considerato il livello funzionale: una tale "costituzione" comporta una struttura che condiziona l'insieme delle prestazioni funzionali. Tra queste v'è una specificità di ricezione, codifica e elaborazione delle informazioni, e poiché questi ultimi tre ordini di eventi hanno la possibilità di modificare la struttura stessa (di solito arricchendola, ma non necessariamente), ne deriva che una determinata struttura condiziona lo strutturarsi di successive strutture. In tal modello concepiamo lo sviluppo della mente. Nel presente lavoro ci occuperemo della individuazione delle strutture mentali di base, quelle che condizionano l'utilizzazione di tutte le successive esperienze e quindi la formazione delle strutture successive.

Infine ritengo opportuno ricordare la complessità del rapporto dei concetti ora ora delineati con l'apparato biologico, ovvero con le "strutture", ancora appunto, neurali. Al di là della semplice contrapposizione, che come detto al punto primo non è proponibile, si pone invece il problema di quanto il sistema mente e la struttura mentale siano determinati dalla *struttura biologica* e quanto invece dall'esperienza, ovvero dall'esercizio funzionale del sistema stesso e dall'acquisizione per questa via di nuove e più progredite "strutture" funzionali. È questo il vecchio problema, dibattuto in psicologia, tra posizioni empiriste e po-

sizioni innatiste. Indubbia è l'importanza delle strutture neurali: esse costituiscono, con un paragone già da altri proposto [Eccles J., 1980], l'hardware del calcolatore costituito dal sistema mente. Ritengo tuttavia che l'importanza loro attribuita sia spesso usata per scotomizzare la difficoltà di individuare, invece, le tappe funzionali che determinano l'incremento e le peculiarità delle progressive strutture funzionali acquisite attraverso l'esercizio, ovvero nell'esperienza. In altri termini una posizione innatista può servire da alibi a non cercare le acquisizioni esperienziali e le relative conquiste strutturali: questo vale soprattutto per le strutture primarie. È comodo infatti, in un neonato, ove è così difficile individuare nuclei di apprendimento e le loro leggi funzionali (ancor più lo è nel feto), attribuire la comparsa delle progressive acquisizioni del sistema mente a una maturazione biologica, dovuta a fattori innati, come tali presupposti in un a-priori scarsamente controllabile. È mia opinione pertanto che, pure avendo presente l'importanza dei fattori biologici (nessuno si sogna di negare che la mente umana sia legata al cervello specifico dell'*homo sapiens*!), occorra prestar continua attenzione ad individuare le acquisizioni precoci. In tale prospettiva, empirista dunque, tendono a muoversi le mie ricerche.

2. Processi cognitivi e processi affettivi

Con maggior dettaglio che nelle precedenti definizioni ci possiamo qui muovere.

I processi di ordine cognitivo sono stati definiti in psicologia con precisione maggiore che quelli di ordine affettivo. Credo ciò possa essere attribuito al fatto che i primi, assai più dei secondi, partecipano in modo chiaro al carattere di consapevolezza del soggetto, il che permette una procedura di ricerca basata sul resoconto verbale, o comunque su di una prestazione per il soggetto più delimitabile e come tale più misurabile. L'apprendimento e la memoria hanno costituito, nella storia della psicologia, le due aree in cui prima e di più si sono studiati i processi denominati cognitivi: basti ricordare i primi esperimenti sulla memoria, basati appunto su una memoria cosciente e verbale, di Ebbinghaus (1885), o quelli sull'apprendimento, basati su una sperimentazione ben delimitabile, di Thorndike (1913). Agli studi nelle due suddette aree si sono ben presto aggiunti quelli che hanno individuato un'altra ben chiara area di processi cognitivi: la percezione, dai primi studi parcellari del secolo scorso, al fiorire delle ricerche dovute alla scuola della Gestalt. Un poco più tardi abbiamo le ricerche sugli aspetti più complessi dell'attività cognitiva, quali quelli denominati intelligenza, linguaggio, pensiero.

Il carattere dato dalla consapevolezza, che di certo ha facilitato l'ordine storico delle ricerche, appare centrale nel processo cognitivo, costitutivo di quanto un tempo veniva definito l'*atto* cognitivo, dimostrativo dell'avvenuta conoscenza: un soggetto, ad esempio, vede una determinata figura, è cosciente di tale "ve-

dere", può riferirne, può memorizzare questa figura e conservarne un'immagine mentale, che gli servirà a riconoscerla successivamente, oppure può imparare a ritenere nella sua memoria, cosciente, determinate sequenze di parole, che può, sempre coscientemente, riesplicare. Il carattere della consapevolezza, non solo rende direttamente e più facilmente misurabili alcune avvenute conoscenze, ma le delimita e definisce. Ciò ha fatto sì che in passato la cognizione fosse concepita imprescindibilmente dalla coscienza e dalla verbalizzabilità del soggetto. Ma la considerazione di altri eventi cognitivi ha cancellato tale pregiudizio, peraltro mai esplicitato ufficialmente: molte "memorie" non sono né coscienti, né esplicitabili, e così pure certi apprendimenti, per esempio le sequenze motorie con cui si impara a suonare uno strumento o andare in bicicletta [Imbasciati A., 1989]. Il concetto di *processo* cognitivo, sostituito a quello più antico di *atto*, indica appunto come, al di là della coscienza del soggetto e del suo riferirne, sono individuabili altri "processi", appunto, in base ai quali si giunge al risultato finale della conoscenza appresa, che può anche, ma non necessariamente, essere consapevole. La cognizione è dunque indagabile, nel suo *procedere*, per altre vie, oltre quelle che passano per la coscienza e la verbalizzabilità dei soggetti; vie di inferenza, non meno controllabili delle prime; anzi più scientificamente obbiettivabili e sperimentabili: nasce di qui il comportamentismo.

Parametro di definizione del processo cognitivo non diventa più dunque il carattere dato dalla consapevolezza che un soggetto ha delle proprie cognizioni e dei modi con cui esse procedono. Altri parametri sono stati presi in considerazione, primo fra tutti il compimento di *performance* di un soggetto. Al di là della visione più strettamente comportamentista, parametro dei processi cognitivi è stato individuato nella efficacia della interazione con la realtà, e nella progressività osservabile in tale interazione: qui sono individuabili le progressive *operazioni*, di cui un soggetto acquista man mano capacità, con le relative sequenze, subordinazioni, strategie, complessità. Elementi tutti che sono stati studiati in relazione alle condizioni esperienziali del soggetto, compresa l'interazione e la comunicazione coi suoi simili, allo scopo di stabilirne le correlazioni e le leggi. Accanto a tali processi mentali, detti appunto cognitivi, che si sono presentati indagabili con una precisazione adeguata al criterio più comune di scientificità, abbiamo un altro ordine di eventi psicologici, denominati affettivi, il cui carattere si presenta più sfuggente all'obbiettivazione della ricerca scientifica, ed il cui studio pertanto è stato oggetto di più evidenti differenziazioni di approccio, nei criteri di scientificità e nelle conseguenti metodologie, tra le varie discipline psicologiche, a seconda delle teorie elaborate per affinare gli strumenti di indagine. Basti pensare all'enorme diversità con cui i processi affettivi sono trattati dalla psicoanalisi, piuttosto che dalle scuole costituzionaliste, o da quelle behavioriste, o organismiche, o sistemiche; o al fatto che determinate scuole hanno evitato questa area di indagine, mentre altre l'hanno prediletta. I fenomeni affettivi sono stati variamente definiti e suddivisi. La più nota e discussa distinzione è tra sentimenti ed emozioni [Imbasciati A., 1986, vol. II, cap. III], ma anche altri fe-

nomeni sono stati variamente enucleati, differenziati e denominati, come motivazioni, atteggiamenti, pregiudizi, espressività, comunicazione non verbale, sessualità, tutti più o meno nella più vasta area detta degli "affetti". Più presto e più chiaramente che nella cognizione, si è evidenziato il carattere processuale dell'affetto, ma tale processualità è apparsa subito molto più sfuggente e complessa e soprattutto più evidentemente sottratta alla consapevolezza del soggetto. Il più antico termine di passione indica chiaramente un concetto di un qualcosa subito — patito — dal soggetto, ed alla sua coscienza oscuro. L'evidente oscurità del processo per il soggetto indagato, mette in crisi anche il valore della coscienza dell'indagatore, intesa come strumento sufficientemente adeguato all'indagine.

La denominazione che usiamo per indicare i vari stati affettivi ha un chiaro riferimento coscienzialista: termini come collera, noia, disgusto, tristezza, ci richiamano immediatamente quanto il soggetto è in grado di sentire, e di riferirci, su se stesso. Tuttavia fin dall'inizio fu chiaro alla psicologia quanto gli affetti sfuggissero alla coscienza che li individuava e quanto si dovesse supporre, e trovar modo di indagare, tutta una processualità anteriore all'epifenomeno cosciente. Non ci sono soltanto gli affetti esperiti e riferiti, ma anche, e in quantità maggiore, quelli inferiti: il problema è rendere scientifica tale inferenza.

Una via in tal senso, precocemente esperita, fu quella di indagare gli stati biologici connessi, spesso con evidenza, agli affetti: di qui la distinzione delle "emozioni" ed il loro studio psicofisiologico. Ma la via biologica non dirimeva, se non in parte ed in una direzione, il problema di una indagine puramente psicologica sugli affetti, nella loro accezione più estesa, che andasse al di là dell'epifenomeno cosciente e verbalizzato: qui le varie scuole si sono suddivise e ramificate nelle loro differenti metodologie e teorizzazioni. Nota in tal panorama è la specificità della psicoanalisi.

In queste molteplici differenziazioni può scorgersi, negli attuali studi delle discipline psicologiche, un tentativo d'integrazione. Gli affetti —intendendo il termine nell'accezione più vasta, che gli americani chiamano emozioni [Plutchik R., 1980], senza tener conto della distinzione di "emozione" in senso più stretto— sono un "qualcosa" che accade negli esseri viventi—uomo in primo luogo—su cui abbiamo indici attraverso molteplici vie di osservazione: indici che possiamo osservare, interpretare ed elaborare secondo differenti equipaggiamenti metodologici. Si sono così studiati gli effetti attraverso l'osservazione del comportamento secondo un'ottica behaviorista e secondo la relativa sperimentazione, oppure si è proceduto ad un' "osservazione sul campo" mediante l'approccio cognitivista, o quello etologico, o quello psicosociale, o attraverso quella particolare situazione che è, sia "sul campo" sia approntata ad hoc e quindi quasi sperimentale, costituita dal setting psicoanalitico. Ogni approccio, ovviamente, ha le sue teorie e la specifica preparazione di un particolare operatore scientifico. I vari indici, variamente rilevati, confluiscono nel definire quel qualcosa che è stato denominato affetto: il termine, pertanto, si riferisce a un costrutto ipotetico

—come del resto tutti i nomi astratti— formulato per indicare quanto rileviamo concretamente attraverso molteplici vie [Plutchik R., 1980]. Ogni manifestazione di quanto chiamiamo affetto —coscienza e verbalizzazione del soggetto, sintomi fisici, motricità, condotta, parametri biologici, espressività, prossemica ecc.— è un aspetto parziale di quanto con tal termine è concettualizzato.

Il problema che affrontano le discipline psicologiche è dunque quello di rilevare la manifestazione, ma soprattutto di risalire, dall'aspetto parziale e concreto rilevato, alla globalità del vissuto, descritto adeguatamente attraverso un concetto sufficientemente dettagliato, ovvero di elaborare le conoscenze acquisite in concetti che descrivano il valore e la funzione dell'affetto, la sua processualità, esterna ed interiore, i suoi effetti, la sua comunicazione nell'insieme del funzionamento psichico dell'individuo e degli individui. In tale concettualizzazione le varie "psicologie" [Imbasciati A., 1986a] si diversificano, nel loro approccio e nella loro teorizzazione: tutte però —è chiaro— considerano l'affetto al di là delle sue manifestazioni nella coscienza del soggetto. L'affetto inconscio non è pertanto una scoperta esclusiva della psicoanalisi: peculiare semmai è il significato che la psicoanalisi dà al concetto di inconscio, nel suo tipico approccio e nella sua tipica teorizzazione. Essa infatti privilegia come strumento di indagine una particolare preparazione della mente dell'osservatore, sicché la sua coscienza diventi un elaboratore adeguato per l'inconscio, ed in tal modo possa tradurre gli affetti inconsci in termini di coscienza. L'interpretazione, infatti, concettualizza al soggetto quel qualcosa, che l'analista ha intuito e poi coscientizzato, in termini accessibili alla coscienza: tutte le teorie psicoanalitiche sono state elaborate per consentire una descrizione dell'inconscio in termini analoghi a quelli con cui si può riferire dei propri eventi psichici quando sono o diventano coscienti. Le altre psicologie invece descrivono il processo non consapevole, ricorrendo a concetti più astratti, estranei alla soggettività, come per esempio neurofisiologici, o matematici, o cibernetici, o di schemi logici. Tutte le psicologie studiano però l'inconscio, anche se usano per processi di questo tipo nomi differenti: e, coi nomi, concettualizzazioni diverse. Tutte le psicologie studiano pertanto l'affetto ben oltre il suo accidentale epifenomeno consapevole. Indubbio è altresì che tutte le psicologie considerano l'affetto un qualcosa di comunicabile: l'affetto è dunque un linguaggio di cui non facile è indagare la comunicazione; difficile è coglierne i segni, ancor più il significato.

3. La distinzione tra affetto e cognizione

La distinzione tra processi cognitivi e processi affettivi sembra nascere nello studio di entrambi condotto originariamente entro i limiti della consapevolezza e della verbalizzazione del soggetto. Entro tale ambito infatti: 1) la cognizione sembra procedere per unità chiare al soggetto e di bassa equivocità alla comunicazione interindividuale, mentre l'affetto sfugge ed è equivocamente descritti-

bile; 2) la cognizione ha come riferimento essenziale un *ob-jectum* esterno al soggetto, mentre l'affetto è interiorità che non mostra oggetti; 3) in relazione alla concretezza degli oggetti esterni, la maggior parte dei processi cognitivi comporta rappresentazioni, o immagini, che vanno molto al di là della rappresentazione verbale, di cui sembrano fruire anche gli affetti; questi infatti, a parte le parole che servono ad indicarli e che peraltro sempre indeterminatamente li descrivono, non mostrano una rappresentabilità, se non per metafore e analogie percettive, come vedremo più oltre. Tutte e tre le distinzioni suddette si attenuano, se non spariscono, se passiamo ad uno studio, sia dei processi cognitivi sia di quelli affettivi, che prescindano dal loro rilievo esclusivo nell'ottica coscienzialista.

Inoltre la distinzione cognizione/affetto sembra trovar evidenza nello studio dei soggetti adulti: man mano che consideriamo una età minore dell'individuo, la distinzione, già ad un primo grossolano esame, tende a sparire. Il bimbo di pochi mesi che sorride al volto della madre e piange invece al volto sconosciuto, o se gli si fa "gli occhiacci", ci indica un processo affettivo, o conoscitivo? Così pure, quando piange e si calma al sentire una voce di un certo tono e inflessione, o quando si spaventa e scoppia a piangere per un rumore inconsueto: si tratta di affetti o di modi di comunicare un riconoscimento? Difficile, e a mio avviso tautologica, è tale differenziazione, né ci sovviene di molto il dire che i processi cognitivi emergono da quelli affettivi. L'ambiguo concetto di istinto ha in passato coperto il problema [Imbasciati A., Ghilardi A., 1989; 1990], nascondendo altresì il problema dell'apprendimento precoce e quello dell'origine esperienziale degli affetti.

Lo studio della mente primaria pone pertanto in crisi la distinzione affetto-cognizione. Ancor più se consideriamo, nei processi psichici primari, quelli prenatali: lo psichismo fetale, per usare l'espressione di Raskowsky (1974), ormai accertato da numerosi studi [Bertini M., 1978].

L'ottica coscienzialista limitò inoltre lo studio degli affetti all'uomo. Ma gli affetti sono individuabili anche negli animali, così come peraltro in essi sono individuabili processi cognitivi. Negli animali, appunto, come nei bambini, difficile è distinguere l'affetto dalla cognizione.

Il valore della distinzione sembra dunque essere meramente operativo in funzione del tipo di ricerche che vengono condotte: in tal senso il suo valore l'ha avuto, nel passato della psicologia. Nella ricerca attuale la distinzione tende ad annullarsi e ciò è individuabile, a mio avviso, nelle differenti ma oggi convergenti posizioni del cognitivismo e della psicoanalisi. Questa, a cominciare dal "Progetto di una psicologia" [Freud S., 1885], ha mostrato l'inscindibilità del processo affettivo da quello cognitivo, ma in particolare con l'opera più moderna di Bion [Bion W., 1962, 1963, 1965, 1967, 1970] ha indagato la specifica funzione cognitiva proprio in termini di affetti. D'altro canto gli studi cognitivisti concepiscono l'affetto come uno schema funzionale di adattamento, di precipuo valore cognitivo, inquadrandolo nella catena di processi a feed-back data da: informazioni, codifica in funzione del magazzino mnestico, immagazzinamento,

elaborazione in piani di comportamento e mappe cognitive, elaborazioni di risposte, cernita delle informazioni, ecc. [Plutchik R., 1980]. In altri termini, qui semplificati, l'affetto è una dinamica mentale che viene evocata a seguito della lettura di certi segni, che costituiscono il linguaggio e la comunicazione degli affetti, eseguita in relazione a una pregressa esperienza: questa lettura predispone ad una certa risposta, che ha essa stessa un valore comunicativo, verso l'ambiente esterno, relazionale pertanto, e che al contempo comporta una elaborazione interiore, in quanto la recezione dei segnali, la loro lettura, la loro ritenzione, comportano una rielaborazione della medesima dinamica interiore, nonché delle esperienze che la originarono.

Nel panorama dei cognitivisti l'opera del citato Plutchik è di particolare interesse per l'integrazione con la prospettiva psicoanalitica. Rimandando all'imponente opera da questo autore curata insieme a Kellerman (1980-85), accenno qui a tre concetti. Il primo riguarda il rapporto tra affetti e adattamento: l'affetto svolge una funzione in relazione alla sopravvivenza della specie, in una prospettiva evoluzionista. Il secondo concerne la comparabilità, nel descrivere e interpretare gli affetti, delle categorie derivate rispettivamente dal linguaggio soggettivo, dal linguaggio comportamentale, da quello funzionalistico, da quello dei tratti di carattere, da quello diagnostico-psicopatologico, e da quello psicoanalitico con particolare riferimento alle difese. Ogni difesa, infatti, sarebbe tipica di un certo affetto. E qui veniamo al terzo aspetto, a mio avviso importante, delle ricerche di Plutchik e della sua rielaborazione delle ricerche altrui: tutte infatti, qualunque sia la loro provenienza metodologica e teorica, convergono nell'indicare otto affetti fondamentali, contrapponibili a coppie e trasmutanti per gradi dall'uno all'altro secondo una sequenza obbligata (cfr. Plutchik R., Kellerman H., 1980-85: schemi e disegni pp. 361 segg.).

La riconducibilità della molteplicità degli affetti ad otto prototipi può essere di particolare interesse per gli psicoanalisti, stante la nota tendenza anticlassificatoria della psicoanalisi. In tale prospettiva è da notare, nella panoramica delle ricerche condotte per studiare l'affetto al di là della consapevolezza, quelle basate, non su indici comportamentali o comunque su dati obbiettivi esterni alla coscienza del soggetto, bensì su prodotti soggettivi mediati dalla consapevolezza e dal linguaggio, ma non riferiti alla presa di coscienza dell'affetto da parte del soggetto, e cioè su dati raffrontabili, ancorché diversi, con quelli rilevati dallo psicoanalista: la metodologia usata è un'analisi matematica di valutazioni semantiche ottenute dalle persone in complesse procedure sperimentali.

Il valore cognitivo dell'affetto pone il problema della sua origine esperienziale, non tanto nell'esperienza *hic et nunc* che lo evoca, quanto in quella che lo strutturò. Ovvero pone il problema dell'apprendimento degli affetti, in un accostamento terminologico forse ad alcuni ancor non consueto. L'affetto, a parte schemi di predisposizione innata generalmente specie-specifici, è acquisito nelle esperienze precoci, ovvero nella vita psichica primaria: il fatto che ogni singolo individuo abbia la sua specifica struttura affettiva depone per una acquisizione

di questa; e poiché l'affetto è comunicabile, l'acquisizione deve essere relazionale. Gli psicoanalisti infatti ricercano nelle esperienze relazionali primarie la strutturazione degli affetti che caratterizzeranno poi una determinata personalità. Ma anche gli studi etologici, psicosociali e antropologici transculturali, convergono —ed il cognitivismo li fa propri— nell'indicare l'acquisizione delle strutture affettive in un apprendimento precoce, in una comunicazione non verbale dell'infante con gli adulti. A questa medesima conclusione giungono le attuali metodologie di osservazione del neonato.

L'affetto è dunque la prima struttura della mente, che si origina in un'esperienza, che comporta un apprendimento, e l'acquisizione di un linguaggio, mediante il quale gli affetti sono appresi, e comunicati in un dialogo interpersonale. Difficile è però indagare la processualità dettagliata di tale apprendimento, e di tale comunicazione, sia nell'*illic et tunc* originario, sia nell'*hic et nunc* del dialogo affettivo attuale; il quale, come ben sanno gli psicoanalisti, può modificare l'*illic et tunc*; come del resto in accordo col postulato del magazzino mnestico codificatore che viene modificato dall'immissione di nuove elaborazioni di informazioni, secondo lo schema cognitivista. La difficoltà procede dal fatto che le unità semantiche di tale linguaggio sono estremamente sfuggenti: gli affetti veicolano significati sulla base di significanti che non sono precisi come quelli verbali. Il linguaggio degli affetti non è una lingua, secondo la distinzione dei linguisti e dei semiologi, ma solo un linguaggio, che procede per "grosse unità semantiche", a alto livello di polisemia e pertanto di equivocabilità. Inoltre la loro codifica e decodifica sembra esser quasi del tutto al di fuori della consapevolezza del soggetto, inconscia secondo il linguaggio psicoanalitico; ancor più la loro elaborazione e sedimentazione interiore, nel magazzino mnestico dei cognitivisti, nell'Inconscio degli psicoanalisti. D'altra parte, infine, il problema della loro origine esperienziale pone quello di poterla indagare e descrivere in termini di tracce mnestiche: quali sono le tracce mnestiche che strutturano certi affetti in un determinato individuo? E quali quelle che si stratificano man mano che egli, nei dialoghi delle sue esperienze di vita (uno psicoanalista pensa al setting), viene modificando la sua struttura? Tali tracce non sono certo suscettibili di essere riferite da una verbalizzazione del soggetto: come indagarle, allora? È possibile una loro qualche "descrizione"?

4. La rappresentazione

Il termine "rappresentazione", di uso corrente in tutte le discipline psicologiche, indica un concetto quanto mai elastico e quindi difficilmente definibile, spesso in sovrapposizione con quelli indicati da altri termini, quali immagine, idea, concetto, significato, categoria, ecc.: esso sta genericamente a indicare il modo con cui la mente si rappresenta un qualche suo "contenuto", o come i contenuti della mente siano in essa strutturati; dunque è intimamente collegato al

problema della definizione in termini psichici della traccia mnestica. Esso ricorre infatti ogni qualvolta si studi la memoria, per indicare come l'esperienza, che un individuo attraversa e di cui serba una qualche traccia, venga a "rappresentarsi" nella sua soggettività, nel suo mondo interiore.

Nel riferimento allo studio di alcuni processi psichici, elementari e più evidentemente cognitivi, il termine si presenta meno indefinito venendo a confluire nel concetto, più preciso, di immagine. È il caso della percezione e della memoria percettiva. Non c'è percezione senza un qualche riconoscimento dell'oggetto esterno percepito [Imbasciati A., 1986a, vol. II, cap. 1] ed il riconoscimento implica che il soggetto abbia delle immagini, o rappresentazioni, che gli servono a riconoscere l'oggetto. L'immagine di un oggetto percepito può essere ricordata, coscientemente e volontariamente: in questo caso la rappresentazione dell'oggetto può assumere il carattere di una sua immagine fedele, quasi fotografica talora (immagini eidetiche). In altri casi la rappresentazione dell'oggetto non può essere evocata a piacere, e talora neppure fortuitamente, in assenza dell'oggetto, ma si rivela nella capacità di riconoscere quell'oggetto quando è presente: il carattere di consapevolezza può allora essere molto sfumato, a seconda delle circostanze. Inoltre la definitezza dell'immagine che è rappresentata nella mente, ed anche il suo grado di coscienza, diminuisce man mano che l'oggetto è complesso: finché si tratta di sperimentare in laboratorio la percezione o la rievocazione di semplici figure, l'immagine può essere ben individuata, ma in situazioni dell'esistenza quotidiana, quando per esempio si tratti di ricordare, o rievocare, o riconoscere una località, oppure un gruppo di persone, o magari riconoscere una certa dinamica interpersonale o certe idee nel discorso di una persona, la questione dell'immagine, o della rappresentazione, e della loro coscienza, si fa tutt'altro che definibile.

Ho fatto di proposito l'ultima parte dell'esempio in quanto ci introduce al fatto che la rappresentazione di origine percettiva varia a seconda della sensorialità, e delle sensorialità considerate, nonché della complessità della situazione percetta. Il carattere di immagine ricavabile dall'evocazione di una rappresentazione è massimo per l'esperienza visiva, ma diventa più indefinito passando ad altre sensorialità. Consideriamo quella auditiva. Anche qui abbiamo rappresentazioni, acustiche, come quelle verbali, che hanno il carattere di immagine fedele: le rappresentazioni delle parole, che Freud considerava essenziali per la coscienza [Freud S., 1915: cfr. Opere VIII p. 85]. Ma se consideriamo immagini acustiche non verbali, quali quelle implicate, per esempio, nel riconoscimento dei rumori familiari, la concettualizzazione della rappresentabilità sfugge alla definitezza del concetto di immagine. Ancor più se consideriamo, ad esempio, il riconoscimento delle frasi melodiche in un concerto. Ancora, considerando la sensorialità tattile, il concetto di rappresentazione, o di immagine, tattile (in realtà un insieme di sensorialità tattili, pressorie e propriocettive) può essere enucleato nella misura in cui l'oggetto, di cui si considera la rappresentazione, è semplice: ma nella quotidianità l'individuo si muove in un mondo in cui usa con-

tinuamente tracce mnestiche relative alla propriocezione e alla motilità, nonché al tatto, in cui difficile è riconoscere rappresentazioni definite, e tanto meno coscienti. Ancor più difficile è il concettualizzare la rappresentabilità come serie di immagini se si considerano sensorialità come quelle vestibolari, gustative, olfattive [Imbasciati A., 1989a]. Infine impossibile si presenta concepire come immagine ciò che permette il riconoscimento di situazioni complesse, mediate da sensorialità molteplici nonché da processi mentali di tipo astrattivo, per i quali è necessario attingere a una elaborazione mnestica globale, come nell'ultima parte dell'esempio prima riportato.

Il concetto di rappresentazione, inteso come immagine, o riproduzione di qualcosa, ha dunque senso e riscontro nella misura in cui è riferito a oggetti concreti, relativamente semplici, percepibili con alcune sensorialità, prima fra tutte quella visiva. Considerando invece la memoria in toto, nei suoi aspetti più complessi e nelle sue funzioni globali, non è più possibile descrivere la traccia mnestica sotto forma di rappresentazioni che abbiano la corposità fisica delle immagini di origine sensoriale. La memoria è una organizzazione logica, o meglio, semantica, prima che percettiva, in cui sono di primaria importanza quei processi, già individuati dai filosofi prima che la psicologia diventasse scienza, denominati "astrazione": nella mia mente c'è il concetto di cane, che non è l'immagine di nessun cane concreto; e c'è il concetto di numero, con tutti gli altri concetti matematici, e quello di azione, attiva e passiva (concetto di verbo), di attributo di un oggetto distinto dall'oggetto stesso (concetto di aggettivo) e tutti gli altri concetti astratti, nonché nessi e relazioni tra concetti. La memoria ha la medesima complessità di quanto chiamiamo "pensiero". L'apprendimento, che altro non è che una modificazione di memoria, implica l'acquisizione di operazioni complesse, collegate in strategia, di progressive strutture funzionali, capaci di mettere insieme in vario modo le informazioni percettive.

Eppure la memoria, anche complessa, implica una qualche rappresentabilità: solo che il termine rappresentazione viene ad implicare un concetto più generale, esteso e complesso. Vi sono rappresentazioni per così dire non rappresentabili; o rappresentabili per analogia, per metafore; rappresentazioni a carattere squisitamente interiore, che non coincidono con immagini di realtà esterne. Gli sperimentalisti che hanno studiato apprendimento e memoria hanno distinto una memoria *episodica*, per indicare gli aspetti parcellari, concreti, di tipo immaginifico, e una memoria *semantica* [Tulving E., 1972] per indicare l'insieme organizzato di nessi logici che caratterizza il funzionamento globale della memoria, con particolare riferimento ai processi d'astrazione. Ancora si è distinta una memoria *analogica* e una memoria *proposizionale*: questa concerne quanto può essere rievocato e comunicato attraverso le parole, pur non coincidendo con esse, mentre quella riguarda il problema dell'immagine. Paivio (1975) ha sostenuto che la memoria opera sempre con un doppio sistema di codifica, verbale e per immagini, queste collegate alle varie sensorialità. Il concetto di rappresentazione, anche inteso nella sua accezione più generale, resta dunque connesso, se non

identificato, a quello di immagine. Del resto gli studi sui ciechi dalla nascita mostrano variabili di carattere immaginativo sovrapponibili a quelle che nei vedenti si suppongono di origine visiva [Cornoldi C., 1986]. L'immagine stessa, pertanto, può essere il prodotto di costrutti logici, anziché avere una diretta origine sensoriale.

D'altra parte i processi cognitivi vengono oggi concepiti, non più parcellariamente e staticamente come un tempo avveniva sull'onda degli studi di laboratorio, ma come un funzionamento globale in continuo fluire, ovvero come un insieme dinamico la cui processualità, ben al di fuori della coscienza del soggetto, non può essere descritta, dallo psicologo, se non per inferenze schemi, modelli, teorie. La cognizione viene oggi studiata secondo il cosiddetto paradigma H.I.P.: Human Information Processing [Norman D., Bobrow D., 1976]. Questo approccio del cognitivismo attuale diminuisce il riferimento agli oggetti esterni sul quale poteva imperversare la distinzione tra processi cognitivi e processi affettivi: infatti il considerare il magazzino mnestico come un elaboratore in continua funzione porta l'accento, non solo sulle continue trasformazioni che subiscono le informazioni provenienti dall'esterno, ma anche sulla continua produzione interna, di elaborazioni, che potremmo chiamare creazioni interiori, che trasforma continuamente la medesima struttura elaborante [Imbasciati A., Cena L., 1988]. Qui cognizione e affetto confluiscono: gli affetti sono tipiche strutture operative di fondo del sistema mente, così come tipicamente essi sembrano avere una originaria produzione dall'interno del sistema, ancorché gli stimoli esterni possano "evocarli". Tuttavia questa produzione dall'interno è pur sempre basata su quanto si è strutturato nel magazzino mnestico, e quindi è originariamente dovuta ad elaborazioni di esperienza esterna. L'affetto è dunque necessariamente legato a tracce mnestiche: la loro elaborazione può essere descritta in termini di rappresentazione?

La psicoanalisi di tradizione freudiana ha contrapposto l'affetto alla rappresentazione, collegando il primo alla energia pulsionale e la seconda all'esperienza. Ma la psicoanalisi attuale considera gli affetti come generati dall'elaborazione primaria dell'esperienza, mettendo l'accento sull'importanza del fattore relazionale quale luogo di mediazione per la comunicazione che presiede alla strutturazione degli affetti. Questo significa considerare gli affetti come elaborazione di codici mnestici attraverso simbolizzazioni che veicolino la comunicazione. Queste simbolizzazioni primarie sono la base di quelle che serviranno alla cognizione più propriamente detta. Il simbolo nasce dall'affetto e serve alla cognizione —ha sempre sostenuto la psicoanalisi—, ma oggi si può affermare, dopo gli studi psicoanalitici di Bion, che il simbolo nasce come affetto e come tale è cognizione. D'altra parte anche gli studi sperimentali dei cognitivisti tendono a convergere con quelli psicoanalitici, nella considerazione dei primi stadi del funzionamento mentale e della strutturazione della relativa esperienza in una "mente primaria". In questa duplice prospettiva perde di consistenza la concezione dell'affetto come produzione endogena, intendendo con tal termine un'o-

rigine "sostanziale" diversa dall'elaborazione dell'esperienza. Il concetto di istinto è oggi abbandonato [Imbasciati A., Ghilardi A., 1990]; parallelamente è messa in crisi una parte della teoresi freudiana.

Il concetto di rappresentazione, nella sua accezione estesa, ritorna allora di utilità operativa anche in riferimento agli affetti: non solo per deduzione dall'averne scoperto il valore cognitivo, ma più precisamente in funzione dello studio della loro origine esperienziale, della loro traccia mnestica, del fatto che essi vengono espressi e comunicati, attraverso un linguaggio, ancorché di esso non siano ben definite le unità semantiche. Inoltre, poiché la comunicazione degli affetti avviene ben al di là della coscienza del soggetto, il suo linguaggio può essere indagato non solo nelle unità semantiche che lo veicolano nei media fisici (p. es. espressioni facciali o toni di voce), ma anche in rappresentazioni interiori a quelle espressive connesse, ovvero, in linguaggio psicoanalitico, in rappresentazioni inconsce nella mente dei comunicanti.

Freud sostenne che nella rimozione esisterebbe solo la "rappresentazione di cosa" [*Dingvorstellung*, *sachvorstellung*: Freud S., 1915, p. 85], mentre affinché la rappresentazione di un oggetto sia conscia, occorre anche la "rappresentazione di parola"; parla poi di un investimento, differenziato, dell'una o dell'altra o di entrambe. A parte l'analogia della distinzione freudiana con la citata teoria di Pavlov, non è chiarito in Freud se la rappresentazione debba riferirsi ad una "ideazione", quale processo cognitivo distinto dall'affetto concepito invece in termini energetici pulsionali, e se quindi la rimozione si riferisca al destino della rappresentazione mentre quello dell'affetto sarebbe in relazione al concetto esplicativo dell'investimento (catexi, e controcatexi) (¹), oppure se l'affetto, oltre che essere spiegato in termini di libido, quale concetto metapsicologico assimilato a quello di pulsione, sia *descrivibile* come evento psicologico ed in quanto "rappresentante psichico delle pulsioni" possa essere costituito da rappresentazioni. In realtà Freud, come gli altri psicologi non psicoanalisti, usa correntemente il termine rappresentazione senza mai definirlo: *vorstellung* nella traduzione italiana è tradotto talora con "rappresentazione" e talaltra con idea (cfr. Opere VIII n. p. 57); così come del resto lascia indefinito il concetto di affetto, poiché talora lo descrive in relazione al sentimento del soggetto, talora come derivato psichico dell'energia pulsionale, talora e più spesso come connesso a rappresentazioni inconsce, che però ne costituirebbero una parte: "la parte ideativa", rimossa [Freud S., 1905 p. 479; 1910 p. 397; 1915, p. 14 segg., 38, 43 segg., 85 segg., 95, 115; 1925 p. 442]. Non è quindi chiaro se l'affetto sia *costituito* da rappresentazioni inconsce, o se si debba considerare di "natura" diversa e cioè diretto derivato psicobiologico della pulsione che si riveste, psichicamente, di rappresentazioni. Del resto anche la pulsione stessa resta concetto non del tutto definito, al "limite tra lo psichico e il somatico [o] come il rappresentante psi-

(¹) Questa è effettivamente l'idea dominante dell'opera freudiana: l'affetto, concepito come quantum di energia, viene contrapposto alla rappresentazione.

chico degli stimoli che traggono origine dal corpo" [Freud S., 1915 p. 17], mentre altrove non è tanto la pulsione quanto la "rappresentanza pulsionale" che nella psiche tiene il posto della pulsione [Freud S., 1925, p. 242]; altrove ancora si parla di rappresentanza rappresentazionale [*Vorstellung Repräsentanz*: Freud, 1915, p. 38]. Il fatto è che Freud sembra procedere con un linguaggio più di tipo metaforico, come un romanziere, che per precisazioni rigorose, e d'altra parte la sua preoccupazione esplicativa —teoria della libido— gli ostacola spesso la descrizione psicologica [Imbasciati A., 1985, 1990]. Tutta l'opera freudiana è dominata dalla preoccupazione di *spiegare* il funzionamento psichico, attraverso la teoria pulsionale e la metapsicologia: l'affetto si trova ad essere perno di tale concezione e come tale è definito in termini energetici [processi di scarica: Freud 1915, Opere VIII p. 61]. In questa *spiegazione*, la *descrizione* degli affetti, che come tale deve essere fatta in termini psicologici e non metapsicologici, è complicata [cfr. Freud 1915, Opere VIII p. 60 segg.] e a nostro avviso non può non essere ambigua, perché l'affetto, definito a livello esplicativo, non viene mai *definito* a livello descrittivo e ogni descrizione pur dettagliatissima, viene ogni volta forzatamente raffrontata con la definizione esplicativa: di qui la complicità nel collegare affetto e rappresentazione, e la tendenza invece a contrapporli.

Malgrado le incertezze dovute alla confusione dei livelli epistemologici, nell'opera freudiana l'affetto è considerato legato, anche se in modo non del tutto precisato, a rappresentazioni inconsce: possiamo arguire che quando Freud per descrivere la rimozione usa il termine "rappresentazione di cosa", voglia esprimere (e forse con *sachvorstellung* più ancora che con *dingvorstellung*) il fatto che le rappresentazioni legate agli affetti proprio perché non coscienti sono difficilmente descrivibili nei termini che il linguaggio della parola ci consente abitualmente per descrivere la realtà presente alla nostra coscienza. O forse—arguiamo noi—non sono coscienti proprio perché difficilmente raffigurabili in termini di immagini aderenti a una qualche realtà.

Così Freud tralascia una più accurata definizione della *rappresentazione* dell'affetto, preferendo parlare di *rappresentanza*, ovvero collegando il concetto alle ipotesi esplicative della teoria della libido (derivato pulsionale), anziché ad una descrizione di raffigurabilità. La quale peraltro è ampiamente esemplificata nella clinica: solo che si tratta di una raffigurabilità complessa e per così dire traslata, ovvero che non obbedisce alla raffigurabilità biunivoca che ritroviamo nei processi cognitivi, soprattutto se considerati elementarmente e nel loro risultato cosciente, tra unità della realtà esterna e singole rappresentazioni interne. Le rappresentazioni inerenti a tali processi —p. es. avere la rappresentazione di un oggetto, cosicché lo si riconosca nella realtà, o avere le rappresentazioni di parole, così da poter capire il linguaggio verbale— comportano immagini precise, obbligatoriamente legate a una realtà sensoriale ancorata, o a oggetti exteriori concreti (primo esempio), o/e a una consensualità interpersonale, come nel linguaggio verbale. Non si può pronunciare una parola e avere una rappresentazione che non coincide con quelle che ha colui che riceve e capisce quelle parole.

Non si può dire gatto intendendo cane ⁽²⁾. Cosa che invece può accadere per le rappresentazioni collegate agli affetti, secondo una notevole variabilità individuale.

5. Sensorialità, affetto e rappresentazione

La *rappresentazione* in gioco nei processi cognitivi elementari è sempre un'*immagine* e poiché questa è *precisa* (linguaggio digitale), la medesima immagine funge da unità di trasmissione nella comunicazione, ovvero è riscontrabile come unità semantica che dà significato all'interno del soggetto e come unità nel medium fisico —p. es. la forma acustica di una parola— che trasmette il significato tra i due comunicanti. Nell'affetto invece la rappresentazione raramente ha il carattere di immagine (vi sono rappresentazioni ineffabili, o non raffigurabili: si pensi alla comunicazione degli affetti nell'arte, o nel setting) e se anche lo ha, si tratta di un'immagine analogica, metaforica —si parla del resto di linguaggio analogico— variabile da individuo a individuo, sicché la medesima unità non può fungere, come avviene invece per una parola o per una immagine visiva di un oggetto concreto, contemporaneamente da unità semantica nel mondo interno dei significati del soggetto e da unità di trasmissione in un qualche medium fisico nel mondo esterno della comunicazione interpersonale. Il che non significa che gli affetti si comunichino per qualche via metanaturale: pur sempre la loro comunicazione deve essere veicolata da *media* fisici. Solo che in questi non sono individuabili unità di linguaggio sovrapponibili biunivocamente alle unità semantiche in opera nel trasmettente e nel ricevente. L'unità di linguaggio —espressività degli affetti— non coincide con l'unità interna dei vissuti: per questo la comunicazione degli affetti si presenta complessa e sfuggente, si dà apparire misteriosa; per questo occorre un complesso studio per ricostruire o inferire il *mondo* rappresentazionale che costituisce un affetto e il *modo*, la "forma", con cui "qualcosa" si comunica tra due soggetti, potendo questo medesimo qualcosa essere profondamente differente nei due mondi interni delle due persone tra le quali intercorre (in *due modi* diversi) la comunicazione dell'affetto.

La sensorialità, pur resa necessaria nella comunicazione, viene travalicata nelle rappresentazioni implicate nell'affetto, per lo meno nel suo impiego di immagini con corrispondenza punto a punto all'interno del medesimo senso: afferenze di origine polisensoriale sono elaborate in tracce mnestiche che travalicano il carattere dell'immagine e piuttosto possono essere descritte come schema, astratto, come del resto per tutte le memorie più complesse, o attraverso concetti all'uopo elaborati, o modelli, o teorie. Stern afferma che per gli affetti

(²) Entro certi limiti anche il linguaggio parlato consente ambiguità; o meglio metamestaggi, ma questo non è connesso alla natura specifica del linguaggio verbale quanto all'introduzione di un metalinguaggio, analogico, nella digitalità delle verbalizzazioni. Il fenomeno, del resto può avvenire solo se inscritto in un discorso verbale complesso.

dovremmo poter disporre di un concetto nuovo, diverso da quello di rappresentazione [Stern D., 1985, p. 151]. Forse potremmo pensare al concetto kleiniano di fantasia; o ad altri concetti e modelli, come cercheremo di fare nel prosieguo del presente lavoro. Certamente, se nelle indagini sugli affetti emergono rappresentazioni a carattere immaginifico, esprimibili sensorialmente, esse non sono direttamente rappresentazioni di un *determinato* affetto, ma elaborazioni ad esso secondarie, che avvengono nel momento in cui l'affetto viene trasformato verso un prodotto coscientizzabile ed esprimibile, alla stregua in cui un'immagine onirica esprime un problema interiore, o una forma architettonica raffigura un affetto. Ma l'affetto in quanto tale necessita di una concettualizzazione diversa.

Nel presente lavoro vorrei esprimere una ricerca di tale concettualizzazione, allo scopo di avere strumenti descrittivi che migliorino le nostre conoscenze sugli affetti. In tale ricerca ritengo logicamente utile premettere due ordini di considerazioni: il primo riguardante la comunicazione e la formazione degli affetti nell'infante e il secondo concernente il legame tra la comunicazione di affetti ed alcune situazioni percettive.

Considerando il bambino al di sotto dell'anno di età, si presenta il problema di come la madre stabilisca una *comunicazione*, dei propri affetti, e in tal modo il bimbo *impari* ad avere affetti o a dar loro "forma", a trasmetterli a sua volta, e quindi a riconoscerli, prima negli altri e infine, più grandicello, in se stesso. Un tale processo può essere colto nell'osservazione madre-bimbo. Stern, integrando le proprie ed altrui ricerche in tal campo, sintetizza questo processo col concetto di "sintonizzazione" [Stern D., 1985]. In pratica la madre coglie dei segni (lallazioni, modo di piangere, movimenti ecc.) e li *riproduce transmodalmente*. Per esempio il bimbo vede un giocattolo e sforzandosi fa "Aaaah". La madre lo guarda e, a sua volta guardata, muove il proprio corpo in estensione con un'intensità, tempo e ritmo analoghi all' "aaah" del bimbo. In altri termini una modalità sensoriale auditiva viene riprodotta nel registro sensoriale motorio: tradotta di "modo" (transmodale). Analogamente una motoricità del bimbo può essere trasposta in un suono emesso dalla madre. Oppure la motoricità delle braccia in quella dei sopraccigli; e via dicendo. In questa maniera si stabilisce un dialogo, tra madre e bimbo, in cui questi impara dei segni espressivi e li collega a qualcosa di interno che diventa il significato di quei significanti. La trasformazione del segno fisico del momento, per analogia e per metafora, stabilisce un significato a una serie di significanti fisici (segni), che può anche variare, nelle varie fasi di sviluppo, ma che tende a restringersi fino a una gamma che assume il valore di significante privilegiato.

In questo processo il bimbo sembra favorito da una "struttura innata del sistema percettivo" a trasferire l'informazione da un registro sensoriale ad un altro indipendentemente dal ripetersi dell'esperienza: qui Stern cita numerosissimi studi sperimentali (p. 63 segg.) che dimostrano come già nel bimbo di tre settimane vi è la capacità di riconoscere schemi di stimoli visivi in precedenza cono-

sciuti solo auditivamente (*). Esisterebbe pertanto una capacità, innata, di *percezione amodale*: "l'informazione non viene recepita [soltanto] con una particolare modalità sensoriale, ma trascende la modalità o il canale e si presenta in qualche sconosciuta forma sopramodale. Non si tratta dunque di un semplice problema di traduzione da una modalità all'altra. È più probabile che si tratti di una codificazione in una rappresentazione amodale tuttora misteriosa, che può essere poi riconosciuta in ciascuna modalità sensoriale" [Stern D., 1985, p. 67].

In questo modo si formerebbero rappresentazioni astratte di qualità percettive [Bower G.T., 1974; Moore M.K., Meltzoff A.N., 1978; Meltzoff A.N., 1981]. Il dialogo con la madre sarebbe pertanto, non una traduzione che il bambino impara per imitazione e ripetizione, ma un dialogo sostenuto da capacità transmodali innate, che serve a stabilire la connessione tra qualità percettive e significati interiori, procedendo per analogia e per metafora. Stern sostiene che non si tratta di simboli: la distinzione tuttavia a noi sembra contorta (pag. 150 segg.). In effetti, se si suppone la sopracitata capacità di percezione amodale come fondamento del processo di astrazione, giungendo ad accostare le qualità amodali dell'esperienza alle qualità primarie, in senso filosofico, degli oggetti [Marks L.F., 1978], già intuita da Aristotele, dovremmo concludere che l'esperienza del bimbo nel dialogo con la madre è la convalida interpersonale del costituirsi delle prime e fondamentali unità di significato interiore. Se non vogliamo chiamarle simboli, poiché sono unità "grandi" e quindi inizialmente polisemiche di successive differenziazioni semantiche, potremmo chiamarle protosimboli. Può non essere considerato simbolo l'unità espressiva con cui il bimbo comunica i suoi stati d'animo, ma il processo interno, di differenziazione di significati interiori, che viene legato ai significati esteriori, veicolabili dai media sensoriali, ci sembra l'essenza della formazione del simbolo.

E poiché tale dialogo e tale apprendimento è, come Stern illustra, formazione e comunicazione di affetti, ci sembra di poter sottoscrivere le intuizioni di Werner, che Stern prende con qualche cautela, che le qualità amodali esperite dal bambino sono proprio gli affetti [Werner M., 1948]. Certamente difficile è descrivere tale esperienza amodale, proprio per il suo carattere metasensoriale, astratto, e difficile spiegare come tali astrazioni vengano collegate con le immagini che possono essere connesse alla espressività sensoriale dell'affetto, sia essa nel dialogo interpersonale sia, soprattutto, nella più complessa comunicazione tra gli adulti; e degli adulti: si pensi all'espressività artistica. È questo peraltro il carattere sfuggente che abbiamo sottolineato cercando d'individuare la rappresentazione dell'affetto. D'altra parte il carattere di astrazione di queste prime esperienze ben si accorda col valore di schema cognitivo di base che abbiamo assegnato (vedi sopra) agli affetti.

(*) Fa notare Stern che contrariamente all'opinione dei cognitivisti piagetiani e degli psicoanalisti, è difficile sostenere che il bimbo viva come entità scisse il "seno succhiato" e il "seno visto" [Stern D., 1985 p. 67].

Il processo descritto da Stern col concetto di sintonizzazione può essere raffrontato con quanto descritto dagli psicoanalisti neokleiniani ed in particolare da Bion, col concetto di *rêverie materna* e col modello contenitore contenuto, quale funzione di bonifica degli affetti primari e della loro trasformazione in "oggetti pensabili": funzione che viene indicata come matrice della simbolopoiesi. Stern non conosce Bion (nella sua bibliografia, di quattrocento voci circa, Bion non compare), ma ci sembra che quanto egli descrive come l'emergenza del sé soggettivo attraverso il processo di sintonizzazione, possa essere considerata una descrizione parallela a quelle bioniane concernenti l'emergenza dei "pensieri", la riunificazione degli oggetti scissi, e la stessa formazione del Sé, visto sotto altri termini.

6. Affetto e forme percettive

Se la rappresentazione dell'affetto non coincide con una immagine, le qualità percettive pur sempre si trovano associate in tutte le situazioni in cui possono essere inferiti quei "qualcosa" che abbiamo denominato affetti. È questo il nostro secondo ordine di considerazioni, come sopra menzionato.

L'affetto è legato alla percezione nella sua espressività interpersonale diretta: si pensi al gesto, alla mimica, ai tratti prosodici, alla motricità, all'abbigliamento, alla cosmesi, agli odori. Ma l'affetto e la sua comunicazione risultano legati anche a forme percettive elementari che, da uno stretto punto di vista cognitivo, di per sé sono prive di significato: gli studi sul fonosimbolismo dimostrano come, al di là di qualunque differenza transculturale, determinati suoni vengono universalmente associati a ben precisi grafismi ed entrambi a stati d'animo; si veda al proposito il ben documentato volume di Dogana (1983) "Suono e senso". Una tale corrispondenza tra configurazioni visive, acustiche, ed anche tattili, e stati d'animo fondamentali, secondo leggi universali che prescindono dalla cultura, depone, da un lato, per l'innatezza dei fenomeni transmodali e per l'esistenza di una percezione amodale, forse specie specifica dell'uomo, e dall'altro per una base comune, di tutto il genere umano, nella quale le varie culture, ovvero l'esperienza interpersonale di singoli gruppi, differenzieranno linguaggi più dettagliati, fino a quelli verbali delle varie lingue parlate.

La base universale di tali elementari associazioni di forme percettive a stati d'animo, e le successive evoluzioni culturali, rendono d'altro canto ragione dell'intima associazione delle forme percettive con quella particolarissima complessa ed evoluta trasmissione d'affetti costituita dalle varie forme artistiche. La poesia ha il suo specifico linguaggio, poetico, non nel significato digitale, denotativo, del linguaggio verbale che usa, bensì nel messaggio analogico, conno-

tativo, dato dall'uso di una particolare sintassi, di figure retoriche, di determinate parole scelte per la loro forma sonora, per le assonanze, le rime, le onomatopее e via dicendo. Così la pittura trova il suo linguaggio, non negli oggetti che raffigura, bensì nel modo; cioè nella specificità espressiva delle forme e dei colori e nella loro trasfigurazione rispetto al reale. Analogamente dicasi per la scultura e l'architettura; nonché per la musica, in campo di sensorialità acustica; e per la danza per ciò che concerne la motricità. Parte del valore espressivo degli elementi costitutivi delle forme artistiche è data da una sensibilità culturale, cioè fondata su un apprendimento, e dell'artista e del fruitore, del valore espressivo di tali forme, mentre un'altra parte sembra fondata in un simbolismo universale: certi colori, per esempio, o certi paesaggi, evocano determinati sentimenti. Noi tendiamo automaticamente a tradurre qualità percettive in qualità di sentimento. La chiave di traduzione in parte è culturale ed in parte è basata su invarianti universali, forse innati, certamente specie-specifici.

Il fatto che esistano meccanismi universali comuni a tutti gli esseri umani non significa che l'uomo apprenda automaticamente certi schemi mentali o certe rappresentazioni: essi sono pur sempre mediati dal contesto interpersonale. Anche l'imprinting è innato, ma è la relazione che lo modella. Così, anche considerando che esistano invarianti che vengono astratte dalla percezione, o una rappresentazione amodale, questi e quella sono modulati da un apprendimento, primario o che avviene con modalità primarie, mediato dalle relazioni e dalla comunicazione (averbale, ovviamente) che vi si svolge. Occorrerà pertanto indagare in tale relazione [Imbasciati A., Cena L., 1989]. Qui la psicoanalisi, con l'osservazione del neonato, potrà darci importanti contributi. In effetti l'inferire, in tali processi di apprendimento, o di modulazione dei significati astratti dalla percezione, che si costituiscono rappresentazioni sui generis, legate alla percezione e che però la trascendono e per esse usano il concetto e il termine di rappresentazioni amodali, ci è di ausilio per spiegare o almeno per descrivere la cognizione primaria e l'affetto in particolare, ma non ci rende a mio avviso sufficientemente equipaggiati per indagare nel dettaglio il formarsi di tali rappresentazioni, nell'*illic* et *tunc* che generò nella relazione la struttura affettiva. Occorreranno pertanto ulteriori indagini. In tale prospettiva si svolgono le nostre considerazioni.

7. Psicoanalisi e valore cognitivo degli affetti

Un bimbo di pochi mesi piange disperatamente vedendo un volto sconosciuto. Possiamo affermare che ha paura perché il volto gli è ignoto: possiamo allora chiederci perché un volto ignoto provoca angoscia. La percezione di questo bimbo non è evidentemente uguale a quella di un adulto che vede il medesimo volto di persona sconosciuta: non è uguale perché i processi cognitivi del bimbo non sono ancora adeguati alla realtà? Ma questo cosa significa? Il rimando a un mi-

nus, biologico o psicologico che sia, non spiega a sufficienza il fenomeno. Significa allora che nel bimbo vi sono affetti che deformano la cognizione sì da farla apparire terrificata? Ma questo vuol dire ancora sopporre l'affetto come processo di "natura" diversa che influenza la cognizione. Potremmo allora dire che la percezione non adeguata a ciò che per l'adulto è la realtà esterna è costituita da un'elaborazione delle informazioni, che è quel "qualcosa" che viene espresso col pianto: questo vuol dire indagare l'affetto in termini di processualità cognitiva; probabilmente in termini di rappresentazioni. Così posto, il problema vuole indicare una ricerca, nel concetto di "paura" e di "ignoto", chiari alla nostra coscienza di adulti, di significati inconsci più dettagliati; nonché di strumenti concettuali per descriverli, indagando il valore cognitivo degli affetti alla luce di quanto in precedenza esposto.

Tutta la psicoanalisi, fin dai suoi esordi, ci dice come lo sviluppo affettivo determini quello cognitivo e converge nell'affermare che gli affetti sono la cognizione dell'infante. Tuttavia c'è da chiedersi quanto le descrizioni psicoanalitiche degli affetti siano adeguate per una comprensione operativamente efficace del loro valore cognitivo. Le elaborazioni basate sulla teoria freudiana classica — si consideri al proposito la sistematizzazione di Rapaport (1951, 1960, 1967) — hanno un taglio decisamente esplicativo (spiegare i fatti clinici connessi a quanto denominato affetto in base alla teoria energetico-pulsionale) ed assai poco descrittivo della processualità interiore [Imbasciati A., 1986b; 1987; 1989b]; ovvero più metapsicologico che psicologico. Molto più descrittive della processualità interiore degli affetti, vista in termini di rappresentazioni, sono le opere kleiniane: i concetti di fantasia e di oggetto interno ne sono la chiave. Ulteriori contributi in tale prospettiva forniscono gli studi di Winnicott. Più in profondità nell'esplorare il valore cognitivo degli affetti ci porta l'opera di Bion, in particolare con i suoi concetti di oscillazione PS-D e di funzione alfa.

Nell'opera bioniana, agli effetti del nostro argomento, è da rilevare una descrizione di come si possa passare da elementi sensoriali di valore non mentale, che Bion chiama elementi beta, ad altri, elementi alfa, che sono invece "pensabili", cioè utilizzabili per fabbricare i pensieri. Con tali termini, in particolare con l'accezione data a "pensieri", Bion intende descrivere l'origine di ciò che può considerarsi mentale nella dinamica degli affetti primari già descritti dalla Klein attraverso i concetti di oggetto interno e di posizione schizoparanoide e posizione depressiva. Il mentale va dai livelli più semplici, quali quelli implicati nella formazione delle immagini oniriche, a quelli via via più complessi, fino ad arrivare al ragionamento astratto e alle operazioni logico-matematiche: Bion a tale proposito descrive la sua "griglia". Non è possibile in questa sede illustrare i concetti fondamentali di Bion, per i quali si rimanda alle sue opere [Bion W., 1962; 1963; 1965; 1967; 1970; 1974; 1978: per una conoscenza sommaria si inizi con 1962]. Sottolineiamo qui come egli descriva gli affetti in termini di cognizione, e come nel suo concetto di "mentale" venga abolita l'artificiosa distinzione tra cognizione e affetto. Egli parla di un apprendere *dall'esperienza*, volendo con

il *da* sottolineare come l'esperienza in sé, ossia l'essere esposti ad un concetto informativo, non determina di per sé apprendimento: questo è funzione modulata da un'attività interiore, relativa alle dinamiche affettive primarie già descritte dalla clinica kleiniana, che costituisce una struttura elaborante di base, che a sua volta determina il costruirsi di tutte le strutture mentali. In questo apprendere è di cruciale importanza la possibilità che gli elementi forniti dai sensi siano trasformati in elementi mentali o meglio mentalizzabili: tale trasformazione, descritta come funzione alfa, è collegata alle vicissitudini degli "oggetti interni" ed in particolare alla loro "riparazione".

Il concetto di oggetto interno, quale enucleabile nelle opere della Klein [cfr. Klein M., 1932; 1948; 1957; 1961; 1963], indica che l'oggetto degli impulsi di amore e di odio (già Freud parlava degli oggetti delle pulsioni) è profondamente diverso da qualunque oggetto reale esterno: esso è il prodotto, interiore, della trasformazione che avviene nei processi introiettivi, ed è governato dai meccanismi di scissione, proiezione, riparazione. Ognuno di questi processi ha un ben preciso e complesso significato, per il quale si rimanda alla letteratura specifica. L'inconscio è un mondo interno, popolato di oggetti interni. Essi vengono descritti in termini di dinamiche affettive, tuttavia il concetto di fantasia (altro complesso e preciso concetto kleiniano, da non confondersi con la fantasmatica) conferisce loro un valore rappresentazionale. V'è qui tutta la complessa questione della descrizione dell'inconscio in termini dinamici piuttosto che rappresentazionali, di cui altrove mi sono occupato [Imbasciati A., 1986b; 1986c; 1986d; 1987; 1989b]. Tale problema è connesso al nostro tema affettività/cognizione ed in particolare alla possibilità di descrivere i processi affettivi, inconsci, in termini di schemi cognitivi, tramite l'individuazione delle relative rappresentazioni. In questo quadro il concetto di oggetto interno, cuore della dinamica affettiva descritta dalla psicoanalisi attuale, fornisce una chiave rappresentazionale.

L'oggetto interno non è una rappresentazione di alcun oggetto esterno reale, tuttavia, come constatiamo nella clinica psicoanalitica infantile e interpretando i dati dell'osservazione del neonato, esso è il fulcro di come il bimbo percepisce e quindi conosce, sia pure inadeguatamente, la realtà intorno a lui, di come si relaziona con gli adulti e l'ambiente, di come, cioè, si rappresenti il mondo. Il suo mondo interno è del tutto dissimile dal mondo esterno: pur tuttavia è il modo che egli ha a disposizione per conoscere l'esterno. Il valore rappresentazionale dell'oggetto interno è meno in luce nelle opere di Money Kyrle [1956; 1961; 1965; 1968] e collegato con lo sviluppo cognitivo e i processi cognitivi dell'adulto. Tale valore rappresentazionale è enucleabile ampiamente anche nell'opera di Bion, benché egli non usi il termine rappresentazione, né affronti sistematicamente il problema, come invece fa Money Kyrle. Nella misura in cui l'opera di Bion è imperniata sull'apprendere *da* l'esperienza e tratta del passaggio da elementi sensibili non mentali a elementi mentalizzabili descritti in termini di oggetti interni, essa pone, a mio avviso in pieno, il problema di come le informazioni esterne

raccolte dai recettori possano essere elaborate in "qualcosa" che è affetto ed al contempo schema cognitivo; l'oggetto interno diventa allora uno dei modi con cui può essere descritta la rappresentazione degli affetti.

Una tale descrizione è però non del tutto chiara nell'opera bioniana: essa è illustrata tramite concetti molto astratti, quali la funzione alfa, l'oscillazione PS-D, il modello contenitore-contenuto, i concetti di $+K$ e $-K$, di "conoscenza in O", e via dicendo, che vengono collegati ai dati clinici interpretati, come di consueto, in termini di dinamica affettiva; essa invece lascia in ombra e non sviluppa l'intuizione, pur tipicamente bioniana, che è l'esperienza esterna, tramite i suoi elementi sensibili, che viene elaborata a costituire elementi psichici di valore cognitivo, quali in primis gli oggetti interni; e lascia insoluto il problema dell'origine di questi rispetto alla realtà degli oggetti esterni. Eppure l'oggetto interno, in quanto elaborazione da un'esperienza, è da considerare una traccia mnestica, sia pur sui generis [Imbasciati A., 1986c], o meglio descritta in un modo del tutto particolare. In questa prospettiva c'è da chiedersi se l'oggetto interno non possa essere descritto in termini meno astratti di quelli usati da Bion, ricercando più in dettaglio il processo attraverso il quale gli elementi sensibili vengono trasformati in elementi psichici. Tali elementi sensibili (Bion dice sensuali o sensuosi) sono pur sempre concepibili come gli input afferenziali raccolti dai recettori: si pone allora il problema di indagare come essi vengano elaborati in "insiemi" aventi valore psichico. È possibile descrivere simili "insiemi" come rappresentazioni nella cui concettualizzazione si possa conservare l'elemento singolo dato dalla concretezza dell'afferenza sensoriale? Ovvero descrivere come le singole afferenze vengano composte, mescolate, elaborate a fornire rappresentazioni? Rappresentazioni particolari, certamente, del tutto dissimili da qualunque rappresentazione fedele di oggetti esterni, e pertanto ben lontane dalle rappresentazioni-immagini sottese al riconoscimento percettivo, ma delle quali sia possibile conservare una descrizione concettuale che tenga presente l'originario elemento sensoriale. In questa direzione si sono mosse alcune mie ricerche, a partire da quelle sulla simbolizzazione protomentale [Imbasciati A., Calorio D., 1981].

8. Gli oggetti interni primari

La psicoanalisi considera l'oggetto interno primario che denomina "Seno": esso non è la mammella, né una rappresentazione di essa. È un nucleo di una prima esperienza interiormente significativa che si coagula *intorno* alla vicenda dell'allattamento, in cui confluiscono oltre alla sensorialità specificamente interessate nella suzione, anche gli stati enterocettivi, gli iniziali stati d'animo e tutte le altre esperienze sensoriali concomitanti (esser presi in braccio, cullati, ecc.) che acquisiscono significato nella relazione, con la figura materna, nell'iniziale dialogo del quale abbiamo parlato. La Klein descrive i processi introiettivi median-

te i quali gli oggetti della realtà esterna vengono trasformati, rispetto alla loro entità obbiettiva e si costituiscono entro la mente del bimbo in configurazioni fantasmatiche, irrealistiche, illogiche e spesso mostruosamente abnormi rispetto alla realtà [Klein M., 1932]. Così la Klein descrive, per esempio, il Seno Buono e il Seno Cattivo: due oggetti interni originati dal meccanismo di "scissione" rispetto all'oggetto reale. Tale meccanismo è descritto in termini affettivi: gli affetti "buoni", di gratificazione, vengono tenuti scissi dagli affetti spiacevoli originati da dolori fisici (p. es. mal di pancia) e dalle angosce persecutorie. Gli affetti fungono da organizzatori di due oggetti interni diversi e contrapposti. Una tale scissione, descritta in riferimento all'affetto, poiché estrae dagli oggetti reali fantasie riguardanti oggetti interni diversi, ha però sempre anche un riferimento rappresentazionale: anziché avere nella mente una rappresentazione dell'oggetto esterno così come è, il bimbo ha due fantasmi scissi. Poiché gli affetti governano l'organizzazione dell'esperienza, anche percettiva, questa assumerebbe un aspetto particolarissimo, abnorme rispetto al reale.

Questo modo di vedere sottintende due assunti che la Klein non esplicita: 1) che gli affetti siano dovuti a una natura o sostanza diversa da quella che è implicata nella elaborazione delle informazioni: qui è evidente il dar per scontata una reificazione dell'ipotesi pulsionale di Freud; 2) che la realtà esterna dovrebbe di per sé produrre una percezione adeguata, se non intervenissero gli affetti. In questo secondo assunto implicito la Klein soggiace al cosiddetto principio della costanza [Katz D., 1948] e al realismo ingenuo imperante e sconosciuto in tutta la psicologia dell'epoca. In effetti non c'è nessuna ragione per cui la nostra percezione debba automaticamente riprodurre nel nostro interno immagini degli oggetti esterni: l'adeguatezza al reale delle usuali immagini percettive degli adulti dipende dal fatto che l'informazione subisce una determinata elaborazione; se questa, in certe circostanze è diversa, differente è il risultato (ricordiamo il paradigma H.I.P.): alcune di queste circostanze sono evidenti nel bambino e tra queste vi sono quelle in cui l'elaborazione dà un risultato denominabile affetto. Circostanze analoghe operano a livello inconscio nell'adulto ogni qual volta una configurazione relazionale viene "letta" sotto forma di evocazione di affetti.

Quanto la Klein descrive col meccanismo di scissione è un particolare modo di elaborare le informazioni esperienziali componendole in due insiemi — i due fantasmi del seno buono e del seno cattivo — anziché nella percezione adulta di una mammella, o della madre che allatta. Per questo altrove ho sostenuto che il meccanismo di scissione va rivisitato [Imbasciati A., 1986c]: nella maggior parte dei casi (in riferimento al bambino anziché alla patologia dell'adulto) è più giusto parlare non di scissione ma di non ancora avvenuta integrazione dei dati informativi della realtà esterna, di una loro mancata "composizione" in un unico "insieme" che avrebbe dato la rappresentazione adeguata dell'oggetto reale. I due fantasmi, dell'oggetto buono e dell'oggetto cattivo, possono allora essere considerati in termini di un diverso mescolamento dei vari ordini di sensorialità: diverso rispetto a quello che avrebbe prodotto il risultato finale del formarsi di una

percezione, adeguata alla realtà.

Se noi vogliamo concettualizzare i primi oggetti interni, in riferimento ad affetti, concepiti non come forze endogene indipendenti dall'esperienza — retaggio della teoria pulsionale —, bensì come schemi cognitivi che vengono astratti da un'esperienza, dobbiamo considerarne la "composizione" in termini di elaborazioni di informazioni sensoriali. Il neonato, nelle sue esperienze di un "seno" primario, mescola le afferenze buccali (tattili, termiche, gustative) con quelle enterocettive o con altre sensorialità concomitanti: se ha il mal di pancia, o se uno spillo lo sta in quel momento pungendo, l'afferenza dolorosa, che per noi adulti non fa parte della nostra rappresentazione del seno, entra invece, e pregnante, a determinarne il vissuto, vale a dire la valenza rappresentazionale; in una rappresentazione che non rappresenta, appunto, nessun oggetto reale, giacché non esiste il "seno-che-punge" o il "seno che è entrato a far male alla pancia". Così pure, quando il bimbo è affamato, o arrabbiato, le informazioni provenienti dall'interno della struttura elaborante, che noi adulti leggeremmo come "sono arrabbiato", o provenienti dalla cenestesi corporea ("ho fame, divorerei tutto"), sono invece dal bimbo composte insieme alle afferenze buccali in un unico oggetto, che pertanto è un oggetto arrabbiato e divoratore. Quanto è descritto come proiezione, è una attribuzione di informazioni interne ad un insieme rappresentativo che viene composto utilizzando le informazioni sensoriali provenienti dall'esterno. Le difese descritte dalla psicoanalisi possono essere descritte come operazioni mentali, compiute sui dati informativi [Imbasciati A., Calorio D., 1981].

Per meglio comprendere il processo di composizione dei vari ordini informativi, a costituire rappresentazioni cosiddette adeguate alla realtà, ovvero operativamente efficaci all'interazione con essa, piuttosto che rappresentazioni assurde, illogiche, fantasmatiche, e cioè per cogliere il valore rappresentazionale dei primi oggetti interni della mente, possiamo, a titolo esemplificativo, cercare di percorrere a ritroso tutte le complesse operazioni che intercorrono a determinare l'atto percettivo, — adulto, maturo, adeguato al reale — e che ci sfuggono, in quanto ci appare solo l'epifenomeno cosciente finale della percezione.

9. Analisi della percezione

Consideriamo dunque la percezione di una forma geometrica elementare: se disegno un disco nero su un foglio bianco, ho un risultato percettivo, cosciente, espresso da "vedo un disco nero". Un tal risultato che ci appare semplicissimo e automatico, in realtà non lo è. L'oggetto percettivo infatti non è determinato dall'input afferenziale: questo, ancorché necessario, non è sufficiente a generare la percezione che ne risulta; esso è solo una variazione dei treni di impulsi neurali in partenza dalla retina distribuiti secondo una certa geometria data dall'ottica del diotro oculare che proietta un'immagine retinica. Ma teoricamente

io potrei vedere, anziché un disco nero, un "foglio bianco con un buco". Affinché si costituisca l'oggetto percettivo "disco nero", sono necessarie molte "operazioni", che val la pena qui di elencare.

1) L'organizzazione figura-sfondo: occorre una "lettura" delle afferenze, da parte del sistema mente, per cui la linea del gradiente di stimolazione retinica venga a costituirsi come soggettivamente appartenente—margine—all'insieme figurale costruito sulle afferenze a partenza dalla zona di minor stimolazione (disco nero). Tale lettura obbedisce a complesse leggi, studiate dalla scuola della Gestalt, che sono la concettualizzazione astratta di operazioni mentali eseguite dal sistema a seconda della distribuzione dei gradienti di stimolazione sulle varie zone della retina.

2) Affinché percepisca il "disco nero", occorre un riconoscimento della forma geometrica elementare circolare: ovvero occorre una precedente memoria, organizzata secondo precise modalità.

3) Occorre altresì che il sistema mente separi le afferenze organizzate come ai punti 1, 2, da altre afferenze visive concomitanti. Per esempio dalle afferenze extrafoveali: l'oggetto percettivo resta sempre il disco, cioè rimane costruito sulle afferenze foveali, mentre quelle extra non entrano nella composizione che va a costituire il disco, bensì restano organizzate come sfondo, sia nel percepire il foglio bianco, sia lo sfondo dato dal rimanente ambiente, dai cui oggetti si diparte una stimolazione pur recepita a livello retinico.

4) Occorre ancora che siano tenute ben separate e pur correlate le afferenze visive e quelle della motricità oculare (afferenze propriocettive e registrazione di efferenze motorie): infatti se giro gli occhi, non vedo cambiare l'oggetto, bensì so che ho rivolto altrove lo sguardo. Così pure occorre analoga "taratura" rispetto alla motricità della testa e del collo.

5) Occorre che il sistema mente, nel comporre l'oggetto percettivo su certe afferenze, tenga separate da quelle visive altre afferenze di altre sensorialità: per esempio da quelle auditive concomitanti, altrimenti avremo un "disco nero che parla". O da altre afferenze, per es., tattili: altrimenti, vedendo il disco mentre sto seduto, avrei un oggetto dato da "disco nero che mi preme sul sedere".

6) Ancora devono essere tenute separate le afferenze enterocettive e cenestesiche: altrimenti, guardando il disco quando ho mal di pancia, vedrei un "disco nero che mi fa male dentro la pancia".

7) Il sistema mente deve inoltre compiere l'operazione di collocare l'oggetto costruito come sopra in uno spazio situato al di fuori di sé. Occorre cioè l'integrazione con un dentro-fuori, corporeo.

8) Infine il sistema deve tener distinte le afferenze dalle informazioni che procedono dal proprio interno e che costituiscono sentimenti, pensieri, immagini, che vengono vissute distinte dall'oggetto collocato nello spazio esterno. Occorre cioè l'integrazione con un dentro-fuori psichico, altrimenti confonderei percezione e immaginazione, allucinazione e realtà. Potrei per esempio vedere un "disco nero arrabbiato", o un "disco nero che è anche un cavallo".

Dunque l'atto percettivo che ci sembrava così semplice e scontato è invece fatto di molte operazioni, inconsapevoli. Proviamo ad immaginare che cosa percepiremmo se esse non avvenissero. La qual cosa possiamo riscontrare sperimentalmente, con la privazione sensoriale, o con somministrazione di allucinogeni: se assumo una dose di L.S.D., il suo effetto farmacologico consiste nello scompaginare tutte quelle operazioni mentali che normalmente presiedono e predispongono il risultato percettivo cosiddetto normale. Il neonato non ha ancora acquisito tutte le operazioni suddette: egli dunque, al pari di un drogato o di un deprivato sensoriale, si trova in un mondo di percezioni totalmente diverse: potrà vedere gli oggetti più assurdi. Possiamo descrivere il valore rappresentazionale dei primi oggetti interni in analogia a quanto possiamo immaginare considerando che il processo pre-percettivo venga scompaginato: le afferenze vengono composte in insiemi del tutto difformi da quelli ai quali approda il processo denominato percezione (normale).

Pertanto possiamo dire che il neonato non percepisce, nell'accezione propria del termine percezione, riferita all'adulto, perché le sue rappresentazioni non gli consentono una effettiva percezione: la loro dissimiglianza nella composizione afferenziale da quanto permette il riconoscimento, nega loro il potere di condizionare la percezione. Quanto "vede" il neonato, non è il nostro "vedere" adulto. Possiamo allora arguire che sia invece un vissuto paragonabile all'affetto dell'adulto; e come questo inconscio. La distinzione affetto-cognizione scompare nel neonato, insieme alla differenziazione coscienza-inconscio. Allora l'oggetto interno potrebbe essere configurato come il precursore della percezione? O meglio delle rappresentazioni che renderebbero possibile la percezione.

Il neonato vive in una fantasmagoria che non è né affetto, né percezione, né coscienza, né inconscio. Continuando la nostra esemplificazione, per meglio capire tale "fantasmagoria", consideriamo l'analisi di una percezione più complessa della precedente. Prendiamo ad esempio il seno che allatta.

Il vissuto che avrebbe l'adulto, se egli ancora poppasse, sarebbe di questo tipo, "vedo e sento, con la bocca e anche con le mani, un oggetto semisferico, bianco, morbido, tiepido, con una parte prominente dentro la mia bocca, dalla quale sento venir fuori un liquido gustoso, e individuo questo oggetto come avente una sua esistenza fuori di me, come parte di una persona che si mette in una particolare relazione con me". Un tale "oggetto", così vissuto, noi lo definiamo "oggetto reale" ed "oggetto percepito". Esso è il risultato di complesse operazioni mentali, che possiamo passare in rassegna, allo scopo di considerare, una per una, che cosa avverrebbe, nel nostro vissuto, se esse non potessero essere compiute dal sistema mente, o se fossero compiute in maniera differente.

1) Le afferenze retiniche sono aggruppate nella decodifica a livello centrale secondo un "insieme" non casuale, né dalle medesime condizionato, che fa sì che io percepisca una figura distinta da uno sfondo.

2) Questa figura viene riconosciuta in forme geometriche elementari: uno sferoide. Per questa operazione occorre il magazzino mnestico.

2A) Lo sferoide viene ulteriormente riconosciuto come "mammella", nella comparazione mnestica di immagini di oggetti in precedenza conosciuti.

3) Le afferenze che sono state organizzate per percepire un oggetto come sopra, sono tenute separate da altre, pure visive, concomitanti, retinico-periferiche.

4) Le afferenze retiniche sono aggruppate in funzione di una ben precisa tatura rispetto alle afferenze propriocettive oculari, nonché alla registrazione dell'output efferenziale emesso; così pure in riferimento alla muscolatura del collo e del tronco.

5) C'è una particolare elaborazione e organizzazione delle afferenze sensoriali diverse da quelle visive, che così può schematizzarsi:

5A) Le afferenze tattili e propriocettive buccali vengono organizzate in modo analogo a quanto descritto in 1, 2, 2A, per individuare un "oggetto" che si trova dentro la bocca; esse inoltre vengono riferite allo stesso oggetto percepito attraverso l'organizzazione delle afferenze visive, ma distinte da queste come un effetto soggettivo diverso (tattile buccale) o diversa relazione dello stesso oggetto con proprie differenti parti corporee (la bocca invece degli occhi). Altrimenti avremmo una sinestesia. Esse inoltre vengono distinte dalla motricità buccale (un conto è un oggetto che viene introdotto in bocca, altro conto è la mia bocca che lo tocca o lo succhia, o lo sputa; un conto è il capezzolo morbido o consistente, altro la mollezza della mucosa buccale); distinguendo anche una motricità anteriore, che configura il succhiare, da una motricità posteriore, che configura l'inghiottire.

5B) Le afferenze gustative o olfattive vengono organizzate separate e debitamente coordinate con le altre afferenze, con processi analoghi a quelli descritti in 5A. Ne risulta che il sapore, e l'odore, sono riferiti al medesimo oggetto visto e tastato con la bocca, ma distinti con una diversa modalità di relazione dello stesso oggetto con differenti funzioni di nostre parti corporee, e non come qualità integrante dell'oggetto.

5C) Le afferenze tattili propriocettive motorie provenienti da interazioni delle mani sulla mammella sono anch'esse organizzate in ben precise modalità analoghe a quelle descritte sub 5A, 5B.

5D) Concomitanti afferenze vestibolari, o di altro movimento corporeo, sono anch'esse organizzate in insiemi separati e al contempo collegati, con processi analoghi ai precedenti.

5E) Le afferenze auditive concomitanti sono anch'esse organizzate in maniera simile. Altrimenti ci sarebbe una "mammella che parla", o una "mammella che fa un rumore da automobile" se in quel momento un'auto passa fuori in strada.

6) Analogo discorso va fatto per le afferenze interne: mal di pancia, benessere, fame.

7) Il sistema mente compie un'ulteriore elaborazione sulla afferenze, collocando l'oggetto, costruito come sopra, in uno spazio esterno alla corporeità del soggetto: esterno per quella parte della mammella che obbiettivamente è al di

fiori ed interno per il capezzolo che è dentro; e dentro una precisa parte del corpo: la bocca. In questa maniera si individua il tipo di relazione che l'oggetto ha col proprio sé corporeo.

8) Le informazioni provenienti dall'interno del sistema e concomitanti alle afferenze vengono da queste tenute distinte, e collocate entro il proprio sé psichico: ovvero il soggetto distingue sé dall'oggetto, quello che l'oggetto gli fa provare e gli apporta da quanto egli pensa o immagina a proposito dell'oggetto. Non percepisce cioè un seno che lo può divorare, per fame o per rabbia.

8A) Questa mammella è collegata con l'intera persona che allatta, e però distinta da essa, nonché da sé stessi, e verso la persona vengono, con ulteriore complessità, elaborate le informazioni interne di cui al punto precedente, sicché si possa instaurare un dialogo, in cui il circoscritto atto di suzione è soltanto uno dei fulcri.

10. La Teoria del Protomentale

La descrizione che ho ritenuto opportuno dettagliare si presta ad immaginare tutte le combinazioni che potrebbero avvenire se una o più delle operazioni descritte non avvenissero o avvenissero in modo diverso. Nell'adulto le sopraillustrate operazioni avvengono tutte, ma così non è nel neonato, come sappiamo dai risultati sperimentali sull'epifenomeno percettivo. Dunque dobbiamo inferire che nel neonato, per ogni mancata o diversa operazione, esistano rappresentazioni corrispondenti. L'analogia con la percezione dell'adulto che ha assunto L.S.D., o è in stato di privazione sensoriale sperimentale, sono solo un pallido paragone di quello che vive il neonato. Un altro paragone lo possiamo avere coi sogni. Anche nel sogno abbiamo situazioni in cui è indeterminato il confine tra immagine-rappresentazione e sensazione affettiva. Credo che questo possa essere attribuito al fatto che le rappresentazioni non sempre hanno il carattere simil-percettivo. Se un sistema mente non dispone di simili rappresentazioni, non è in grado di compiere il processo percettivo. Così possiamo arguire che il neonato non percepisca (in senso stretto), ma abbia vissuti paragonabili più a ciò che nell'adulto denominiamo affetto, ed affetto inconscio in particolare. Del resto gli studi sperimentali sulla percezione del neonato non ci dicono che questi percepisca, inteso il termine percezione nel senso adulto di riconoscimento cosciente di oggetti reali e vissuti come reali, bensì misurano comportamenti mediante i quali si verificano le leggi percettive, ovvero i vari stadi a cui, volta per volta, il sistema mente è in grado di elaborare le operazioni prepercettive. La percezione, in senso proprio, è il risultato finale di un complesso lavoro inconscio, che si deve ancora in gran parte indagare [Imbasciati A., 1986a, vol. II, cap. I]: potremmo per indagarlo impiegare l'approccio psicoanalitico? La percezione potrebbe essere considerata alla stregua del sogno manifesto [Imbasciati A., 1989b].

D'altra parte sappiamo —già da Freud, ma Bion l'ha codificato— che l'evo-

luzione diacronica dello sviluppo neonatale e infantile si ritrova nella processualità delle operazioni inconscie della mente adulta. Lo studio sperimentale dei fenomeni percettivi dell'infante dovrebbe allora fornire dati sull'inconscio, anche dell'adulto ed in particolare sui processi inconsci per permetterci di giungere all'epifenomeno percettivo. Può all'inverso il setting psicoanalitico scoprire, ossia descrivere, tali processi partendo dal risultato finale nell'adulto? O può comunque esso dirci di questo organizzarsi delle singole tracce afferenziali in composizioni che abbiano una qualche valenza rappresentazionale? Possono queste composizioni illuminarci sulla vita psichica primaria in termini affettivi? In questa prospettiva trova senso il raffronto tra il concetto psicoanalitico di oggetto interno e l'analisi, la scomposizione, del processo percettivo, quale è stata descritta. Se vogliamo concepire l'oggetto interno in termini rappresentazionali, e collegarlo all'esperienza, abbandonando l'aprioristica considerazione dell'affetto come *forza* endogena di *natura* diversa da quella di tutti gli altri processi che elaborano l'esperienza, dobbiamo riferirlo ai primi modi con cui le informazioni (afferenze) esperienziali vengono elaborate: il qual modo è descritto dai processi pre-percettivi. L'analisi del processo percettivo può allora fungere da chiave per una sorta di traduzione del concetto di oggetto interno in termini rappresentazionali.

Ovviamente va tenuto presente che le rappresentazioni in questione non hanno ancora raggiunto il livello similpercettivo —che renderà possibile la percezione— essendo composte di afferenze mescolate secondo operazioni diverse da quelle necessarie per una rappresentazione percettiva. In altri termini la descrizione della complessa composizione delle tracce afferenziali verso insiemi che assumano un significato psichico, per il sistema-mente nelle sue fasi iniziali, vuole essere una traduzione del concetto di oggetto interno in termini di origini sensoriali.

L'oggetto interno come forma concettuale per descrivere la rappresentazione degli affetti, riceverebbe pertanto, se inteso nei termini da me proposti, un maggior valore descrittivo. L'intento è rispondere all'interrogativo più sopra posto circa l'origine esperienziale degli oggetti interni e il passaggio dalla sensorialità, intesa come afferenza, all'elemento mentalizzabile, utilizzabile cioè a vari livelli per operazioni mentali via via più complesse. Il che significa indagare l'origine esperienziale degli affetti nel loro valore protocognitivo. Potremmo in tale prospettiva individuare lo sviluppo mentale in un continuum, descrivibile in tali termini sensoriali, dagli oggetti interni primari fino alle rappresentazioni che renderanno possibile la percezione; e la coscienza. Dall'affetto alla percezione, potremmo dire, attraverso l'evoluzione della rappresentazione.

Una ricerca in questi termini è stata da me iniziata col volume "Il Protomentale" [Imbasciati A., Calorio D., 1981], ove ho cercato di elaborare una teoria che potesse descrivere il continuum di composizioni, mescolamenti, scomposizioni e ricomposizioni di afferenze, con le relative leggi —operazioni protomentali— in modo da seguire, sotto questo vertice, il progressivo sviluppo

di rappresentazioni—protorappresentazioni— da quelle non traducibili in termini percettivi fino agli engrammi che sottendono la percezione e la coscienza, in una ramificazione continua di "simboli". Per questo ho proposto un uso estensivo del termine oggetto interno, ad indicare, lungo il continuum suddetto, progressive trasformazioni degli oggetti interni primari —oggetti interni sensu strictiori— in altri oggetti interni, che man mano assumono un carattere rappresentazionale via via più approssimato a quello di quanto è chiamato propriamente rappresentazione. Un tal uso estensivo può forse generare perplessità, negli psicoanalisti, perché comporta il rischio di far perder di vista la peculiarità degli oggetti interni primari quale vissuta in prima persona nel setting. Esso tuttavia è stato da me proposto per colmare lo iato tra una concezione unilateralmente affettiva degli oggetti interni e la loro funzione cognitiva. La teoria da me elaborata ha pertanto un valore euristico. La simbolopoiesi può allora essere concepita come progressivo ramificarsi differenziato, da pochi significanti senza referente, in sempre più numerosi, infiniti, significanti interiori, in grado di fornire ciò che chiamiamo conoscenza, ed in grado di organizzare ulteriori nuove strutture cognitive sempre più perfezionate. Il concetto di progressione ramificata di significanti è accostabile a quanto Money Kyrle descrive come "piramidi concettuali", parlando della proliferazione di preconcezioni e realizzazioni [Money Kyrle R., 1965].

La teorizzazione che sto sviluppando [Imbasciati A., 1983; 1986b; 1986c; 1986d; 1987; 1989b] ha valore euristico in quanto fornisce strumenti concettuali per descrivere la rappresentazione (ed in particolare le rappresentazioni sopra definite "poco rappresentabili"), la funzione cognitiva degli affetti, la loro possibile rappresentabilità, la processualità occulta dei processi cognitivi, nonché per integrare i contributi di psicologie differenti, come la psicoanalisi e il cognitivismo, per inquadrare in una visione più unitaria l'intero sviluppo mentale e per indagare ulteriormente la vita psichica primaria. Nei confronti della psicoanalisi, al valore euristico dovrebbe corrispondere un valore clinico, secondo la peculiarità, specifica appunto della scienza psicoanalitica, per cui la teoria è sviluppata, sempre in funzione della sua utilità clinica. Si pone allora, in termini molto semplici, una domanda: quello che da me è stato elaborato e in questa sede riassunto, quanto serve allo psicoanalista? In quali momenti del setting? In termini più specifici, l'aver fornito una spiegazione dell'origine degli oggetti interni dall'esperienza, descrivendone la possibile composizione sensoriale, offre ulteriore aiuto, in sede clinica, rispetto a quanto ci è offerto da altri modelli, per esempio quelli di Bion sulla simbolopoiesi?

La domanda sull'utilità clinica si traduce nella possibilità che la mente di un analista, fornita dei concetti sopradescritti e soprattutto equipaggiata da una riflessione e risonanza profonda di essi, possa essere avvantaggiata nell'offrire al paziente un "apprendimento" migliore *da* l'esperienza analitica: nel permettergli cioè di costruire entro di sé strutture nuove che modifichino e arricchiscano le capacità funzionali di quelle precedenti. Questo significa interrogarsi non sem-

plicemente sul cambiamento della struttura dello psicoanalista (in questo senso a un analista fa comunque bene imparare le cose più molteplici), ma essenzialmente sulla sua acquisizione di capacità di comunicazione. L'interrogativo focalizza allora la relazione analitica e la sua funzione fulcro: la comunicazione degli affetti. Quanto detto sulla rappresentabilità degli affetti serve ad una loro comunicazione più efficace?

Se l'affetto avesse una rappresentazione simile a quella dei processi cognitivi elementari, la sua comunicazione non presenterebbe problemi: vi sarebbe un linguaggio di tipo digitale. Ma così non è, come abbiamo ampiamente visto. Il concetto di rappresentazione amodale ben ci rende conto delle difficoltà di comunicare gli affetti. Una tal comunicazione deve infatti passare attraverso livelli che la rendono contorta e aleatoria. Possiamo qui tentare di schematizzarli. Un soggetto A, entro cui accade quel qualcosa che è stato individuato come affetto, lo può esprimere attraverso segni che vengono letti, vuoi perché universali, vuoi perché culturalmente consensuali, dal soggetto B. Ma tale passaggio, ancorché non facile perché le unità semantiche espressive sono non-verbali e quindi di lettura molto sfuggente, veicola soltanto poche e grossolane polarità affettive. Gli psicoanalisti sono avvezzi a ben altre sfumature. E ben sanno che la loro comprensione di uno stato affettivo del paziente passa attraverso il formarsi entro di loro di rappresentazioni che con molta fatica essi riescono a far emergere e decifrare. Per contro sanno la difficoltà ancor maggiore di far entrare nel paziente un affetto che abbia la possibilità di essere assimilato al punto di modificare la struttura affettiva del paziente stesso. Il passaggio è ben più complicato. Lo schema allora può essere come segue. Il soggetto A, paziente, ha dentro di sé rappresentazioni, se non ineffabili, certo difficilissime da tradurre. La traduzione avviene in una catena di rappresentazioni interne che prendono via via forme similpercettive e comunicabili: per esempio immagini di sogni, o di ricordi. Queste, filtrate dalla verbalizzazione, hanno un'eco nell'animo dell'analista, che può essere concepito anch'esso come una catena di rappresentazioni, a ritroso, fino a giungere a quelle niente affatto percettibili, che costituiscono nell'analista l'affetto omologabile a quello che il paziente gli ha trasmesso. A tal punto però non è detto che l'analista abbia la possibilità di capirlo: anzi, a tal punto della catena rappresentativa, l'affetto inconscio del paziente si è tradotto in un affetto inconscio dell'analista. L'analista potrà agirlo, senza accorgersene. Per capirlo appieno, e poi eventualmente formulare un'interpretazione, l'analista deve ulteriormente procedere nella lettura, del proprio inconscio, di quanto suscitato dal paziente, ovvero occorre che la rappresentazione dell'affetto proceda nelle sue trasformazioni lungo una catena di altre rappresentazioni via via più percettibili, finché l'analista riesce a rendersi conto di quale affetto gli abbia evocato il paziente. Da allora potrà riuscire a capire quale affetto il paziente abbia. Dopodiché sceglierà la via verbale che egli ritiene più idonea a quel tipo di comunicazione di affetti che è lo scopo della interpretazione. Tornando all'esempio, alle produzioni del paziente, che recano immagini e rappresentazioni comuni-

cabili, può seguire nell'analista l'avvertire una sua serie di immagini, ricordi, rappresentazioni, fantastiche, che di primo acchito sembrano non aver a che fare con quanto espresso dal paziente. Ma l'analista può analizzarle e diventare cosciente di quanto il paziente gli ha comunicato. Dopodiché potrà cercare di capire che cosa è accaduto nel paziente. In tale lavoro si ha una continua trasformazione, o traduzione, di rappresentazione in rappresentazione, nel paziente e nell'analista, da rappresentazioni più vicine a quanto amodalmente rappresenta l'affetto ad altre che lo rappresentano transmodalmente in rappresentazioni similpercettive.

Un tale lavoro di traduzione potrebbe essere paragonato al tradurre un brano verbale da una lingua in un'altra e da questa in un'altra ancora e via via per molti e molti passaggi: alla fine sarà difficile cogliere il senso originario. Per tali ragioni credo che la comunicazione degli affetti, se non ci si accontenta di una espressività per poche unità, è complicata, difficile, perché segue vie contorte, non inequivocabili, personali, soggettive. Per tali ragioni le teorie psicoanalitiche hanno elaborato concetti, modelli, teorie, che aiutino lo psicoanalista in questo lavoro di traduzione. Un tal aiuto potrà venirgli, per esempio, dalla teoria della Libido, dalla conoscenza dei vari meccanismi di difesa, o dall'avere il concetto kleiniano di fantasia, di oggetto interno, di meccanismi schizoparanoidei, depressivi, riparativi; dal modello contenitore contenuto, dalla griglia bioniana, e via dicendo. Riprendendo allora i nostri interrogativi, sull'utilità clinica del modello da me proposto, il concetto di oggetto interno inteso come composizione o scomposizione di elementi sensoriali afferenziali in una rappresentazione sui generis dell'affetto, può a mio avviso facilitare il lavoro di traduzione polilinguistica sopra descritto, proponendo una traduzione con un minor numero di passaggi di lingua, per così dire, o attraverso lingue affini, nel loro riferimento sensoriale. Ovviamente l'uso del modello non dovrà essere esclusivo né sostitutivo di altri più clinicamente collaudati modelli psicoanalitici, e d'altra parte richiederà una assimilazione "dolce", nell'equipaggiamento dello psicoanalista, affinché non si tramuti in un macchinoso corpo estraneo nel tessuto del dialogo psicoanalitico.

Più semplice dell'uso clinico nel setting psicoanalitico, può invece essere l'aiuto che i modelli sovraesposti possono dare nella clinica, in senso lato, dei neonati e dei bambini. Qui il valore euristico si sfuma nell'uso clinico. In particolare il riferimento ad uno sviluppo affettivo-cognitivo concepito in modo unitario può tradursi in una maggior comprensione della vita psichica primaria, vista attraverso il duplice e contemporaneo profilo cognitivo e affettivo, nonché nella possibilità di esperire, attraverso un'analisi dei processi che producono la percezione, una valutazione di livello sufficientemente precisa ed al contempo suscettibile di essere adeguata ad una predittività diagnostica dello sviluppo degli affetti. Ciò potrà essere ottenuto elaborando situazioni sperimentali, o semisperimentali, in cui calare l'osservazione del neonato, ma anche a livello clinico più globale: il concetto di oggetto interno visto negli aspetti qui descritti può fungere

da utile schema di riferimento per una valutazione clinica dello sviluppo mentale del bambino.

Certamente l'indagine scientifica sulla mente primaria attende ancora cospicui contributi. In particolare oscura ci è ancora tutta la vita psichica fetale, ed il suo condizionamento su quanto vediamo entrare in funzione dopo la nascita. La portata degli studi che potranno succedersi in questi campi potrà avere una enorme risonanza sociale. Non è azzardato pensare che questo genere di studi porti l'uomo a migliorare le condizioni in cui si svolge lo sviluppo primario dei bambini e tale miglioramento si traduca in una potenzialità enormemente accresciuta degli apparati di base con cui gli uomini si accingono alla loro conoscenza di adulti: potremmo allora avere generazioni migliori. In una prospettiva evolutivista potrebbero accadere radicali cambiamenti di tutta l'umanità e delle strutture della nostra civiltà: l'intelligenza, dice Bion [1962, p. 147], "deve ancora essere pienamente sviluppata dalla razza umana".

Bibliografia

- BERTINI M., ANTONIOLI M., GAMBI D. (1978): *Intrauterin Mechanisms of Synchronisation: in search of the first dialogue*, Totus Homo, 8, 73-91.
- BION W. (1962): *Apprendere dall'esperienza*, Armando, Roma, 1972.
- BION W. (1963): *Gli elementi della psicoanalisi*, Armando, Roma, 1973.
- BION W. (1965): *Trasformazioni*, Armando, Roma, 1973.
- BION W. (1967): *Analisi degli schizofrenici*, Armando, Roma, 1970.
- BION W. (1970): *Attenzione e interpretazione*, Armando, Roma, 1973.
- BION W. (1974): *Il cambiamento catastrofico*, Loescher, Torino, 1981.
- BION W. (1978): *Discussioni con W. Bion*, Loescher, Torino, 1984.
- BOWER T.G. (1974): *Development in infancy*, Freeman, S. Francisco.
- CORNOLDI C. (1986): *Memoria e apprendimento nell'uomo*, UTET Libreria, Torino.
- DOGANA F. (1983): *Suono e senso*, Angeli, Milano.
- EBBINGHAUS H. (1885): *Über das Gedächtnis*, Dunker & Humblot, Leipzig, (Memory, Dover, New York, 1964).
- FREUD S. (1895): *Progetto di una psicologia*, Opere, Boringhieri, Torino, 1967-1974, vol. II.
- FREUD S. (1905): *Tre saggi sulla teoria sessuale*, Opere, vol. IV.
- FREUD S. (1910): *Osservazioni psicoanalitiche su di un caso di paranoia*, Opere, vol. VI.
- FREUD S. (1925): *Inibizione sintomo angoscia*, Opere, vol. X.
- KATZ D. (1948): *La psicologia della forma*, Boringhieri, Torino, 1950.
- KENNEDY A., WILKES A. (1975): *Studies in Long Term Memory*, Wiley & Son, New York.
- KLEIN M. (1932): *La psicoanalisi dei bambini*, Martinelli, Firenze, 1970.
- KLEIN M. (1948): *Scritti*, Boringhieri, Torino, 1978.
- KLEIN M. (1957): *Invidia e gratitudine*, Martinelli, Firenze, 1969.
- KLEIN M. (1961): *Analisi di un bambino*, Boringhieri, Torino, 1971.
- KLEIN M. (1963): *Il nostro mondo adulto e altri saggi*, Martinelli, Firenze, 1972.
- IMBASCIATI A. (1983): *Sviluppo psicosessuale e sviluppo cognitivo*, Il Pensiero Scientifico, Roma.
- IMBASCIATI A. (1985): *Il pensiero freudiano sulla sessualità*, Rivista di Sessuologia, 3, 5-15.
- IMBASCIATI A. (1986): *Istituzioni di Psicologia*, vol. II, *Introduzione alle scienze psicologiche*; vol. II, *I grandi temi della ricerca*, UTET Libreria, Torino, (a).
- IMBASCIATI A. (1986): *Apprendere dall'esperienza: interrogativi da una rilettura di Bion*, Gli Argonauti, 3, 209-222 (b).
- IMBASCIATI A. (1986): *Funzione alfa e valore rappresentazionale degli oggetti interni*, in Neri C., Correale A., Fadda P. (a cura di), *Lectures bioniane*, Borla, Roma, (c).
- IMBASCIATI A. (1986): *Psicoanalisi e studio dei processi cognitivi*, Italian J. Clin. Psychol., 1, 89-99 (d).
- IMBASCIATI A. (1987): *Un modello psicoanalitico dei processi cognitivi*, Professione Psicologo, 1, 21-33.
- IMBASCIATI A. (1989): *La Consapevolezza*, Borla, Roma, (a).
- IMBASCIATI A. (1989): *Toward a psychoanalytical model of cognition: Perception Representation, Memory, Psychoan. Review*, 2, 721-739 (b).
- IMBASCIATI A. (1989): *Due contrapposte teorie di personalità nella psicoanalisi*, N.P.S. Neurologia Psichiatria Scienze Umane, 6, 421-445 (c).
- IMBASCIATI A. (1990): *Lezioni a. a. 1989-1990*, Università di Brescia (in corso di stampa).
- IMBASCIATI A., CALORIO D. (1981): *Il Protomentale*, Boringhieri, Torino.
- IMBASCIATI A., CENA L. (1988): *Difficoltà di apprendimento e deficit delle simbolizzazioni proto-mentali*, Atti Congresso Neuropsichiatria Infantile, Torino, Giugno 1988, Minerva Medica 331-338.
- IMBASCIATI A., CENA L. (1989): *La relazione d'apprendimento*, Psicologia e Società, XIV, 1, 45-51.
- IMBASCIATI A., GHILARDI A. (1989): *Il concetto di istinto*, N.P.S. Neurologia, Psichiatria Scienze Umane, 5, 342-361.
- IMBASCIATI A., GHILARDI A. (1970): *L'istinto nelle scienze: necessità e storia di un concetto irrisolvibile*, Rivista di Sessuologia 2, 101-116.
- MARKS L.F. (1978): *The unity of senses: Interrelation among the modalities*, Academic Press, New York.
- MELTZOFF A.N. (1981): *Imitation, Intermodal Coordination and Representation in early infancy*, in Butterworth Ed.: *Infancy and epistemology*, Harvester Press, London.
- MOORE K.K., MELTZOFF A.N. (1978): *Object permanence, Imitation and Language development in infancy*, in Minifie F.D., Lloyd L.L. Eds., *Communicative and Cognitive Abilities in early Behavioral Assessment*, University Park Press, Baltimore.
- MONEY KYRLE R. (1956): *Psicoanalisi e filosofia*, in Scritti, Loescher, Torino, 1985.
- MONEY KYRLE R. (1961): *All'origine della nostra immagine del mondo*, Armando, Roma, 1971.
- MONEY KYRLE R. (1965): *Successo e fallimento nella maturazione mentale*, in Scritti, Loescher, Torino, 1985.
- MONEY KYRLE R. (1968): *Sviluppo cognitivo*, Ibidem.
- NORMAN D.A., BOBROW D.G. (1976): *On the Role of Active Memory Process*, in Cooper C.N. Ed., *The Structure of Human Memory*, Freeman, S. Francisco.
- PAIVIO A. (1975): *Imagery and Long Term Memory*, in Kennedy A., Wilkes A., *Studies on Long Term Memory*, Wiley & Son, New York.
- PLUTCHIK R., KELLERMAN A. (1980-85): *Emotion Theory Research and Experience*, vol. I, 1980, vol. II, 1982, Academic Press, New York.
- RAPAPORT D. (1951): *Affettività e Pensiero nella teoria psicoanalitica*, Angeli, Milano, 1972.
- RAPAPORT D. (1960): *La struttura della teoria psicoanalitica*, Boringhieri, Torino, 1969.
- RAPAPORT D. (1967): *Il modello concettuale della psicoanalisi*, Scritti 1942-1960, Feltrinelli, Milano, 1977.
- RASKOSKY A. (1958): *La vita psichica del feto*, Il Formichiere, Milano, 1980.
- STERN D. (1984): *Il mondo interpersonale del bambino*, Boringhieri, Torino, 1987.
- THORNDIKE E.L. (1913): *The Psychology of Learning*, Psychological Teacher College, New York.
- TULVING E., DONALDSON W. (1972): *Organizing of Memory*, Academic Press, New York.
- WERNER H. (1948): *Psicologia comparata dello sviluppo mentale*, Giunti Barbera, Firenze, 1952.

Note di commento (*)

Schmid-Kitzikis

Il professor Imbasciati ci ha offerto una relazione molto documentata. Vorrei dire alcune cose sulla seconda parte di ciò che ha detto. Sono stata un po' sollevata dal constatare che siamo un po' due... moderni. Mi riconosco personalmente nella linea di pensiero postkleiniana: abbiamo citato gli stessi autori. Credo che abbiamo dei punti in comune e mi sembra di aver capito che lui si situi in una linea di pensiero che si preoccupa dei sistemi di comunicazione dei bambini e soprattutto dei neonati, come il collega molto vicino che sta a Ginevra che è appunto Daniel Stern. Vedo che siamo tutti e due molto... attuali. Ho però qualche difficoltà a capire come si possa nella scuola postkleiniana eliminare, abolire—non si tratta di aggiungere ma di togliere—tutta la base pulsionale, tutta la teoria pulsionale. Bion insiste, a volte in modo eccessivo—non si può passare accanto e fare finta di non vederlo—sull'importanza del fantasma, dell'elaborazione psichica partendo dall'attività fantasmatica della madre. Questo fantasma da qualche parte deve pur venire, non so se ci sono delle altre origini, ma non mi sembra che quanto sostiene il professor Imbasciati sia la posizione di Bion, di dare altre origini se non quella della pulsione, e dell'investimento naturalmente. Mettere Stern e Bion insieme: sì, anch'io avevo notato la possibile relazione. La "sintonia" di Stern dà idea della rêverie, di ciò che consente al bebè e alla madre di incontrarsi, in una specie di comunicazione molto funzionale, che Bion attribuisce all'identificazione proiettiva. Sì, insomma, sono la stessa cosa. Solo che Bion, secondo me ci presenta un modello che è al di là di ciò che ci descrive Stern. È un discorso che viene prima. Bion entra nella matrice di partenza, mentre Stern ci dice come la madre, grazie a, in virtù della capacità di essere a disposizione del bambino, riesce a codificare segnali e a farne qualcosa: però credo che forse partiamo da momenti diversi della genesi. Io pretendo, ma forse è un'illusione la mia, pretendo di cercare quel momento che Bion cerca di teorizzare, cioè l'inizio di quel pensare, partendo da quella che lui chiama la preconcezione del seno, che può diventare una concezione del seno, grazie all'esperienza del seno e questo, secondo me, è un momento chiave molto importante e che ho cercato di descrivere attraverso le esperienze che vi presenterò. Il professor Imbasciati si situa invece un po' più tardi, nel momento in cui c'è effettivamente la comunicazione, l'apprendimento tra la madre e il bambino.

Imbasciati

La professoressa Schmidt-Kitzikis ha centrato proprio il punto su cui io insisto,

(*) Sono qui riportati alcuni spunti della discussione avvenuta a seguito della relazione, sul tema del capitolo, tenuta dall'autore in occasione del Congresso da cui trae spunto il presente volume.

si potrebbe dire su cui "io mi picco". Io non credo minimamente a nessuna utilità del concetto di pulsione. Per me dire pulsione è una parola, punto e basta: una parola come non mi dice niente quanto a utilità operativa. Non è facile qui riassumere come si possa giungere a questa conclusione. Parlare di pulsione vuol dire usare un concetto che si rifà a qualcosa di fondamentalmente diverso dall'esperienza. La pulsione potrà essere plasticamente modellata dall'esperienza, ma non è l'esperienza. Il concetto di pulsione rimanda a qualcosa di "prima", come diceva la Schmid-Kitzikis: giustamente ella richiamava la preconcezione bioniana, come punto chiave in base a cui si può affermare, o sembra potersi affermare, che Bion ha ancora il riferimento pulsionale. Infatti, se si parla di questa preconcezione che dall'incontro con l'esperienza—col Seno—diventa una concezione, si fa riferimento a qualche cosa che esiste prima, e che dunque non è esperienziale: dunque è innato, dunque è biologico... Allora saremmo sulla stessa posizione di Freud quando diceva che sarebbe dovuto venire il tempo in cui queste pulsioni sarebbero state tradotte in termini biochimici: ma non sono state tradotte finora, e io credo che non verranno tradotte, per il semplice fatto che queste pulsioni non sono effetti biochimici, come Freud auspicava, ma sono dei concetti che sono stati utili in un certo tempo della storia della psicoanalisi, e che adesso rimangono solo concetti, più o meno utilizzati nella clinica, ma che non indicano delle "sostanze". Pulsione è un "concetto" che fa parte di una Teoria, quella detta appunto pulsionale elaborata da Freud. In questa e in quello è essenziale l'ipotesi di un quantum di energia biologica, biochimica come aveva supposto Freud, in base alla cui distribuzione si può spiegare tutta l'economia psichica. Ma se il riferimento biologico non è dimostrato, il concetto di pulsione rimane del tutto metaforico: ci si può chiedere allora quanto sia utile per la clinica. La mia risposta è che la clinica psicoanalitica può benissimo fare a meno della teoria pulsionale; tutt'al più potrà rimanere il termine "rimozione", però riferito a una dinamica psicologica e non certo a una pulsione biologica; inteso cioè in senso metaforico. Il che è molto diverso dall'originario senso freudiano.

Ma torniamo al centro del problema. Il riferimento ad un "prima", biologico, alla pulsione, ad una concezione endogenista, rimanda al problema innatismo-empirismo. Nel mio discorso vi è una precisa posizione empirista, e non innatista. Io sono sostanzialmente portato a sottovalutare le componenti innate dello sviluppo della mente dell'uomo: io credo che ciò che in noi chiamiamo innato sia più probabilmente qualcosa di acquisito in epoca fetale, e che si tratti quindi di una elaborazione di esperienze fetali. In questo senso io sono portato a credere che la preconcezione di cui parla Bion sia una sorta di proto-schema mentale, elementarissimo, acquisito prima della nascita, che dalle esperienze dopo la nascita si concretizza in una concezione. Quando si dice che Bion dà importanza all'elaborazione fantasmatica, ciò corrisponde certamente alla posizione di Bion, ma non vedo perché l'elaborazione fantasmatica debba essere connessa con il concetto di pulsione, cioè di un qualcosa di metaesperienziale; né perché una tal connessione debba essere attribuita al pensiero di Bion. Negli scritti di Bion non

ricorre mai il termine "pulsione". D'altra parte attività fantasmatica può essere benissimo una elaborazione di "unità in codice" nel sistema mente, cioè di elementi acquisiti per una elaborazione esperienziale.

Queste unità sono ovviamente un codice del tutto diverso dal codice che noi usiamo per le rappresentazioni realistiche degli oggetti, con referenti concreti nella realtà esterna. Si tratta però ugualmente di codici operativi, quindi acquisiti con l'esperienza. Significanti senza referenti esterni, ma che servono come unità operative elementari del sistema mente. Per questa concezione esperienziale, riferita ad una esperienza prenatale, che mi sembra in linea con l'apprendere sul quale insiste Bion, mi sembra che il concetto pulsione non sia affatto necessario per l'indagine dei processi mentali primari.

Può darsi che mi sbagli e che qualcuno rivaluti l'utilità di questo concetto: nelle mie ricerche cliniche un tale concetto è del tutto inutile. Si può indagare l'origine primaria di tutte le fantasie, di tutte le preconcezioni, senza che sia necessario supporre che esse siano originate dalla biologia, ovvero dalla pulsione. Anzi a mio avviso postulare una tale origine biologica è un espediente di comodo, che impedisce una ricerca più fine, delle origini esperienziali dei primi elementi mentali. Nelle mie ricerche l'attenzione è puntata su come le informazioni sensoriali vengano organizzate in entità psichiche primarie. Queste possono essere i "fantasmi", ma il fantasma per me non è una entità metafisica né fisica, che abbia bisogno della spiegazione biologica della pulsione. Il fantasma penso non possa essere concettualizzabile che come un'unità rappresentativa, di una rappresentazione del tutto irrealistica, spesso così incongrua, da essere quasi ineffabile, ma che è tuttavia una qualche traccia mnestica. Il fantasma è per me una traccia mnestica: e se è una traccia mnestica vuol dire che è una particolare codificazione, elaborazione, di una qualche esperienza; di qualche afferenza, organizzata in modo del tutto particolare, che a noi adulti, abituati ad un linguaggio e ad un codice operativo diverso, risulta molto difficile da capire, ma che può essere concettualizzata ugualmente in termini di codificazione, sui generis, dell'informazione; dunque in termini di esperienza.

La vita psichica primaria

CAPITOLO II

L'elaboration du precoscient en tant que lieu d'articulation des experiences emotionnelles, logico-mathematiques et phisiques (*)

Else Schmid-Kitsikis

Ringrazio gli organizzatori per il loro gentile invito a venire qui a Brescia. Questa mattina vi presenterò alcuni aspetti teorici della nostra attuale ricerca, mentre oggi pomeriggio la mia equipe—le quattro persone che sono venute con me—vi illustreranno con una video-proiezione, esempi reali di applicazione di ciò che stamattina vi andrò illustrando.

Da parecchi anni il nostro interesse è di cercare di vedere, di studiare, il funzionamento della mente. In questa sede non avrò il tempo di dare le basi di tutto questo lavoro: un libro della fine '85 è stato finalmente tradotto e verrà pubblicato dalla casa Boringhieri; e per avere qualcosa di scritto vi rimando a questo. Ciò che studiamo è l'origine della mentalizzazione, tutto quel processo che fa sì che la mente cominci a funzionare nei suoi primi passi, e come tutto prenda il proprio posto.

Credo che con il Prof. Imbasciati siamo un po' nella stessa linea di pensiero e spero questo possa dar luogo a qualche riflessione, e forse anche a qualche scambio. All'origine la mia formazione è piagetiana mentre la mia formazione psicoanalitica è successiva.

Data questa mia formazione piagetiana e il mio interesse per le teorie piagetiane, il nostro lavoro attuale è di vedere come tutto l'aspetto estremamente rigoroso di tutta la teoria piagetiana, relativa alle condizioni di insorgenza dell'attività mentale, possa aiutare a capire ciò che Bion ha chiamato "l'apparato per pensare il pensiero", nonché i pensieri, il pensare e "l'attività del pensare". Io spero che voi conosciate questa teoria del pensiero di Wilfred Bion. Bion ha cercato di mostrare che l'apparizione del pensiero nella mente deriva da ciò che lui chiama le preconcezioni. Ma ha anche detto che c'è un accrescimento dell'attività del pensare, cioè una costruzione (una cosa che si costruisce). Mentre Bion ci dice tutto questo, nel contempo non ci dà molti elementi per analizzare questo incremento, questo svolgersi, questo organizzarsi, del pensiero concettuale, non ci dà gli strumenti per poter meglio situare la parte delle emozioni e dell'attività del pensiero concettuale.

(*) Il presente capitolo è il testo della relazione tenuta dalla Prof. Schmid-Kitsikis nel Congresso da cui trae origine il presente volume, trascritta integralmente dalla registrazione congressuale, in francese (e in italiano su traduzione simultanea), non corretta dall'autrice.

In termini di ipotesi di partenza ci è apparso interessante utilizzare quale modello le concezioni di Bion e di Meltzer, altro autore che lavora nella scia di Bion: entrambi sono peraltro nella scia della Klein, dei post-kleiniani. Ci è apparso interessante—dicevo—utilizzare come ipotesi di partenza questo modello, che consiste in questo: il modello ci informa sulla creazione della psiche nel neonato: e qui sta forse l'ipotesi arrischiata ma che nel contempo appare cionondimeno logica. Questo modello di creazione della psiche del neonato costituisce un breve requisito estremamente utile per capire ciò che Piaget ci dice quando descrive il neonato, il quale a partire da certi riflessi privilegiati, va a costruire degli schemi, sui quali io mi soffermerò, che gli consentono di scoprire il mondo esterno, di elaborarlo, di trattarlo, ma che soprattutto sono alla base del proprio mondo e modo di pensare interno, per costruirsi un suo panorama di pensiero interno. Vorrei ricordare che Piaget nella sua teoria ci mostra come il bebè va verso l'incontro con il mondo esterno, con l'oggetto, ma non ci dice però che cosa spinge il neonato ad essere appunto interessato ad andare a questo incontro col mondo esterno. Dice che il bebè si occupa soltanto degli oggetti che lo interessano e un esempio, che ripeto spesso, è quello dell' "orologio di Piaget", che era un oggetto, un orologio da taschino, con una sua presenza molto definita. Però Piaget non ci dice cosa c'è all'origine di questo interesse, cosa spinge il bambino ad avere interesse per l'orologio.

Arrivo al modello di base: un modello che si articola partendo da tre concetti. Il primo concetto, chiamato in francese di "paraexcitation", indica il cercare di parare, come un paraurti, l'eccitazione, e consiste, come lo sta ad indicare il termine, nella funzione svolta dalla madre di "parare le eccitazioni", cioè nell'aiutare il bebè ad affrontare, a gestire al meglio possibile, tutto ciò che lui porta all'interno in termini di angoscia e di eccitazione: tutto ciò che può venire dall'interno ma che naturalmente può essere suscitato, provocato anche da fattori esterni. Bion ci dice che la madre aiuterà il neonato utilizzando, sfruttando la propria "rêverie" psichica. Questo significa che la madre cercherà non soltanto di percepire cosa è che eccita il bebè, di capirlo, cosa che presuppone da parte della madre un certo ascolto del bebè, ovviamente, ma lo aiuterà anche in altro modo, metabolizzando, trasformando ciò che sa, ciò che ha appreso di questa sofferenza, di questa eccitazione e glielo renderà, glielo rifletterà, glielo rimanderà in uno stato migliore, cioè sotto un'altra forma, sotto una forma che consentirà al bebè di riceverlo e di farne tesoro, di tenerlo all'interno di sé. Ciò l'aiuterà a costruire pian piano una propria psiche, un proprio psichismo.

Non posso entrare nei dettagli di questo modello, ve l'ho dato a grandi linee. Questo è un modello dinamico, che ci rimanda anche alla nozione di contenuto e di contenitore. Il contenitore psichico della madre servirà per ricevere, per accogliere il contenuto del bambino e di rimando gli restituirà un contenuto più facile da accettare, cioè lo aiuterà a crearsi una introiezione, a crearsi un contenitore psichico personale: quello del bebè. Tutto questo si può fare grazie ad un meccanismo, che è quello di identificazione proiettiva. Ve lo ricordo brevemente.

te. Questo tipo di introiezione si trova descritto in Melanie Klein come meccanismo patologico, caratteristico della psicosi, mentre Bion ne fa un meccanismo positivo nello sviluppo della psiche, strutturante, quindi partecipa alla strutturazione del bebè.

Qui siamo in una creazione, alla partenza della vita, che potrebbe —questa è un'ipotesi provvisoria— rappresentare anche l'avvio di una elaborazione del precoscio.

Ciò che però è più interessante è entrare nel concetto di "esperienza": mentre la madre svolge questo ruolo molto particolare, il bambino farà delle esperienze. Utilizzo qui il termine "expérencier" che non è proprio sperimentare, ma fare un certo numero di cose. Una delle mie collaboratrici mi ha trovato una definizione dell'esperienza, che è stata data da Meltzer e che trovo molto calzante. Cito: "la struttura caratteristica dell'esperienza è il fatto di essere un punto, un punto infinitesimale di un presente o del presente compreso tra il ricordo e l'anticipazione, tra il ricordo da un lato e l'anticipazione dall'altra". Io penso che sia una buona definizione perché siamo qui in un contesto che ci rimanda alla memoria.

Vi dò questi concetti un po' così alla spicciolata, ma adesso cercheremo di unirli gli uni agli altri.

Piaget da parte sua ci parla di esercizio funzionale, sotto l'egida del piacere: esercizio è un termine che ricorda la meccanica, è un termine tecnico, però quando mettiamo insieme funzionale e piacere, già siamo in un qualcosa che presuppone in parte di provare qualcosa di emotivo, di emozionale. La mia ipotesi è questa: fin dai primi passi della vita (psichica), fin dal suo avvio, pur rimanendo in ciò che Piaget ci descrive come essere più cognitivo (più cognitivo per Piaget, cioè alla ricerca della conoscenza) siamo pur sempre in presenza di una esperienza e non di esercizio o esercizi: esperienza che è qualcosa che ha a che fare con l'emozionale. Aggiungo io "l'emozionale", mentre Piaget dice che l'esperienza ha due sfaccettature: parla persino di due esperienze, in realtà. Dice che c'è un'esperienza fisica, quella cioè dello scoprire le proprietà degli oggetti: può trattarsi dell'oggetto materno, come di quello inanimato. Poi c'è anche un'esperienza di tipo logico-matematico. Questa trova le sue premesse molto presto nella vita, nel processo evolutivo, quando il bambino cerca già di organizzare e a mettere un po' di ordine nelle sue proprietà. Potremmo, anche se questa è un'ipotesi un po' personale, utilizzare l'idea di "clivage", cioè il concetto di scissione di Melanie Klein, come uno dei pre-requisiti della attività logico-matematica, dato che questa è la capacità di mettere ordine, in ciò che Melanie Klein appunto chiama il "caos pulsionale".

Il risultato delle esperienze consiste nel provare, nel sentire, cercare di non lasciarsi invadere dagli stimoli interni ed esterni: qui si torna al sistema di para-eccitazione del bambino. Il bambino ha uno di questi sistemi, personale, di origine neurofisiologica, molto importante per gli inizi della vita, che rimanda anche all'esperienza dell'effetto che l'oggetto può avere sul bambino, mentre egli cer-

cherà di conoscerlo in tutte le sue proprietà, e valenze fisiche. Per tornare a ciò che ho appena detto circa lo schema piagetiano, voglio ricordare che si tratta di un concetto che afferma che c'è la capacità di assimilazione, di riproduzione, di generalizzazione, di coordinamento,

Sappiamo che il bebè non è indifferente, sin dalla nascita, a stimolazioni sensoriali, auditive, olfattive, ma che ha già delle capacità di discriminare fra queste: quindi gli oggetti, gli elementi del mondo esterno, non sono indifferenti al bebè. Lo "schema" va a costruirsi in questo contesto e, seconda ipotesi, o terza se si accetta quella provvisoria che ho delineato ora, gli schemi saranno le unità dinamiche necessarie per la crescita delle conoscenze, sempre per riferirsi a Bion. Il problema degli schemi è un po' questo direi, è un problema di che cosa sono costituiti i pensieri.

Vediamo ora come possiamo dar "prova" di ciò che ho appena anticipato, e cioè dell'importanza dello schema, e soprattutto di ciò che ho cercato di dire e che riassumo ora: lo schema sarebbe una unità "libidinalizzata", cioè avente una sua dimensione sessuale, nel senso freudiano del termine. L'ipotesi è questa: se ciò è vero, lo schema dovrebbe subire l'effetto del fenomeno di rimozione o di altri meccanismi ancora, per esempio di quello dell'annullamento, del diniego, di tutti quei meccanismi che fanno parte di ciò che è stato descritto per spiegare i meccanismi psicosessuali. Come mostrarlo? Forse è meglio attraverso le disfunzioni: sarà la clinica che ci consentirà di confermare, o in tutto, o in parte, queste ipotesi.

Nei casi clinici che noi seguiamo, di cui ci occupiamo, siamo appunto colpiti dall'importanza dei malfunzionamenti che ci sono in questi schemi nei bambini. Non voglio passare troppo tempo su questo punto, ma se volessi tracciare le principali difficoltà alle quali dobbiamo far fronte nel seguire il funzionamento mentale, direi che c'è una prima, massiccia difesa: in certi bambini l'investimento stesso dell'attività mentale sembra che non esista. Vi sono bambini che in realtà non utilizzano i pensieri quali mezzi per comunicare rispetto agli altri, e dove anzi ci si potrebbe chiedere se esiste un' "apparato per pensare", se esiste un apparato che può utilizzare, elaborare pensieri, oppure se semplicemente questo apparato non viene utilizzato, viene lasciato da parte, inutilizzato. Una seconda difficoltà che troviamo è nella attualizzazione di quanto acquisito cognitivamente dal bambino: abbiamo delle prove che ci sono dati acquisiti, che però non sono o non vengono utilizzati. La terza difficoltà, che forse è quella più vicina a quello che volevo illustrare rispetto alla teoria degli schemi, è una difficoltà che io ho chiamato della "vitalizzazione" degli schemi cognitivi prodotti. Tutto questo mostrerebbe, che non ha avuto luogo una certa relazione, un certo collegamento, fra quella che è stata l'esperienza di natura emotiva, provata, sentita al momento stesso dell'insorgere, del crearsi di questi schemi e le esperienze fisico-logico-matematiche. Questa mancanza ci dà quindi delle produzioni molto devitalizzate, meccaniche nel loro modo di presentarsi, di manifestarsi, che rimandano bene a ciò che in psicosomatica si descrive come il pensiero operatorio

o difficoltà di legami tra rappresentazione e affetto.

Sto cercando di introdurre a piccole dosi i vari elementi. Quando dico che gli schemi sono libidinalizzati o sessualizzati, voglio dire che hanno in parte la potenzialità della rappresentazione e in parte quella dell'affetto, e che mostrano legami tra affetti e rappresentazioni: per poter funzionare a dovere, il legame deve sempre essere mantenuto, conservato: questo è quello che consente agli schemi di iscriversi in memoria. Quando si dice che uno schema ha questa capacità di riproduzione, di anticipazione, di coordinamento, vuol dire che c'è memoria: quando si parla di memoria si ha l'impiego di un sistema di rappresentazione degli affetti e delle esperienze. Questo urterebbe Piaget, ovviamente, nella misura in cui egli ha situato la rappresentazione molto tardi nel processo di sviluppo. Però Piaget non parlava di rappresentazione come delle condizioni di iscrizione pulsionale e libidinale, non lo vedeva questo, parlava di rappresentazione in ciò che il bambino poteva egli stesso evocare, sul piano cosciente soprattutto.

Rimane un punto importante, anche se potete non essere d'accordo con me: spiegare come questi schemi si sviluppino e come seguano una direzione che aiuta il bambino a sviluppare le proprie capacità mentali. Le difficoltà che spesso vengono evidenziate, sono quelle dell'apparire di attività che vanno per tentativi, tentativi dell'attività intellettuale, mentale, ecc. Ci sono difficoltà e si procede per tentativi, come il cieco con il bastone, che però sappiamo essere a supporto di una attività di regolazione. Siamo colpiti da un fatto: questi soggetti spesso rimangono per lungo tempo fermi, fissi, bloccati a delle reazioni che Piaget chiamava circolari o primarie; qui si ha un attimo l'impressione che il soggetto provi appunto difficoltà ad investire l'oggetto, quanto oggetto da conoscere, perché assistiamo a parecchie attività ripetitive estremamente stereotipate, oppure ad attività di compulsione, come se ci fosse un principio di co-eccitazione funzionale che entrasse in gioco.

Altra difficoltà che va spiegata riguarda l'operazione degli schemi di anticipazione e di retroazione. Si potrebbe dire che le rappresentazioni, che dovrebbero essere state elaborate grazie alle esperienze fatte dal soggetto nei suoi tentativi di esplorare il mondo interno ed esterno, sembrano essere ricadute di nuovo sotto il potere della rimozione. Si potrebbe pensare allo "slegame", (deliason) secondo il concetto di Green: ciò che è stato legato, viene slegato, al livello della pulsione, oppure di diniego.

Altra difficoltà che colpisce riguarda la capacità di acquisire i cosiddetti invarianti, cioè di un qualcosa che è una specie di memoria, di nozione di oggetto, che si può tenere all'interno e che si può usare come sistema di riferimento. La difficoltà in questa instaurazione degli invarianti sembra indicare che i meccanismi di proiezione hanno avuto la meglio su altri meccanismi, e cioè quelli della introiezione e dell'assimilazione. Ciò che bisogna capire è che lo schema, in quanto ha capacità di assimilazione, è il significato. Colpisce in Piaget il fatto di quanto spesso egli parli di assimilazione, di significazione, di riproduzione, reallizzazione ecc., senza però introdurre gli aspetti di rappresentazione e di emozio-

ne. Nelle difficoltà di costruire i cosiddetti invarianti, vediamo, abbastanza chiaramente, che i sistemi di significazione non hanno potuto attuarsi.

Altre difficoltà che si inscrivono nella stessa linea riguardano tutto quello che concerne il simbolismo, convenzionale oppure privato. In certi casi clinici sembra che tutto avvenga come se l'attività simbolica venisse mutilata nella sua capacità di alimentarsi, sia nelle rappresentazioni affettive legate a esperienze private, personali, sia persino in rappresentazioni affettive legate ad esigenze del mondo esterno. Così abbiamo dei soggetti, dei bambini, che non possono riprodurre ciò che tutti noi facciamo, che è ammesso si faccia, o che gli altri fanno. Qui ritroviamo i funzionamenti descrittivi dell'attività mentale dei pazienti psicosomatici: li ritroviamo in quei soggetti che hanno parecchie difficoltà ad utilizzare, a sfruttare, una attività simbolica personale. Oppure si ha a che fare con soggetti che si lasciano invadere da attività fantasmatiche, molto arcaiche, senza essere capaci di produrre successive elaborazioni. Tutte queste anomalie dello sviluppo mentale mostrano l'importanza del legame fra le tre esperienze: emozionale, fisica nonché logico matematica.

Ma non c'è solo questa difficoltà. Gli schemi possono subire delle modifiche probabilmente sotto l'effetto della attività di censura, che pur sempre rappresenta una modalità del potere, o dell'economia del funzionamento psichico.

Infine c'è un ultimo gruppo di difficoltà: quelle dell'attività concettuale in quanto tale, cioè nel creare ciò che Piaget chiamava l'astrazione riflettente, la capacità di integrare gli schemi in strutture via, via più complesse ed elevate, di sganciarsi lentamente da tutto ciò che può essere di origine pulsionale, arcaico, per arrivare alla effettiva rappresentazione. Si tratta del processo della sublimazione, che permette di arrivare a una costruzione più astratta ed elaborata. Spesso troviamo difficoltà di astrazione, come se il soggetto non riuscisse ad attivare negli schemi ciò che appartiene alla rappresentazione o agli affetti, oppure non riuscisse a vedere, il legame che esiste tra questi e quelle. Possiamo così avere un pensiero che potremmo chiamare reificato.

Anche qui siamo nell'emotivo, però non è un emotivo arcaico, siamo in un altro emotivo, che deve essere legato al desiderio della conoscenza e che spinge il soggetto a cercare oltre, ad andare oltre.

Tutto quello che vi ho tracciato molto rapidamente andrebbe ripreso passo, passo, soffermandoci su ogni singolo concetto. Certe cose sono rimaste un po' nell'ombra: mi scuso di ciò: se ci sono cose poco chiare, torneremo sui punti e sui passaggi rimasti nell'ombra illustrando i casi clinici.

Per arrivare alla mia conclusione vorrei dire questo: ho cercato di mostrarvi, in modo certo non esauriente, alcune delle difficoltà che si incontrano nel funzionamento dei soggetti che vengono al consultorio da noi, difficoltà che secondo noi stanno ad indicare l'importanza che bisogna anettere a certi pre-requisiti, necessari per elaborare ciò che è alla base della costruzione di un luogo per pensare e di un'attività di pensiero. Piaget ci parla di un'attività di pensiero, non ci parla di un luogo del pensiero e colpisce che nella teoria di Piaget questo man-

chi. Sono sicura che nel pensiero di Piaget c'era un contenitore e c'era certamente anche un luogo per pensare, ma nella teoria piagetiana non si ha mai a che fare direttamente nel soggetto con un contenitore di pensieri. Gli schemi ci sono, sono lì, in un qualcosa che è il pensiero del soggetto o l'attività del soggetto, ma non c'è un qualcosa che potrebbe essere l'equivalente del contenitore psichico, di cui per esempio si parla in psicoanalisi. D'altra parte Piaget non ci parla di un luogo: egli fece un tentativo, un po' spinto dalla psicoanalisi, quando scrisse l'articolo sull'intenzione cognitiva, là dove parla di certe situazioni, dove abbiamo dei soggetti che provano difficoltà di presa di coscienza di ciò che loro stanno elaborando in quel momento, in un'attività cognitiva, durante una risoluzione di un problema, per esempio. Piaget dice che mentre questi soggetti hanno tutti i mezzi per poter riuscire, non ce la fanno, e non ne prendono coscienza. Piaget a questo punto parla di una "rimozione" di questa presa di coscienza, dice, per essere più precisi, che si tratta di un meccanismo inibitore che impedisce la presa di coscienza, e che per lui è analogo alla rimozione affettiva. Dice che, a quel punto, c'è un conflitto dovuto alla contraddizione fra gli schemi, e che a quel punto, il soggetto elimina certi schemi, li mette da parte, nel processo di presa di coscienza.

La presa di coscienza però che cosa è? È il famoso "insight", che per me è fatto da rappresentazioni e da affetti: non si può prendere coscienza senza questo. Lo volevo dire così, tra parentesi, dato che nella presa di coscienza si va a realizzare uno scopo immaginato o uno scopo anticipato, con la sensazione di piacere e di riuscire a farcela e la voglia di farcela e di riuscirci. Per Piaget c'è qui quindi una inibizione oppure una rimozione, che fanno sì che questa presa di coscienza venga eliminata dal campo, venga messa da parte nel campo della coscienza, prima di poterci penetrare, entrare sotto forma di concettualizzazione.

Ma se ci penetra, da dove proviene? Io non voglio qui con voi discutere del problema della rimozione in Piaget, perché, probabilmente non ha nulla a che fare con la rimozione nel senso psicoanalitico del termine. Qui piuttosto si tratta di un qualcosa di non cosciente, che rimane al livello del non cosciente, senza arrivare al livello della coscienza. Ma se rimaniamo al livello della non coscienza, che non è la rimozione nell'inconscio, allora dove si situa questa non coscienza dello schema e delle nozioni concettuali?

Nella descrizione che io vi faccio del pensiero di Piaget, c'è un'indicazione che esisterebbe un luogo, che non è nella coscienza ma altrove, che è un luogo di elaborazione, di stoccaggio per esempio, come i ricordi che possono stare nel magazzino senza essere utilizzati, ma che potrebbero esserlo un giorno. Questo luogo penso che sia il preconscious, non perché io voglia a tutti i costi introdurre un concetto freudiano in Piaget, ma perché il preconscious—sappiamo oggi con tutti gli studi fatti sulla mentalizzazione dei soggetti che somatizzano, dei borderline, e con le ricerche che si fanno oggi sull'attività mentale e che riportano in primo piano la prima topica freudiana—è un concetto ineliminabile: ci si rende conto che abbiamo bisogno di questo ambito, del precosciente, per poter capire meglio

le disfunzioni del pensiero, cui noi assistiamo ogni giorno nella nostra clinica.

Lo potremo chiamare in altro modo che preconscious, con un termine differente. Ciò che mi preme sottolineare è che esiste un luogo che protegge il soggetto dalla attività imposta dalla realtà della vita, luogo di ritiro, un po' ad immagine di Winnicott, con il suo spazio transizionale, dove il soggetto può tranquillamente elaborare, trasformare, ignorare anche momentaneamente le necessità della realtà, cioè può fare un certo numero di cose, in questo luogo, con queste sue esperienze, e con le costruzioni che scaturiscono da queste esperienze, perché ha fatto qualcosa grazie a questo ambito del preconscious. Gli schemi si elaborano a questo livello del preconscious.

Non voglio introdurre la discussione in proposito perché sarebbe troppo lungo: però si potrebbe mostrare, partendo sempre dalla clinica, che l'inconscio del soggetto anch'esso, viene alimentato da rimozioni, che scaturiscono da queste costruzioni che Piaget chiamava schemi. Egli ha descritto gli schemi motori, gli schemi simbolici, altri schemi, concettuali, ma ha completamente ignorato l'aspetto fantasmagorico: ma non c'è nessun motivo per ignorarlo o di lasciarlo da parte, anzi probabilmente nel lavoro terapeutico che noi stiamo facendo, sarebbe interessante analizzare in modo sistematico, più da vicino, tutto ciò che riemerge, come il ritorno della rimozione e ciò che ritorna a volte anche in modo spettacolare, dopo qualche seduta di terapia. Questo sarà il lavoro che vi mostreranno le mie assistenti nel pomeriggio. La discussione che potremmo avere al proposito è confrontare le anomalie di certi schemi con il preconscious, o con l'inconscio? Non lo so, non voglio lanciarmi in questo: ci ritorneremo. Per ora vi ringrazio di avermi ascoltata.

Discussione

Imbasciati

Ho molto apprezzato la relazione della professoressa Schmid-Kitzikis, la sua ricerca di una spiegazione dello svolgersi degli schemi proposti da Piaget e soprattutto delle modificazioni che questi schemi subiscono in tutti quei casi particolari più o meno devianti: una spiegazione, dicevo, in termini psicoanalitici. Questa spiegazione in termini psicoanalitici viene data facendo riferimento al fatto che l'attività di pensiero venga o non venga libidinizzata, cioè abbia un valore di tipo libidico: a seconda di come va l'economia pulsionale, gli schemi possono subire modificazioni, oppure possono svolgersi nella loro normalità. Questo tipo di spiegazione che accosta la psicoanalisi agli schemi piagetiani è però basata non tanto sulla psicoanalisi quale oggi mi sembra si stia evolvendo, quanto su di un

preciso riferimento a una teoria che oggi è invece messa in discussione, nella psicoanalisi, e vale a dire la teoria pulsionale.

Nella psicoanalisi attuale tutta la teoria pulsionale freudiana è oggi messa in discussione. Ci si chiede quanto sia utile. Tutte le teorie scientifiche non sono né vere né false: sono più o meno utili. Non ha senso fare una distinzione se Freud abbia detto la verità piuttosto che delle cose false. La teoria pulsionale è un evento storico dell'evoluzione della psicoanalisi, in cui è essa stata di utilità per lo sviluppo della psicoanalisi stessa. Questa utilità viene però oggi messa in dubbio nella sua attualità. Allora io mi chiedo fino a che punto può essere tutt'oggi giustificato questo riferimento pulsionale, visto che è un riferimento ad una psicoanalisi per così dire un po' antiquata.

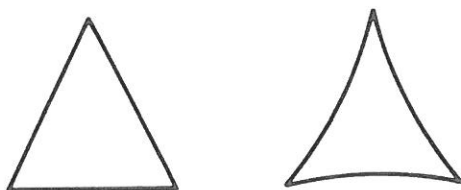
Certamente il riferimento pulsionale dà una spiegazione, ma la dà soprattutto perché la gente è abituata ai concetti di pulsione, di investimento, di rimozione. Io a volte ho il dubbio che sia l'abitudine, ad avere un effetto esplicativo e non si tratti di un effetto esplicativo in sé. La teoria pulsionale è in fondo una teoria che perpetua una dicotomia tra il processo cognitivo e il processo affettivo, quasi che fossero di una natura diversa, quasi che l'investimento pulsionale fosse qualcosa di diverso dall'acquisizione degli schemi cognitivi. Durante l'esposizione della collega, mi chiedevo di quanto il parlare di investimento pulsionale, per spiegare le modificazioni degli schemi cognitivi, sia introdurre una spiegazione apparente sostenuta dalla nostra abitudine a questo termine.

Ma se mettiamo in dubbio il concetto stesso di pulsione, che ci vale spiegare lo schema cognitivo in base ad un diverso investimento pulsionale? La mia non è una critica, è una domanda. Una domanda che io rivolgo a me stesso da parecchio tempo e che penso possa essere utile, per la riflessione di ognuno.

Scarpellini (*)

Quello che mi ha colpito è il fatto di avere connesso, e ricordato la dinamica dello schema con la psicosomatizzazione: precisamente i francesi ne parlano come del pensiero operatorio, gli americani o i greci dicono "alexitimia". Sto studiando la psicosomatizzazione da quindici anni, quello che ha detto la professoressa, è un fatto accertato. Tuttavia il vero problema è questo: perché alcuni somatizzano in una maniera o in un'altra? Cioè quale affetto investe lo schema, di certe funzioni. Ora questa differenziazione della psicosomatizzazione può derivare dalla diversità di investimento libidico in funzione affettiva fantasmatica. La seconda cosa su cui rifletto è il fatto che questa variazione dello schema può

(*) Professore Associato di Psicologia nella Facoltà di Magistero dell'Università di Brescia.



essere innestata nella famosa distinzione tra denotazione e connotazione, cioè lo schema già denotato. Esempio: se io faccio un triangolo, questo triangolo è un triangolo, ed è denotato da tre angoli. Adesso faccio un'altro triangolo che è totalmente diverso, allora questa connotazione del triangolo curvo è qualche cosa che modifica lo schema. Quello che è in questo caso soltanto sul piano cognitivo avviene anche sul piano affettivo, in base a tante cose. Ora per dare qualcosa di veramente operativo, bisognerebbe stabilire non solo il fatto che l'affettività modifica e rende lo schema diversificato, ma quale tipo di affettività e quali tipi di modificazioni avvengano. Io credo che gli schemi non possano essere modificati più di venti, trenta volte, cioè in trenta maniere diverse. Anche nel campo affettivo ci sarà una modificazione, ma essa non può variare in modo infinito. Dagli studi fatti sul vissuto di organi si è trovato che un organo, ad esempio il cuore, non è vissuto nella stessa maniera dai diversi malati. Lo schema del cuore, in certi malati, ha delle connotazioni, delle "fasciature affettive" diverse: ciò è dimostrato con metodiche di statistica inferenziale. Allora ciò vuol dire che gli schemi che noi abbiamo possono avere delle canalizzazioni diverse. Noi aspettiamo dagli psicologi del campo cognitivo quali siano queste possibilità di realizzazione dei diversi moduli, cioè indicazioni di quali siano le modulazioni dello schema e in base a quali modulanti.

Schmid-Kitzikis

Se mi permettete vorrei rispondere a caldo agli interventi. Per quello del professor Imbasciati, non ho capito bene la sua riflessione, se era una critica, in senso costruttivo, a ciò che ho detto.

Non mi sembra di avere fatto l'economia della pulsione: ho preso la pulsione nel senso del modello kleiniano con la prospettiva integrativa che la Klein ci porta dal punto di vista delle pulsioni primarie, che io trovo molto interessante, nel senso che c'è una specie di tentativo o nucleo dell'Io che si integra e che va ad orientare l'attività pulsionale e psichica. Trovo, anzi, che tale concetto porti molto alla comprensione di ciò che io ho voluto sviluppare davanti a voi. È vero che non è freudiano nel senso classico: trovo anzi che Freud ci dà ben poche cose sullo svi-

luppo, paradossalmente, malgrado la storia dell'evoluzione del suo pensiero mostri non pochi elementi di sviluppo, per quelli che cercano di costruire o ricostruire la genesi dell'attività psichica. Ma potremmo tornare—forse ho capito male—su quanto ha detto il professor Imbasciati.

Per quanto riguarda l'altro intervento, sulla psicosomatica, io personalmente trovo interessanti i lavori di M'Uzan e di Marty, dell'Istituto di psicosomatica di Parigi, che mi sento di sottoscrivere. Trovo la loro idea interessante: i pazienti psicosomatici non farebbero le fissazioni libidinali classiche, ma delle fissazioni che sarebbero altre: così avrebbero polivalenze nelle manifestazioni somatiche perché sarebbe negato alla loro personale storia, storia delle fissazioni che si fanno e che avvengono a scapito della libidinizzazione abituale, quello che invece può rendere conto dei legami fra affetto e rappresentazione. L'attività fantasmatica non sarebbe l'attività fantasmatica che ci aspettiamo di trovare, sicché nella regressione le concatenazioni sarebbero diverse e non quelle che consentono una ripresa. La regressione si fa in caduta libera, praticamente, se ho capito bene la loro teoria: libera caduta senza tappe intermedie, senza freni, cosicché la pulsione attacca direttamente il corpo. Non c'è un diaframma: questa è la loro ipotesi, quando dicono che il paziente per esempio non si può sdraiare e fare un'analisi classica. Se lo mettete sul divano, l'attività fantasmatica non è possibile: non è possibile quell'attività che consente al soggetto di mettere una certa distanza fra l'analista e il soggetto. L'interpretazione dell'analista ha l'effetto di un'aggressione corporale diretta, somatica.

Vi ho detto quello che ho capito, che trovo molto interessante. Per quanto riguarda la storia degli schemi, trovo che l'intervento del professor Scarpellini sia molto interessante, ma farei una differenziazione, tra ciò che io ho chiamato l'esperienza, e le tre esperienze che stanno alla base della costruzione degli schemi e che io differenzio dalla conoscenza degli schemi, dalla conoscenza fisica, dalla conoscenza logico-matematica, dalla conoscenza affettiva. Ciò che è stato portato ad esempio, si situa nella conoscenza. Io do i pre-requisiti, le premesse all'apparizione dello schema, probabilmente ciò che è più vicino all'attività psichica. Ma è vero che la persona, l'individuo, darà valore a certe conoscenze rispetto ad altre, nel suo rapporto con le emozioni, con la fisica ecc. Metterà l'accento sulla logica, sulla fisica, poco importa: ci deve essere sempre un minimo legame tra le tre cose, i tre ambiti, le tre sfaccettature dell'attività umana. Questo produrrà funzionamenti cognitivi differenti, anzi potrei dire che c'è una combinatoria nel gioco. Ma è un po' rapido e sintetico quello che ho detto.

La vita psichica primaria

CAPITOLO III

L'osservazione del neonato: metodologia di studio dei processi mentali

Romana Negri

1. L'infant observation di Esther Bick

L'osservazione è uno strumento largamente utilizzato in psicologia infantile. Sono numerose le scuole che le riconoscono un grande valore nell'indagare vari aspetti dello sviluppo del bambino [Boston M., 1975]. In questa mia esposizione desidero illustrare l'utilità dell'applicazione dell'Infant Observation, così come è stata teorizzata da Esther Bick [Bick E., 1964] nel 1964, ai fini dello studio dei processi mentali [Bick E., 1964; Harris M., 1975a; Harris M., 1980b; Negri R., 1973; Negri R., 1988]. E ciò, nonostante l'osservazione del lattante sia stata inizialmente concepita dall'Autrice come parte dell'insegnamento della psicoanalisi e della terapia infantile, più che come strumento di ricerca [Bick E., 1964; Harris M., 1979].

L'osservazione segue il bambino dai primi giorni della sua vita, sino al secondo anno di età [Bick E., 1964; Crivelli E., Vigna D., 1981; Di Cagno L., Lazarini A., Rissone A., Bondonio L., Boff P., Treviso A., 1981; Generali Clements L., 1971; Harris M., 1980a]. È preferibile che l'operatore prenda contatti con i genitori del piccolo ancor prima della sua nascita e dia loro una spiegazione semplice in rapporto alla sua richiesta, spieghi che desidera acquisire, per la propria formazione personale, delle esperienze dirette con i bambini [Bick E., 1964]. Egli si reca nella famiglia prescelta, una volta alla settimana; ogni visita dura circa un'ora. È di disturbo prendere appunti durante l'osservazione in quanto ciò interrompe il necessario fluire dell'attenzione e impedisce all'osservatore di essere ricettivo nei confronti delle richieste emotive della madre. È molto importante che egli si inserisca nella famiglia in modo tale da partecipare alla situazione emotiva, senza però essere obbligato ad accettare eventuali ruoli che gli possono venire attribuiti come il dare consigli o esprimere giudizi. Egli si trova comunque in una situazione intensamente emotiva e pertanto, per essere in grado di osservare, è opportuno che mantenga un certo distacco da tutto quello che accade e cerchi di trovare una posizione dalla quale fare le sue osservazioni senza introdurre eccessive distorsioni nell'andamento familiare. Non deve quindi lasciarsi coinvolgere nella struttura della famiglia a tal punto da divenire come un nonno, un parente o un amico che tutto osserva del bambino producendo dati non propriamente obiettivi [Bick E., 1964], ma, d'altro canto, come sottolinea

Martha Harris [Harris M., 1980b], non deve assumere la posizione di un ricercatore di laboratorio che osserva attraverso un microscopio, perché ciò produrrebbe ansia nella madre imponendole un peso supplementare e ne deriverebbe anche un'osservazione amputata di tanta di quella componente emotiva che è essenziale per la comprensione del pensiero, soprattutto a questi livelli di sviluppo. Un altro aspetto significativo da segnalare all'interno di questa metodologia è l'importanza di osservare in modo continuativo uno specifico bambino nella sua famiglia. Infatti, anche in una singola osservazione, si può cogliere un certo modello, ma perché questo divenga un elemento veramente comprensibile è necessario che si ripeta in molte occasioni, in situazioni identiche o analoghe. Solo così è possibile individuare nel comportamento del bambino un preciso significato. Il prestare attenzione a particolari di questo tipo per un lungo periodo permette non solo di vedere questi patterns ma anche di coglierne i mutamenti [Bick E., 1964].

L'osservatore può quindi riconoscere le modificazioni che intervengono nell'adattamento reciproco all'interno della coppia madre-bambino nella famiglia, le potenzialità di crescita e di sviluppo presenti nel rapporto stesso, ossia quella duttilità e quella capacità di adattamento reciproco che caratterizzano una relazione soddisfacente tra madre e bambino, tra bambino e genitore [Bick E., 1964].

L'aver accesso a una relazione così intima in stadi così precoci permette di conoscere l'estrema vulnerabilità del neonato dell'uomo, ma nello stesso tempo l'intensità e la forza delle sue emozioni. Martha Harris [Harris M., 1975a, b; 1979; 1980a, b] a cui va riconosciuto il contributo più significativo in questo ambito, insieme alla Bick [Bick E., 1964], in linea con il pensiero di Bion [Bion W.R., 1962], anticipando quanto recentemente affermato da Meltzer [Meltzer D., 1986] attribuisce un grande valore alle emozioni [Harris M. in Negri R., 1988; Vallino Macciò D., 1981], per lo sviluppo del pensiero. "Dando un significato ai sentimenti le emozioni divengono pensiero, pensiero che è un modo per dare ordine a questo significato". Ed è su questa base, sulla possibilità di avvicinare e riconoscere l'elevata carica emozionale presente nella relazione del neonato con la propria madre, espressa dal piccolo attraverso la sua motricità e la sua sensorialità, che risulta possibile vedere direttamente mediante l'azione, il formarsi dei primi processi di introiezione, di identificazione proiettiva e di scissione, di riconoscere sostanzialmente gli aspetti primitivi del funzionamento mentale.

L'intensità della componente emotiva insita in questa situazione e le inevitabili risposte controtransferali dell'osservatore, rendono necessario un gruppo di studio, i cui componenti siano impegnati nello stesso lavoro, ove sotto la guida di un supervisore viene analizzato e discusso periodicamente il materiale relativo alle sedute, che l'osservatore registra per iscritto nel modo più dettagliato possibile [Bick E., 1964; Harris M., 1980a; 1981].

Desidero a questo punto mostrare la realizzazione di esperienze mentali primitive [Imbasciati A., Calorio D., 1981; Klein M., 1952] che la Klein ha definito introiezione, identificazione proiettiva [Klein M., 1952; 1955] e scissione, attra-

verso il materiale tratto dall'osservazione di un neonato, perché ritengo molto significativo far vedere come si esprimono questi termini attraverso gli atti del bambino.

2. In braccio alla mamma

Giacomo è un bambino nato gravemente pretermine, alla 26^a settimana, ed è da me osservato a partire dal suo secondo giorno di vita in ospedale quando si trova all'interno dell'incubatrice. È necessario premettere che in questo reparto i genitori sono invitati a stare vicino al bambino dal primo momento in cui viene ricoverato.

Egli è quartogenito di una coppia molto unita e particolarmente dotata di sensibilità e forza d'animo. I genitori seguono da vicino, molto strettamente il piccolo, assistendolo durante quasi tutta la giornata accanto all'incubatrice sino dalla nascita e la madre riesce a nutrirlo da subito col proprio latte che toglie dal seno con l'apposita apparecchiatura. Quando Giacomo supera il periodo critico viene tolto dall'incubatrice e può essere accudito e nutrito direttamente al seno dalla mamma.

Quando il bimbo ha 2 mesi e 15 giorni, anche se realmente è alla 36^a settimana di età gestazionale si trova ancora all'ospedale, lo osservo per la prima volta in braccio alla mamma. Si tratta di una seduta particolarmente intensa ove la madre, in modo toccante, riesce a parlare della vita dimostrando un alto apprezzamento della bellezza, della relazione.

"Oggi è primavera, la vita è bella... tu te ne infischia anche del latte...; te lo faccio assaggiare per vedere se poi ti viene voglia..." gliene sprema qualche goccia dal capezzolo in bocca, ma il bimbo non dimostra peculiare vitalità. Lo sguardo è schiuso, attento a fuori, Giacomo si volge ora di scatto verso il seno ma preferisce rimanere lì così senza succhiare. La signora ora gli parla dei problemi di casa, di Attilio, il suo penultimo bambino di soli 3 anni che teme si senta troppo trascurato per via di Giacomo; egli sempre ascolta, così almeno dice la madre. Il bimbo le sta afferrando il dito, si stira e si rannicchia contro il seno di lei, poi si distoglie tenendo la manina aperta sulla mammella. Ha gli occhi chiusi e la madre parla del non mangiare di Lui, egli ride nel sonno e la signora commenta ciò. Ella torna a mettergli in bocca il capezzolo ma il piccolo preferisce giocare con esso, le palpebre chiuse, rilasciato sul corpo. La signora parla di come sia faticoso per lui adesso nutrirsi. Egli cinciischia sul seno e fa "eh..." la Signora commenta la soddisfazione del bambino e della mamma che era stufa della macchinetta che le toglieva il latte da dare a Giacomo. Parla poi dei momenti brutti, della prospettiva che se ne dovesse andare "Dovremo dimenticare, vero Giacomo?" e lui sta lì rilassato, accanto al seno, anzi standoci sopra. Egli ora ride. La mamma mi spiega che non vuole sforzarlo, vuole che goda della poppata, che non l'associ a qualche cosa di troppo faticoso, di stressante. Egli

ora tiene la bocca sopra il capezzolo..." È estremamente poetico il modo di descrivere il figlio da parte di questa signora e dà l'impressione che debba essere così: che ciò che gli propone, il suo modo di offrirsi, rappresentino per lui quanto è necessario perché non si stanchi troppo. Ma se si segue attentamente la sequenza, si può osservare di più; si può notare come la madre dia l'impressione di cogliere anche nei minimi movimenti, nelle più sfumate attitudini fisiche del bambino la fuoriuscita da parte di lui di qualche cosa che ha un significato. È questo che le permette di dare al bambino uno spazio per cui la poppata finisce per assecondare il ritmo richiesto da lui. È la madre che assumendo su di sé movimenti anche minimi del bambino come un qualche cosa che il piccolo le indirizza e che ella dimostra di comprendere e di rispettare, ci permette di vedere in che cosa consistono, a questi livelli di sviluppo, ciò che noi chiamiamo proiezione e la Klein ha definito identificazione proiettiva.

La mamma prende dunque come una risposta la fuoriuscita di qualche cosa da parte di Giacomo e ci fa imparare a cogliere questo aspetto mentale nel bambino piccolo.

Possiamo infatti vedere in questa seduta che, nel mentre la signora sta parlando, lo sguardo del bimbo è schiuso, attento a fuori, poi egli si volge di scatto verso il seno ma preferisce rimanere lì, così senza succhiare. La mamma riconosce in questo atteggiarsi del bambino una modalità di ascolto, e mi spiega che lui sta prestando attenzione a quanto ella sta dicendo.

A questo punto l'afferrarsi di Giacomo alla mano della mamma sembra un afferrarsi pieno di piacere, differente da quel suo attaccarsi al lenzuolino che avevo osservato quando egli si trovava nell'incubatrice; poi, quando il piccolo si stira e si rannicchia contro il seno di lei dà l'impressione che stia cercando qualche cosa della madre che gli va bene e che non si comporti così perché spinto dalla paura. Nel mentre la signora gli parla, gli concede tutto il tempo perché egli possa compiere la sua sperimentazione del seno.

Il bimbo se lo prende tutto. Ed ecco come va avanti la sua sperimentazione del seno. Mantiene la bocca aperta sul capezzolo, ma non succhia: ride ancora. La signora lo solleva e lo appoggia, tenendolo prono, sul mezzo del petto; ella mi spiega le ragioni di ciò: vuole che il bambino recuperi un po' il rapporto che gli è mancato con lei. Il bimbo tira fuori la lingua, esplora il petto della mamma. Ora egli si dimena un po' e la signora commenta che forse ha fame; non è così, pare; ma poi si attacca con intensità, per interrompersi ancora presto. La signora mi parla della pazienza necessaria per Giacomo, e mi dice, che è stata solo impaziente il giorno in cui è uscito dalla incubatrice e il giorno quando è venuta qui in Ospedale presto... La suzione del bambino stimola il latte... la pompa invece lo esauriva e la deprimeva. Ora il bambino sembra essersi ripreso e succhia con forza. La mamma commenta 'Prima l'aperitivo e adesso vuoi mangiare bene'. Lui succhia ritmicamente e deciso, la signora parla e il bimbo fa anche 'eh'. Mentre succhia fa 'si... si...' con la testolina e la mamma mi dice che se lo stacca dal capezzolo egli va a cercarlo con la sua testina. Poi aggiunge prima di spo-

starlo per cambiargli la mammella 'Non ti voglio fare un dispetto, ti faccio girare di là'. Gli toglie il capezzolo dalla bocca ed egli rimane così, con gli occhi chiusi, le braccia allargate".

La mamma sente l'esigenza che il bambino recuperi un rapporto che non sia quello mediato dalla macchinetta e ne parla: il piccolo tira fuori la lingua ed esplora il petto della madre. Poi egli si dimena e la signora interpreta questo disagio come fame. A me osservatore non pare così, ma invece l'attaccarsi con intensità al capezzolo da parte di Giacomo, è dimostrativo di come la madre abbia saputo comprendere la comunicazione trasmessa dal dimenarsi del bambino. La sequenza successiva ripresenta di nuovo la grande adattabilità della mamma ai ritmi proposti da Giacomo e ci mostra come questa adattabilità si esprime attraverso le pause che la signora concede al bambino. E ciò sembra dargli la possibilità di fare "eh", e di succhiare con forza ritmicamente facendo sì sì con la testolina. Sembra poter cogliere qui come l'esperienza dell'essersi sentito capito permetta a questo bambino, una buona introiezione che egli effettua attraverso il succhiare ritmicamente facendo sì sì con la testolina. Il rilievo che emerge dal contesto, rappresentato dal succhiare facendo sì... sì... con la testolina è già stato notato e sottolineato da Fornari e posto in relazione con l'introiezione di un buon oggetto, da parte del lattante.

Quando la signora gli toglie il capezzolo dalla bocca, Giacomo rimane immobile, con gli occhi chiusi, le braccia allargate.

Questa esperienza di grande abbandono gli permette di stare tranquillamente in braccio e potersi fidare completamente della madre: appare l'evidenza della prima situazione di dipendenza, per lui. La sequenza che abbiamo sopra visto fa pensare come questo bambino debba sperimentare il rapporto con il seno con tempi particolari non solo perché si tratta di un oggetto nuovo, non bene conosciuto, ma anche perché, essendo un bambino così piccino, abbisogna di più tempo per integrare, coordinare l'esperienza dell'inghiottire, del respirare. La madre sembra perfettamente consapevole di ciò e gli concede tutto il tempo di cui ha bisogno, adattandosi ai ritmi di lui. L'importanza di seguire il ritmo ha a che fare con l'importanza di comprendere che per il bambino "l'entrata diretta nella vita", sono parole della madre, comporta tutto il problema di come mettere insieme le esperienze.

E ciò è molto importante per un bambino come Giacomo che ha anche dovuto superare il problema respiratorio insieme alla complessa vicenda dell'alimentazione per via nasodigiunale e della incubatrice.

Così la possibilità della mamma di recepire attraverso movimenti, sguardi minimi, emissioni di suoni, le richieste del bambino, fa sì che ella si adegui al suo ritmo. E da parte di lui il fare "eh... eh", il succhiare ritmicamente facendo "si... si... si..." con la testolina sono testimonianze di come si manifesti a questi livelli l'introiezione della buona esperienza che appare qui vissuta attraverso il soddisfacimento del suo bisogno di coordinare la funzione dell'inghiottire, del respirare attraverso le pause che la madre gli concede, all'interno della relazione.

Questa seduta ci mostra come madre e bambino si trovino all'unisono: vi è fusionalità, simbiosi, ma una buona separazione. La signora parla anche del distacco, ella è se stessa e il piccolo non è la madre. C'è un rapporto all'unisono anche se la signora denigrando poi con me la precedente funzione del sondino esprime la fantasia che solo il suo seno può alimentare bene il bambino ora che finalmente è stata accantonata la "macchinetta".

3. Il pirata

Nella seduta che avviene dopo tre giorni dalla precedente, siamo ancora in ospedale, Giacomo nel guardare di frequente la madre e poi davanti a sé mentre succhia con grande vigore e vitalità fa vedere l'intensità del suo appetito di rapporto all'interno della relazione. La mamma sembra vivere questa esperienza del bambino trasmessale attraverso il suo succhiare con grande vigore e vitalità come aggressiva tanto da farle dire che oggi Giacomo fa "il pirata" "Egli oggi mi appare assai vispo, ha grandi occhi, è attaccato al capezzolo della madre, succhia forte; la signora mi dice che fa il pirata perché tiene la manina sopra l'occhio di sinistra; egli alterna il guardare innanzi a sé al guardare in su, verso lo sguardo della madre. Rimane ora fermo, la bocca chiusa, lo sguardo sulla madre... poi riprende volentieri a succhiare, succhia forte, guardando fisso innanzi a sé. Succhia vigoroso tenendo la manina destra aperta sotto il capezzolo ma non in contatto. La manina sinistra aperta è con le ultime dita in contatto con la mammella. Succhia sempre duro guardando innanzi a sé. Succhia forte, poi si solleva dal seno rimanendo immobile, la bocca chiusa, le braccia rilassate. Rimane così appoggiato sul braccio destro della madre, le palpebre schiuse, le braccia lungo il fianco di sinistra, la destra allungata in fuori. Guarda ora per un attimo negli occhi la mamma che lo depone prono sul petto. Ella gli dice 'La vita è già stata generosa con te, lo sarà ancora', il piccolo intanto fa 'eh...' ha l'occhio che posso vedere aperto. Sembra ora inquieto, china il capo, la signora lo sposta dolcemente sul seno, egli si attacca ma pare stanco. La madre gli dice 'il nostro Bonsai' il bimbo succhia ad occhi chiusi, dapprima lentamente poi con più forza. Nel succhiare fa ora rumore con la bocca. Ha sempre gli occhi chiusi ma succhia ora forte. Poi apre gli occhi, guarda su alla madre, ma più di lato e poi li richiude subito. Ora mantiene gli occhi chiusi e succhia ancora con estremo vigore. Ferma la bocca sul capezzolo, poi va avanti ritmicamente, facendo rumore. Rimane fermo. Fa 'eh...'. È immobile poi riprende a succhiare. 'Sta succhiando da 20 minuti', così commenta la madre e il bimbo succhia sempre volentieri....".

Si vede quindi l'intensità del rapporto sperimentato dal bambino al seno attraverso il contatto fisico, ma soprattutto attraverso il prendere dentro con la bocca il capezzolo e con gli occhi lo sguardo della madre. E noi possiamo organizzare l'esperienza nella nostra percezione attraverso l'immagine di un bambi-

no che si sta schermando: il suo fare il pirata coprendo l'occhio di sinistra con la manina, il distogliere lo sguardo dalla madre e il guardare innanzi a sé, l'abbassare le palpebre, il tenere la bocca chiusa, il sollevarsi dal seno rimanendo immobile, paiono infatti un modo per imporre un ritmo a questo rapporto che sembra per lui talmente intenso da essere difficilmente sostenibile; per questo egli sembra modulare il flusso del suo prendere dentro con gli occhi, con la bocca, con il suo contatto corporeo. La forza dell'esperienza emotiva sembra tale da tradursi in uno stato fisico di spossatezza. Gli sembra troppo ricevere contemporaneamente il contatto corporeo, il seno e lo sguardo della mamma, ne sembra spaventato e pare stanco. Ma quando poi verifica che gli è possibile venire ancora in contatto con questa sua nuova e poco conosciuta esperienza di vitalità e di vigore, sembra provare piacere e commenta la poppata con "eh... eh...".

4. Il seno caccone

Ma a questi livelli di sviluppo la relazione con il seno lascia adito ad altre fantasie e lo possiamo osservare assai bene qui nella seduta quando Giacomo ha 2 mesi e 23 giorni (37 settimane di età gestazionale). Il bimbo si trova ancora in Ospedale. "Giacomo sta dormendo, appoggiato sul petto della mamma. Talora muove lievemente le labbra. È fermo. La mamma gli dice: 'Giacomo hai finito la pappa?' lo tira su e lo fa aderire al petto e lui brontola. Rimane poi immobile con la guancia destra appoggiata al petto. Torna a poggiare sulla guancia di sinistra, fa una smorfia, muove indietro il capo, si lamenta. 'Ha sonno... avrà mangiato abbastanza', dice sua madre con una certa preoccupazione 'ma è forte e può bastare da una parte sola...'. Ma dopo poco la signora dice che vuole vedere se Giacomo fa così perché ha fatto la cacca; si alza, io penso vada a spogliarlo e lo seguo, noto che invece va a pesare il bimbo e dice 'ha mangiato 60 grammi'. La perdo un attimo di vista e poi la ritrovo che sta lavando il piccolo che si era in effetti sporco e dice 'Gli dava fastidio'. Giacomo sul fasciatoio ha gli occhi aperti e guarda di sfuggita la madre. La signora lo mette ora seduto per farlo digerire. Si lamenta, messo supino in grembo a lei, si lamenta ancora, tenendo le braccia allargate, le manine aperte, sta ora così, innanzi alla mamma le braccia e le manine tese, guardandola mentre gli parla, tenendo le palpebre schiuse".

Il suo rovesciare indietro il capo, tenendo la bocca ferma dinanzi al capezzolo quando in passato c'era il suo inarcare il sederino perché si sentiva sporco all'interno dell'incubatrice fa vedere come l'esperienza corporea delle feci sia vissuta in modo molto poco differenziato; con questo suo atteggiarsi egli sembra attribuire il fastidio dell'essere sporco al seno e pare avvertire uno stato di confusione tra il seno e il pannicello sporco come se l'essere infastidito dal sederino imbrattato sia causato dal seno che lo disturba. È interessante notare come egli possa collegare "il seno-caccone" al sederino sporco: la madre comprende la co-

municazione, e lo pulisce.

È molto interessante a questo punto osservare come il bambino guardi di sfuggita la madre. Qui sembra possibile cogliere la scissione fra il seno che sporca e il seno che accudisce da parte del bambino che appare incerto, un po' confuso anche dopo che è stato ripulito: si lamenta ancora un po' ma poi è disponibile a guardare ed ascoltare le parole della mamma, le braccia aperte, le manine tese e ritroviamo il pieno abbandono, la risposta fiduciosa del bambino verso la mamma che lo ha capito. Più avanti si può osservare come Giacomo, utilizzi ancora, e in modo più manifesto, il meccanismo di scissione.

5. La seduta della tosse soffocante

Giacomo ha quattro mesi e venti giorni, età corretta un mese e sei giorni, è a casa da circa due mesi e lo osservo settimanalmente nel suo ambiente familiare. In questa seduta, che per brevità non posso riferire nei dettagli, il bimbo è di frequente disturbato da accessi di tosse soffocante. Si tratta di pertosse ma la malattia verrà diagnosticata solo la notte, quando il piccolo verrà portato d'urgenza all'ospedale. Io colgo nell'espressione e nella sofferenza del bambino la sua angoscia di poter soffocare, ma i genitori, la madre in particolare, non sembrano rendersi conto di ciò. L'offrirgli il capezzolo quando egli è particolarmente inquieto perché sta arrivando l'accesso è dimostrativo di questa incomprensione. A me che osservo sembra che ciò di cui il piccolo ha meno bisogno in questo momento è di avere qualche cosa in bocca. Ma la mamma pensa che il seno farà il miracolo e Giacomo sembra cimentarsi nel compito di come fare per accontentare la mamma. Egli si sta rendendo conto di una esperienza nuova per lui: sente avvicinarsi il soffocare e insieme il seno. Si attacca alla mammella succhiandola ritmicamente. Toglie poi la manina da quest'ultima, la agita, sembra cercare uno spazio vuoto. Staccato dal seno si lamenta, allontana la mano come annaspando. Si lamenta quindi non perché il seno non c'è, ma perché gli sembra troppo vicino. Qui la scissione sembra corrispondere allo staccarsi, annaspando con la manina cercando uno spazio vuoto e lamentarsi. Possiamo vedere ancora un meccanismo di identificazione proiettiva, l'identificazione proiettiva del soffocamento; ma si tratta di una situazione differente da quanto abbiamo visto nella prima seduta, perché la mamma in questo momento non la riconosce.

6. La seduta della pertosse

Rivedo Giacomo solamente dieci giorni dopo, in quanto il bimbo, a causa della pertosse, in tutto questo periodo è stato ricoverato in Ospedale. Egli ha oggi cinque mesi, età corretta un mese e cinque giorni. Ciò che appare subito evidente, è che il senso di soffocamento sperimentato da Giacomo al seno la seduta

precedente, ha prodotto delle conseguenze: la mamma non appena mi vede mi parla delle preoccupazioni e delle paure di Giacomo coincidenti con la pertosse e mi riferisce che il bambino, già dal primo giorno del suo ricovero in Ospedale ha rifiutato la mammella di destra che non ha più voluto. Ella sembra dunque aver colto nel frattempo la relazione tra il rifiuto della mammella di destra e il senso di soffocamento del bambino perché così commenta: "eh sì che è quella da dove usciva più latte... che si sentisse maggiormente soffocare per questo?" Mentre la mamma parla, Giacomo dorme e nel sonno sorride, fa poi lievemente "sì, sì..." con la testolina, poi si sveglia. Quando viene sollevato dalla culla dalla sorella ha un accesso di tosse stizzosa, piange e gli viene quindi offerto il seno della mamma che lui accetta. Mentre la signora mi parla il bimbo succhia voglioso con le palpebre abbassate; facendo sì... sì con il capo si spinge con esso contro il seno e sembra voler entrare con la testolina dentro la mammella. Rimane immobile, poi riprende vigoroso come se fosse dentro al seno; a questo punto si solleva come d'improvviso, storce la bocca, la madre gli offre di nuovo il capezzolo; lui ha gli occhi aperti, poi viene messo sulla spalla della mamma. Di qui si guarda attorno con occhi enormi, è sempre molto serio e piega anche la bocca all'in giù.

È evidente come il succhiare di Giacomo in questa sequenza non sia un prendere per mettere dentro ma piuttosto uno spingersi dentro. In questo momento il bambino sembra volere evacuare dentro il seno tutta la sua disperazione e cercare sollievo in un rapporto fusionale, in uno stato di indifferenziazione. La seduta sembra mostrare come lo stato fusionale per Giacomo non precede il rapporto che implica i processi di introiezione e di proiezione così come è stato possibile osservare nella prima seduta di osservazione del bambino fra le braccia della mamma, ove il rapporto era all'unisono, c'era scambio, separazione tra i due. Qui il rapporto fusionale sembra una difesa regressiva rispetto al poter trarre veramente sollievo da qualcosa che non va bene. "Si solleva d'improvviso, storce la bocca all'ingiù: ha voluto uscire dall'essere dentro, storce la bocca, c'è qualche cosa che non va bene".

La mamma è ancora dell'idea che il suo latte sia l'unica cosa di cui il bambino ha bisogno, ma Giacomo, con il rifiuto della mammella di destra e la preferenza di quell'altra ha già dimostrato di non ritenere che il seno gli vada sempre bene e lo distingue in mammella di sinistra buona e mammella di destra cattiva. Assistiamo qui a una evoluzione nella realizzazione del processo di scissione del bambino: il meccanismo è più palese, non c'è solamente lo sguardo di traverso che abbiamo visto nella situazione precedente, qui il bimbo si allontana, c'è il rifiuto della mammella di destra, cattiva.

Può sembrare strano che io passi ora dalla descrizione di questi processi mentali di introiezione, proiezione e scissione per vedere come si costituisce la configurazione di seno buono e seno cattivo nel lattante, all'osservazione di due gemelli al nido. Si tratta di un momento difficile per i bambini, che si trovano lontano dall'ambiente familiare e si può osservare come nel loro modo di chiedere

aiuto, essi ripropongano attraverso l'attitudine corporea e lo sguardo dei passaggi che evidenziano la mentalizzazione [Harris M., 1979; Negri R., 1988].

7. Il guardare e l'essere guardato

Nella seduta di quando Daniele ed Elisa hanno 13 mesi, effettuata al nido, il tema del guardare e dell'essere guardato pare molto importante. "Non appena entro nel salone Elisa mi sorride, in ginocchio sulle gambine, non mi perde di vista un attimo, ha il ciuccio in bocca. È subito attratta dalle borse che poggio sul cassoncino. Poi mi guarda di nuovo. Seduto dinnanzi allo specchio, mi sorride anche Daniele che è però molto pallido e provato, tanto che quasi subito rimane assorto, serio, cupo, lento, a guardare concentrato sul tamburo di plastica, che manipola e prende per il manico. Elisa si alza, va alla mensola, gioca con una pallina morbida, rimane attratta dalle educatrici che hanno nel frattempo organizzato un gruppetto di bambini.

Daniele è sempre concentrato, dapprima sul tamburo, poi su un paperino rovesciato a cui gratta un piede. Poi d'improvviso lascia il giocattolo, sembra avvicinarsi al gruppo ma rimane fermo, immobile, a metà strada e in ginocchio, ad osservare da dietro il gruppo. Elisa ha raggiunto un posto in primo piano e si tiene aggrappata al vestito della signorina. Daniele gattonando si avvicina ad un cubo di stoffa accanto al gruppo e lo manipola per un attimo, lo lascia, mi guarda sofferente, si guarda pensoso una manina, guarda innanzi a sé. Elisa si avvicina al tamburo, si siede e lo manipola agitandolo. Daniele mi guarda, è molto triste e piange. L'educatrice dice: 'Cosa c'è Daniele, hai sonno, vuoi il ciuccio?' sparisce nell'altra stanza dove dà il succhiotto a Daniele che, preso in braccio da una signorina, si tranquillizza e mi guarda; pare stanco, china il capo sulla spalla dell'educatrice. Nel frattempo Elisa gattona accanto a me, si stende sul cuscino, lo manipola, torna a gattonare sotto la signorina che ha in braccio il fratello e che si è nel frattempo messa sul tappetino e le porge le sue ciabatte. Daniele, protetto dalle braccia della signorina, mi guarda spesso, mentre Elisa che pare inquieta, armeggia con un paperino che le era stato dato da un'altra educatrice. Giunge poi ad afferrare le gambe della signorina che la prende in braccio, si pone di fronte a Daniele rannicchiato dentro la spalla dell'educatrice, vorrebbe togliere il ciuccio al fratello, allunga poi la mano per mettere le dita in bocca alla signorina; poi fa per metterle nell'occhio di Daniele che mi guarda sempre con molta intensità....".

Si può vedere come a questa età l'essere tenuto in braccio e l'essere guardato siano equivalenti. Poi l'essere guardato sostituirà il desiderio e l'aspettativa di essere tenuto in braccio. È parte del movimento generale attraverso il quale sembra evolvere il concetto dell'essere tenuto a mente, essere pensato. Dapprima c'è l'essere tenuto tra le braccia con un contatto fisico che per il bambino rappresenta l'equivalente del mettere le cose nella bocca, concretamente dentro il cor-

po, che si accompagna al mettere dentro la mente attraverso gli occhi. Ciò che si può vedere in questa seduta di osservazione rappresenta una sequenza molto istruttiva in rapporto alla relazione che i bambini hanno stabilito con l'oggetto e in particolare con la madre: io sembra rappresentare un qualche cosa di significativo di quella funzione materna che corrisponde al guardare i bambini con interesse e pensarli. Si osserva qui un aspetto del transfert nei riguardi dell'osservatore che si riferisce dunque a quel particolare aspetto dell'oggetto materno che guarda e pensa. La sequenza dello sguardo dei bimbi diretto all'osservatore che a sua volta li guarda come il movimento degli occhi, le palpebre abbassate, lo sguardo di traverso, il guardare intensamente la madre che guarda, tutti movimenti che abbiamo visto nella situazione precedente di Giacomo al seno, fanno cogliere questo: che un bambino non è compreso dalla madre attraverso il fare qualche cosa per lui, ma attraverso il guardarlo, dare spazio, pensare e poi decidere.

Io credo che questi scorci di sedute relative a un piccolo di pochi mesi e a due bimbi appena sopra l'anno abbiano potuto mostrare come il metodo di osservazione proposto da Esther Bick e Martha Harris si ponga come strumento idoneo per indagare le dinamiche psichiche sino dal loro evidenziarsi offrendo una ricca gamma di rilievi riguardanti i processi mentali del bambino. Per questo, usando le parole di Martha Harris, si pone come "un metodo che stimola l'osservatore a divenire uno 'scopritore' nel campo della natura umana e non semplicemente un adepto che marcia dietro la bandiera psicoanalitica proclamandosi seguace della scuola di Freud o della Klein o di Bion o di chicchessia" [Harris M., 1980b].

Ma non solo, io credo che attraverso le osservazioni del neonato che ho riferito emerga come il produrre pensieri adatti a risolversi i bisogni e a rispondere alle necessità del bambino, da parte della madre, richieda pause piuttosto complesse ed elaborate, quella pazienza di cui parlava la mamma di Giacomo. Ciò fa pensare come sia richiesta la stessa pazienza all'osservatore che si mette nella condizione di trovarsi all'interno di una situazione ove riceve impressioni emotive intense, bombardamenti di stimoli, senza intervenire, rinunciando a quella funzione naturale che è, nella persona, la proiezione. Tornando a quanto ho accennato nell'introduzione io credo si possa ora comprendere assai bene come la neutralità richiesta all'osservatore non corrisponda a un'attitudine passiva di distacco, ma consista nella capacità emotiva del saper aspettare [Harris M., 1980a; Lussana P., 1984; Negri R., 1973]. Ciò permette la modulazione del ritmo, all'interno della relazione e si è visto che se la madre è recettiva, il bambino si trova in grado di proporre i suoi tempi. La speranza che nasce dall'Infant Observation non è tanto quella di fissare stadi e meccanismi mentali che gli studiosi della sperimentazione verificata fanno certamente molto meglio di noi; ciò che cerchiamo attraverso questa metodologia di lavoro riguarda la possibilità di individuare e riconoscere i processi mentali del bambino attraverso la capacità di rispettare, adattandoci, ai ritmi che il bambino, protagonista nel rapporto, ci sta

proponendo. Se sappiamo farci recettivi al suo ritmo possiamo comprendere: dalle esemplificazioni riportate si è visto come le situazioni migliori dal punto di vista della comprensione e dello sviluppo del pensiero si sono verificate allorché la madre ha saputo osservare e rispettare i tempi proposti dal bambino.

Bibliografia

- BICK E. (1964): *Notes on infant observation in psychoanalytic training*. Int. J. Psychoanal., 45.
- BION W.R. (1962): *Learning from Experience*. Heinemann, London, *Apprendere dall'esperienza*. Armando, Roma, 1972.
- BOSTON M. (1975): *Recent Research in Developmental Psychology*. Child Psychoter. Vol. 4, n. 1.
- CRIVELLI E. VIGNA D. (1981): *La madre e il bambino: esperienze di osservazione*. Borla, Roma.
- DI CAGNO L. LAZZARINI A. RISSONE A. BONDONIO L. BOFFI P. TREVISO A. (1981): *L'osservazione della relazione madre-bambino nei primi giorni di vita*. Quaderni di Psicoterapia Infantile, 4, 137, Borla, Roma.
- FORNARI F. (1966): *La vita affettiva originaria del bambino*. Feltrinelli, Milano.
- GENERALI CLEMENTS L. (1971): *L'osservazione del neonato come studio in psichiatria infantile*. Rivista di Psicoanalisi, XVII, 173-179.
- HARRIS M. (1975a): *Some Notes on Maternal containment*. In *Good enough Mothering*. J. Child. Psychoth., 4.
- HARRIS M. (1975b): *Thinking about Infants and young Children*. Clunie Press.
- HARRIS M. (1979): *L'apport de l'observation de l'interaction mère-enfant à la formation du psychanalyste*. Nouvelle Revue de Psychanalyse, 19.
- HARRIS M. (1980a): *A Baby Observation: The Absent Object*. Collected Papers of Martha Harris and Esther Bick, The Clunie Press, 1987.
- HARRIS M. (1980b): *L'osservazione dei bambini*. Formazione e Percezione Psicoanalitica, Feltrinelli, 173-223.
- HARRIS M. (1981): *L'individuo nel gruppo: apprendere a lavorare con il metodo psicoanalitico*. Quaderni di psicoterapia infantile, 4, Borla.
- HARRIS M. IN NEGRI R. (1988): *La fiaba della nascita del fratello nello sviluppo emotivo*. Quaderni di psicoterapia infantile, 18, Borla.
- IMBASCATI A., CALORIO D. (1981): *Il protomentale: psicoanalisi dello sviluppo cognitivo nel primo anno del bambino*. Boringhieri, Torino.
- LUSSANA P. (1984): *Con Mrs Bick, discutendo la "Mother-Infant Observation"*. Rivista di Psicoanalisi Anno XXX, n. 3.
- KLEIN M. (1952): *On Observing the Behaviour of Young Infants*. Developments in Psycho-Analysis, Hogarth Press, London, trad. it. *Sull'osservazione del comportamento dei bambini nel primo anno di vita*. Scritti 1921-1958 Boringhieri.
- KLEIN M. (1952): *Notes on some schizoid mechanisms*. Developments in Psycho-Analysis the Hogarth Press, London, trad. it. *Scritti 1921-1958*.
- KLEIN M. (1966): *On identification*. New Directions in Psychoanalysis, Tavistock Publications Limited, London, trad. it. *Sull'identificazione*. In "Nuove vie della psicoanalisi". Il Saggiatore, Milano, 1955.
- MELTZER D., HARRIS M. (1985): *La fiaba dello sviluppo infantile*. Neuropsich. Età Evol., 5, 3: 275-283.
- MELTZER D. (1986): *Studies in extended metapsychology, clinical applications of Bion's ideas*. Clunie Press, Reading, trad. it. *Studi di metapsicologia allargata. Applicazioni cliniche del pensiero di Bion*. Raffaello Cortina, Milano 1987.

- NEGRI R. (1973): *La metodica dell'osservazione come approccio psicodinamico al bambino*. Neuropsichiatria Infantile, fasc. 149-150.
- NEGRI R. (1988): *Lo sviluppo dei processi mnestici nelle prime relazioni madre-bambino*. In C.L. Cazzullo e Coll. "La memoria", Armando, Roma.
- VALLINO MACCÌO D. (1981): *Ansie di separazione rilevate nell'osservazione del neonato e nella psicoanalisi di adolescenti e di adulti*. Gior. Neuropsich. Età Evol., 1, II.

Note di commento (*)

Schmid-Kitzikis

A proposito del ruolo della madre, sulla sua funzione di para-eccitazione, e di rêverie, ho trovato molto interessante il momento dell'osservazione che mostra il bambino che non ha ancora i gesti, e non può mettere ordine in questa esperienza: la madre interviene ad organizzargli queste esperienze. L'esempio riguarda la confusione seno e sporco: era necessario che intervenisse la madre per aiutarlo a differenziarli; e poi l'esempio del seno buono e seno cattivo quando egli riesce a integrare l'esperienza spiacevole e riesce a situarla nella parte giusta, al seno destro: ciò gli permette di avere un seno buono e gli permette di meglio organizzarsi per non essere invaso da tutto il cattivo.

Negri

Penso che si possa continuare il nostro discorso con il film, che ora vi presento. Partendo dal film, anticipando le immagini che vedremo, ricordo come, con la supervisione di Meltzer, abbiamo incominciato uno studio di osservazione, a partire dalla vita intrauterina di due gemelli. Daniele ed Elisa sono stati osservati con delle registrazioni ecografiche, dalla diciannovesima settimana in avanti. Sono emersi dei rilievi molto interessanti, che però non è che ci permettano di fare considerazioni definitive. Dal lavoro svolto rimane questo studio, intorno a questi due gemelli, uno studio preliminare.

Per notare come si va avanti in questo senso, e come le vie ecografiche permettono dei suggerimenti e ipotesi su quale è il rapporto del feto nella vita prenatale nei riguardi dell'ambiente, mostro delle immagini che si riferiscono ad un feto di quattordici settimane (viene proiettato il film).

Ciò che appare molto interessante, è l'osservazione riguardo il rapportarsi del feto, a quattordici settimane, con la placenta. Si vede bene la manina destra, che è sollevata, vicino alla placenta...

(*) Vengono qui riportati alcuni spunti della discussione avvenuta a seguito della relazione, sul tema del capitolo, tenuta dall'autrice in occasione del Congresso di cui trae spunto il presente volume.

La vita psichica primaria

CAPITOLO IV

“Modi” e “ritmi” nella relazione bambino-madre

Magda Viola

“Gli osservatori rimproverano sempre agli analisti di aver voluto applicare le loro teorie ad un’età troppo precoce e gli analisti continueranno a rispondere che nella natura umana c’è molto di più di quanto si possa osservare direttamente”.
D. Winnicott, *Sviluppo affettivo e ambiente*

1. Premessa

I problemi inerenti all’apprendimento occupano oggi lo spazio di ricerca di psicologi e psicoanalisti delle differenti scuole e tendenze. Nel 1962 W. Bion proponeva una modalità di apprendimento che induce una strutturazione della personalità attraverso un “cambiamento”: è l’apprendimento come “esperienza emotiva”.

Lo sviluppo di questo pensiero si trova variamente modulato anche nell’ultimo lavoro di Meltzer e Harris, tradotto in italiano nel 1986. Dicono Meltzer e Harris che il “cambiamento” può avvenire in connessione ad un’esperienza emotiva *intensamente partecipata* e in funzione del fatto che “...i dati caotici delle esperienze sensoriali e le angosce persecutorie prodotte dalla confusione vengono affidati ad un oggetto—interno o esterno—...perché vi metta ordine. Ciò che viene appreso, in questo caso, è il significato di ciò che è stato interiorizzato e capito, dato che non soltanto si potrà avere la soluzione del problema contingente..., ma si imparerà anche qualcosa circa *le modalità di pensiero utilizzate per risolverlo...*” (1983).

L’apprendere è dunque connesso ad una “modalità di pensiero”—il pensare—che comporta capacità creative e innovative, mentre l’acquisizione di soluzioni di singoli problemi produce prevalentemente la formazione di “pensieri”. Pensieri che possono appartenere all’ordine delle formule applicative piuttosto che a quello innovativo del pensare.

Se sono importanti le modalità di pensiero utilizzate per risolvere un problema contingente, e queste modalità di pensiero appartengono ad un oggetto —interno o esterno— capace di mettere ordine nei dati delle esperienze sensoriali e nelle angosce persecutorie connesse alla confusione di queste ultime, il pensare può essere appreso soltanto in una relazione. Il pensare diviene dunque sostanzialmente il prodotto finale di un’esperienza emotiva che può darsi solamente in una

relazione con un oggetto; relazione in cui si accetti di dipendere da un oggetto che sappia esprimere una modalità non onnipotente, che abbia una sufficiente capacità di tenere un orientamento "depressivo", cioè una relazione con un Io che abbia maturata quella che Melanie Klein chiama "posizione depressiva".

Nel titolo di quanto vado esponendo si parla di "relazione bambino-madre". Non è certamente mia intenzione scostarmi da un vertice di pensiero in cui apprendimento e sviluppo della personalità richiedono un rapporto di dipendenza dagli oggetti. Mi pare importante però non sottovalutare l'apporto del soggetto dell' "apprendere dall'esperienza" alle operazioni di chi ha già la capacità di mettere ordine: l'apporto del bambino alla funzione genitoriale, senza la quale non si "imparerà anche qualcosa circa la modalità del pensiero" utilizzate per risolvere il problema contingente.

Ho quindi cercato di riflettere su quanto possa essere attivo, pur nella minimalità dell'organizzazione, l'apporto del soggetto-bambino alla funzione genitoriale di cui diviene il *partecipe fruitore*.

Il neonato, il lattante, che pur deve giovare di una dipendenza da un oggetto protettore dal quale apprendere l'esperienza della dipendenza stessa, si mostra già largamente predisposto a questo apprendimento; manifesta infatti delle attese nei confronti dell'oggetto, per cui —fin dalle prime ore di vita del neonato— quegli deve soccorrere in maniera non generica e mettere ordine nelle esperienze sensoriali tenendo conto di una sua specificità individuale, senza la quale non può sollevarlo dalle angosce persecutorie.

Su questa linea di pensiero —date queste premesse relative ad una predisposizione innata alla comparsa di un oggetto soccorrevole— è pensabile che il bambino abbia "l'attesa" che l'altro non è lui stesso; che quest'altro sia a sua volta in contatto con qualcuno diverso da sé, visto che il bambino sembra predisposto all' "attesa" di una catena di relazioni soccorrevoli, in cui vi è sempre *qualcuno che soccorre qualcuno*. Rimane fermo che spetterà alla madre il fornire, nella relazione di "cura" indispensabile per la sopravvivenza del neonato, elementi di conferma a questa "attesa".

Questo punto di vista è già stato espresso in un articolo del 1985 in cui con Di Chiara e altri colleghi psicoanalisti abbiamo riflettuto su questo problema, richiamandoci a Bion.

Saranno dunque le modalità con cui la madre cercherà di soddisfare il bisogno fisico del bambino e l'esperienza che egli va facendo in quel momento, che conterranno elementi del proprio processo psichico, emotivo, cognitivo: "...sono questi impalpabili elementi che trasmettono al bambino insieme alle cure fisiche, un modello di funzionamento mentale" [Di Chiara e al., 1985].

2. Il pensiero psicoanalitico e l'osservazione del lattante

L'interesse per l'osservazione del lattante e del bambino ha avuto notevoli svi-

luppi nel pensiero psicoanalitico. È noto che grandi figure di psicoanalisti hanno dedicato parte del loro tempo a questo filone di ricerca, che ha contribuito alla costruzione teorica della psicoanalisi e le ha aperto nuove vie.

Nel 1950 a Stockbridge e nel 1957 a Parigi, psicoanalisti di tutti i paesi si riunirono per scambiare esperienze di osservazione del bambino e riflessioni sullo sviluppo infantile. In quell'occasione Winnicott portò il suo pensiero espresso in alcune frasi che io ritengo memorabili.

Dice Winnicott che un lattante tenuto in braccio non è consapevole di essere protetto dal cadere all'infinito, ma "...una leggera incertezza nel tenerlo in braccio gli dà una sensazione di cadere all'infinito. Un paziente può riferire nell'analisi una sensazione di caduta... ma non può mai riferire di essere stato tenuto in braccio in questo precoce stadio di sviluppo." Cosicché la psicoanalisi può imparare da coloro che osservano i lattanti ma "...neppure l'osservazione diretta è in grado di costruire da sola una psicologia della prima infanzia" (1957).

Il metodo della psicoanalisi e l'osservazione del bambino erano già stati accostati da Freud nei "Tre saggi sulla teoria sessuale", quando nel 1905 osservava che "...i due metodi nella loro cooperazione attingono un grado di sufficiente sicurezza della conoscenza". Poco più tardi—nel 1908—Freud esortava allievi ed amici a raccogliere osservazioni sulla vita sessuale dei bambini, così da poter rilevare "...in tutta la loro vivente freschezza..." quegli impulsi e quei desideri che nell'analisi degli adulti "...vengono dissepelliti con tanta fatica".

Anche Bion è intervenuto su questo argomento dicendo che "...per quanto grandi siano le difficoltà di esplorare in analisi la mente adulta, esse sono sempre inferiori a quelle che si presentano quando si tratta di penetrare con ipotesi esplicative la mente infantile".

L'osservazione dei neonati e la lunga pratica di analisi di bambini ha permesso però a M. Klein di mettere in luce l'estrema importanza della risonanza affettiva agli eventi connessi con le prime esperienze di cura, che il neonato riceve dalla madre: "...la misura in cui nell'inconscio del bambino prevarranno figure persecutorie o protettive è fortemente influenzata dalle sue esperienze reali...". Questa frase mi pare tanto più significativa in quanto fu scritta—nel 1952—nel periodo di piena maturità del pensiero di colei che ha fondato il lavoro analitico sull'esistenza di fantasie inconscie innate, determinanti per la formazione della psiche. È chiaro quindi che tali fantasie prevarranno o meno in base alla natura delle esperienze reali che il bambino fa in connessione alle cure che va ricevendo dalla madre.

Melanie Klein, inoltre, ha anche il merito di aver messo l'accento sull'attività originaria del lattante, per cui alcuni sono pigri nel soddisfare il bisogno alimentare mentre altri sono attivi. Uno può, ella dice, "...far fronte all'angoscia tenendo a freno il desiderio di succhiare, finché non ha stabilito un rapporto libidico sicuro..." mentre un altro può entrare in contatto con il seno "...con un modo più libero di sfogare l'attività, mordendo il seno" (1952).

La risposta originaria di ogni lattante di fronte al medesimo impulso—

succhiare—è qui evidente nella risposta che egli dà all'ambiente; infatti l'angoscia può far da freno o da rinforzo all'impulso stesso, a seconda della specificità propria ad ogni individuo fin dall'origine. L'esperienza di osservazione del lattante è divenuta in molti paesi—anche sulla scorta dei pensieri citati—un momento importante della formazione degli analisti, come hanno auspicato e praticato E. Bick, A. Freud, W.E. Freud.

Non ci possiamo nascondere le gravi difficoltà che si incontrano a voler parlare di processi mentali dei lattanti. Bion (1962) metteva in luce la lacuna semantica alla quale dobbiamo far fronte quando vogliamo descrivere gli eventi della mente dei lattanti; egli si chiedeva inoltre quanto fosse lecito attribuir loro esperienze analoghe alle nostre.

Già nel 1957 però Winnicott ebbe il coraggio di cimentarsi con le accuse che allora gli psicologi "accademici" muovevano agli psicoanalisti. Infatti gli sperimentalisti—gli psicologi accademici, di cui parla Winnicott—accusavano la scuola psicoanalitica di creare teorie appropriate a bambini ben più evoluti di quanto non siano i lattanti.

3. Recenti ricerche di psicologia sperimentale

Gli psicologi sperimentalisti, dalla fine degli anni Sessanta, hanno incominciato a predisporre nuovi tipi di ricerche intorno al comportamento del lattante. Sono gli psicologi cognitivisti ad aver sentito l'esigenza di uscire dall'ambito di un'impostazione della ricerca di tipo strettamente comportamentistico. Essi hanno pensato che nuovi progressi in campo psicologico possono aver origine da una rinnovata attenzione al lattante, prendendo in considerazione il suo "modo" di reagire fin dalle prime ore di vita extrauterina [Schaffer, 1974 a, b].

Ora, a più di trent'anni di distanza dalle accuse agli psicoanalisti che Winnicott metteva in rilievo, la distanza tra i ricercatori nei laboratori e gli psicoanalisti nel setting va lentamente ma indubitabilmente riducendosi. Inoltre, gli studiosi che si richiamano alla posizione cognitivista hanno ricevuto un notevole apporto da teorie che parlano di predisposizione innata allo sviluppo del linguaggio e dell'ipotesi di una struttura sintattica innata [Chomsky, 1965, 1970].

Una struttura sintattica innata richiede, per esistere, una specifica struttura della psiche umana, che abbia innate virtualità che la predispongono a quelle attuazioni che le cure degli adulti stimoleranno. L'io, che prende contatto con la realtà, appare quindi sempre più come una funzione predisposta a quelle che Bion chiamava "preconcezioni" e che dai ricercatori sperimentalisti vengono chiamate "competenze".

I primi stati della mente sono certamente difficili da descrivere: essi sono "infantili" nel senso etimologico della parola: difficilmente esprimibili in termini di verbalizzazione. Ma, se ha ragione Chomsky, la struttura dell'esperienza deve essere omologa alla struttura sintattica in cui si esprime il discorso verbale.

Oggi anche gli studiosi cognitivisti sembrano convenire con Winnicott che "...nella natura umana c'è molto di più di quanto si possa osservare direttamente" (1957) e che sia necessario, per dare un senso e un significato a quanto viene osservato, andare oltre il dato e forgiare ipotesi teoriche a spiegazione.

Ora, anche sulla base di questi sperimentatori, può sembrare meno ardito che noi psicoanalisti ipotizziamo un bambino con una virtualità originariamente predisponente alla relazione con un oggetto. Ormai tutto sembra andar cambiando nella considerazione che gli psicologi hanno dei bambini di pochi giorni di vita: "...fin dai primi giorni dopo la nascita (il neonato ha) un'elementare forma di apprendimento. Un'altra generalizzazione lecita è la presenza di differenze individuali in tutti i settori... e fin dall'inizio"; inoltre "...il piccolo bambino sa sul proprio ambiente, nelle prime settimane di vita, molto di più di quanto non si credesse sino ad ora possibile" [Foss, 1974]. E ancora: "...nelle primissime settimane di vita il bambino ci appare come un essere dotato di una capacità notevole di raccogliere ed elaborare le informazioni provenienti dal suo ambiente" [Schaffer, 1974a].

L'elenco delle ricerche dei cognitivisti sarebbe lungo ed estremamente interessante; in questa sede mi limiterò a ricordarne alcune che riguardano più da vicino il nostro specifico.

M. Boston, che ha assistito ad esperimenti di Genevieve Carpenter (1974a, b), riferisce di una bambina che ad un mese di età appariva già molto interessata alla situazione sperimentale: "...mentre era sulle ginocchia della mamma si mise a guardare tutto attorno... mostrando anche molto interesse per le luci colorate che si accendevano nell'intervallo tra le successive presentazioni degli stimoli (il viso della madre e il viso di un estraneo). ...questa bambina si voltava dall'altra parte quando venivano presentati volti e voci inespressive, e si agitava—facendo anche movimenti espulsivi—ogni volta che la madre non la guardava" [Boston, 1975]. Queste osservazioni sembrano indicare inequivocabilmente che nel neonato vi è già un'aspettativa specifica relativa alle qualità di una presenza che noi psicoanalisti chiamiamo "oggetto".

Altri sperimentatori hanno rilevato che a pochi minuti dalla nascita i bambini possono volgere correttamente gli occhi verso una fonte sonora, il che depone per una precoce coordinazione audio-visiva; altre situazioni sperimentali, poi, hanno messo in luce l'aspettativa del bambino che le voci provengano dalla bocca: a pochi giorni di vita il bambino mostra disorientamento quando la voce della mamma non proviene dalla direzione della sua bocca.

Uno sperimentatore di Edimburgo, collaboratore per la sezione di psicologia sperimentale del poderoso "Paediatrics"—edito da Heinemann—illustra alcuni esperimenti con una serie di immagini in cui un bambino di tre settimane di vita imita i movimenti facciali e delle dita di un adulto seduto di fronte a lui. Il Trevarthen —lo studioso a cui faccio riferimento— per spiegare quanto ha osservato, avanza l'ipotesi che nel cervello del lattante esista uno schema del viso della propria madre, che si riflette nell'apparato motorio del lattante stesso. Io

aggiungerei che sarebbe interessante ripetere il medesimo esperimento con un oggetto-madre che però non coincida con la madre biologica; se si riscontrasse il medesimo fenomeno, ritengo allora che si potrebbe ipotizzare una predisposizione innata nel cucciolo umano tale per cui la percezione dell'oggetto induce— per una sorta di risonanza —una risposta motoria speculare, che potrebbe avere una funzione attivatrice di circuiti cerebrali, che senza la presenza dell'oggetto rimarrebbero silenti— forse sino ad un periodo molto più avanzato dello sviluppo o forse perduti per sempre.

La Carpenter, insieme a Trevarthen, Bruner e Richard —per citare solo alcuni fra gli altri— hanno messo in evidenza che i bambini di poche settimane sono capaci di operazioni complesse legate alla relazione con la madre, per cui percepiscono differenze tra le cure che ricevono dalla madre e quelle prestate loro da altri. Anche un maggiore o minore contatto tra la madre e il bambino, durante i primi dieci giorni di vita, produce differenze comportamentali che perdureranno per tutto il corso del primo anno di vita: si avranno minore o maggiore socialità e comportamento auto-stimolatorio [Richard, 1974a]. I neonati sembrano dunque realmente predisposti a reagire in modi tipici agli stimoli delle persone.

La spontaneità del comportamento infantile e la relativa originalità, pur nella dipendenza dalla stimolazione ambientale, è stata oggetto di molte indagini. Da questo vertice Schaffer (1974b) ha studiato i ritmi della suzione, che seguono un modello individuale di "attività-pausa". Perciò egli si è posto il problema della sincronia tra madre e bambino ed è giunto alla conclusione che questi abbia una predisposizione ad un' "alternanza di turno" con l'altra persona. Ne seguirebbe, che la sincronia tra madre e bambino è *resa possibile dalla madre che però trae suggerimenti dal bambino*. È dunque la madre, che utilizzando i segnali che provengono dal bambino, dà significato ai comportamenti del lattante.

Anche l'atteggiamento della madre è oggetto di ricerca da parte di molti studiosi. Il Trevarthen riporta un esperimento condotto da Tatum, in cui i bambini in età compresa tra le otto e le dieci settimane —che ricevono comportamenti inappropriati dalle proprie madri— si mostrano da prima sconcertati, poi cercano di richiamarne l'attenzione, poi diventano depressi. L'attenzione della madre, è dunque un bisogno del bambino; gli fa da supporto, gli impedisce di sentirsi "cadere all'infinito"—come già diceva Winnicott—, gli consente di "aggrapparsi" a lei per ricevere quel *qualcosa che fa sentire ben curati*.

Pare dunque che vada confermandosi anche per via sperimentale ciò che gli psicoanalisti hanno dichiarato. Già nel 1911 Freud aveva sottolineato che il bambino, insieme a ciò che gli necessita per la sopravvivenza fisica, riceve anche "l'attenzione della madre mentre provvede a somministrarglielo". Nel 1941 poi Winnicott sosterrà perentoriamente che "...senza cure materne non potrebbe esserci un bambino", pur senza dimenticare che è il bambino, con il suo esistere, che fa essere la donna-madre. D'altra parte, oggi si parla anche in psicologia sperimentale di coppia madre-bambino e della sua specifica "competenza", dove vi è un bambino *adeguato* unito ad una madre che risponde *adeguatamente*

[Ainsworth M., 1974].

Se ancora gli esperimenti hanno messo in luce l'importanza fondamentale della risposta materna per lo sviluppo del lattante, non di meno hanno messo in evidenza l'influenza delle caratteristiche personali del lattante nell'indurre risposte dall'ambiente. Infatti, se la Tustin (1972) sulla base del lavoro clinico ha parlato di bambini in difficoltà, che esigono madri particolarmente buone, lo sperimentista Rutter (1974) ha mostrato che "...differenze naturali possono condurre a diversità nell'atteggiamento educativo..." e che "...le qualità del temperamento modellano in parte le esperienze di vita e determinano le percezioni che i bambini hanno dell'ambiente che li circonda, esercitando anche un'influenza su quello che è per loro un ambiente positivo".

L'ampia documentazione sperimentale relativa all'attività del lattante autorizza a sottolineare l'interazione bidirezionale all'interno della coppia madre-bambino. Inoltre, il concetto di "competenza" introdotto dai cognitivisti rende inscindibilmente connessi, e i fattori ambientali, e le capacità intellettive individuali di ogni soggetto, e gli scambi inter-soggettivi.

Ora, se il neonato è predisposto a percepire e a rispondere agli stimoli ambientali fin dai primi momenti del suo essere al mondo e se questa sua predisposizione si attualizza soltanto grazie all'interazione con una madre, forse le dispute sulla presenza originaria di fantasie inconscie e di un Io precocissimo possono essere sedate. A questo proposito ritengo che il concetto di "preconcezione" formulato da Bion (1962) possa essere un buon strumento per comprendere in quale modo il bambino "sappia", "discrimini" e "conosca" precocemente qualcosa degli oggetti.

Molti hanno accusato —come già ricordava Winnicott e come fece a suo tempo Eysenck— gli psicoanalisti di facile e indebita illazioni e generalizzazioni, più basate sul bisogno di trovare conferme alla propria teorizzazione che su dati di fatto dimostrabili.

Senza voler qui aprire una disputa epistemologica, credo si possano ormai dare per scontate visioni ingenuamente positivistiche, che hanno reso difficile una sistemazione delle scienze umane nell'ambito del pensiero scientifico. Le ricerche dei cognitivisti, per esempio, hanno richiesto uno sganciamento della ricerca psicologica da un modello sperimentale disegnato esclusivamente su metodiche di indagine del mondo fisico; infatti, quando essi concludono che "...il linguaggio è radicato in un contesto innato di comunicazione non verbale, attraverso il quale vengono trasmesse, da persona a persona, l'interazione e l'esperienza" [Trevarthen, 1974]. Essi mostrano di essere costretti ad operazioni mentali che superano il mero dato osservativo e, per la natura del mondo osservato, si trovano nella necessità di fare riferimento ad un quadro teorico. Ancor più chiaro è questo atteggiamento tenuto dal ricercatore se prendiamo in considerazione le conclusioni dello stesso autore che troviamo al termine del suo discorso "...si tratta quindi di una predisposizione sociale tipica dell'uomo" [Trevarthen, 1974].

Ogni settore in cui si articola la scienza psicologica ha costruito una propria

concettualizzazione ed un proprio linguaggio, che è influenzato ed influenza il tipo di approccio all'oggetto di ricerca. La comunicazione tra una madre ed un bambino, per esempio, è diversamente teorizzata da psicoanalisti e da cognitivisti; da questa diversità io ritengo possa nascere una stimolazione reciproca alla ricerca che mi pare possa essere la novità di questo ultimo quarto di secolo. Infatti, mentre gli psicoanalisti usano i concetti di "identificazione" e "proiezione", per cui è il "bambino" che sta dentro la madre a metterla in contatto col "sentire" del figlio, i cognitivisti parlano di "...predisposizione biologica degli esseri umani... a produrre (e a rispondere a) certi gesti e schemi motori espressivi, che sono reciprocamente sincronizzati e che probabilmente sono emersi nella nostra comune storia filo-genetica" [Schaffer, 1977].

Ora io ritengo, che pur nell'assoluta autonomia della ricerca che la psicoanalisi sviluppa all'interno di quel suo laboratorio privilegiato detto setting, gli psicoanalisti possano giovare nella propria teorizzazione anche dei risultati a cui sono giunti i cognitivisti, quando parlano della struttura originaria specie-specifica umana e del suo evolversi nella comunicazione come "predisposizione sociale tipica". Infatti, quanto viene sperimentato nella relazione interpersonale—all'interno del setting—può ricevere un significato differente, e quindi una diversa "interpretazione", se lo psicoanalista fa riferimento, per esempio, ad un bambino teorico tutto chiuso in un proprio modo originariamente narcisistico—dal quale è costretto a uscire solamente sulla spinta del disagio che la realtà gli impone—, oppure, se egli tiene in mente l'indicazione della ricerca cognitivista che presenta un neonato predisposto all'attesa di un oggetto altro da sé; di cui mostra di essere in ricerca, visto che ogni risposta ambientale che deluda la sua aspettativa gli produce angoscia [Carpenter, 1974a, b].

4. Psicoanalisti e cognitivisti

Melanie Klein ha già descritto il "dialogo": il processo bidirezionale di interazione e sincronia di cui oggi parlano i cognitivisti. Ne ha parlato a proposito delle vicende per la costruzione del primo rapporto oggettivo. Rapporto che ha a che fare con elementi di un processo che si sviluppa in connessione a qualcosa di molto precoce, di originario.

Anche il concetto di "competenza" degli sperimentalisti sembra confortare quelle posizioni teoriche per cui la relazione oggettiva è resa attuale da una presa di contatto con una presenza esterna, che metta "ordine" nelle esperienze sensoriali primigenie; dando una conferma ad attese dell'infante. Meno si accorda invece questa impostazione con il pensiero che la relazione oggettiva sia secondaria ad un amore originario per le zone—via via sperimentate—del proprio corpo; amore al quale il bambino deve rinunciare sulla spinta delle frustrazioni, che la realtà gli impone costringendolo al riconoscimento di un oggetto altro da sé.

Se gli esperimenti danno indicazioni per una biologica predisposizione del

neonato umano alle relazioni oggettuali, allora per gli psicoanalisti vi è sempre di più da ricercare, studiare, riflettere. Gli sperimentatori potranno portare elementi di grande aiuto, ma il lavoro analitico, attraverso l'apporto clinico, va al di là. Il grado di attaccamento alla madre, il disagio prodotto dalla sua assenza e la funzione strutturante il pensiero che questa assenza può esprimere, senza dimenticare il grado di privilegio dell'oggetto madre, richiedono di essere compresi anche attraverso il concetto di "controllo onnipotente dell'oggetto" e tenendo presente che cosa significhi la rinuncia che il legame con l'oggetto comporta. Come potranno i cognitivisti illustrare l'esperienza di identità separata? Oppure, in che modo—se non dal vertice psicoanalitico—è possibile tener presente e comprendere l'angoscia e l'incapacità a tollerare la frustrazione? Elementi, tutti questi, che pur sono di fondamentale importanza nello sviluppo della mente umana.

Il punto di vista della psicoanalisi dà anche la possibilità di riflettere sull'illusione di oggettività che la funzione dell'osservare e dello sperimentare ha suscitato fino ad un recente passato. Infatti se—come dice Marion Milner—l' "illusione" consapevole ed accettata è fondamentale nella costruzione delle funzioni della mente—del pensare—allora può essere necessario, per osservare e conoscere, passare dalla porta stretta di una scienza che si riconosce come "costruzione"; costruzione edificata da una mente, che accomuna tutti gli umani nel "costruire" secondo modalità specie-specifiche e virtualmente predisposte.

Psicoanalisti e cognitivisti vanno contribuendo a disegnare una mappa della realtà "bambino" in cui varietà e originalità, pur nella costanza di fondanti "competenze", divengono elementi sempre più significativi. Esther Bick aveva già osservato sul finire degli anni Cinquanta l'estrema diversificazione dei bambini. Alcuni sembrano impostati a costruire il legame con la madre su base visiva, altri su base uditiva, mentre altri ancora sperimentano con la bocca e l'olfatto percorsi privilegiati. In altri casi, era invece il modello cinestesico a fornire la chiave del rapporto (1964). È degno di nota anche che la Bick per prima abbia messo in rilievo che queste modalità preferenziali di comunicazione non si sa se originino dalla madre o dal bambino. A me piace pensare che questa sia una realtà costituita da una relazione di coppia, unione inscindibile sulla quale si colloca il vertice psicoanalitico, da cui prendere in considerazione il problema.

Se la realtà di ogni coppia non è la semplice sommatoria di due realtà individuali o il prevalere nella relazione di uno dei due membri che agisce sull'altro, allora mi viene da pensare che anche la coppia madre-bambino abbia a che fare con un'altra coppia in interazione e in dialogo: la coppia costituita dall'analista e dall'analizzando. Nell'uno e nell'altro caso sono richieste capacità di accoglimento e di risposta; una sincronia che rispetti i ritmi e le modalità di rapporto che emergono nella relazione.

L'aver riflettuto sull'importanza che "modi" e "ritmi" hanno via via assunto nelle ricerche dei cognitivisti sulla relazione di coppia, mi ha suggerito alcune considerazioni connesse alla mia esperienza di psicoanalista che, attraverso l'os-

servazione del lattante, ha inteso ampliare il proprio orizzonte mentale, al servizio dell'esperienza clinica. Infatti, è stata l'urgenza dei problemi emersi nel setting psicoanalitico a spingermi per quella via di ricerca; anche sulla scorta delle parole di Esther Bick: "...io ritengo che l'esperienza nell'osservazione del lattante, collegata più tardi all'esperienza clinica con adulti e fanciulli, possa confermare l'importanza, tra gli altri dati che emergono nella situazione analitica, di ogni espressione comportamentale dei pazienti, a cui va dunque rivolta l'attenzione degli analisti" [Bick, 1964].

5. L'osservazione del lattante secondo Esther Bick

L'osservazione del lattante secondo la tecnica di Esther Bick, comporta la possibilità di osservare un bambino in seno alla sua famiglia e di discuterne il materiale raccolto nell'ambito di un seminario. L'osservazione del lattante ha un setting preciso, all'interno del quale l'osservatore deve mantenere un atteggiamento di "neutralità". La neutralità dell'osservatore può avere forme esteriori diverse da quelle dell'analista ma anch'essa richiede di astenersi dall'"agire", tutto ciò affinché l'osservazione possa essere tutelata nella sua realtà di lavoro mentale, capace di trasformare in attività di pensiero anche le emozioni più vive, profonde e inattese. E posso garantire che questo tipo di "neutralità"—che non ha evidentemente niente a che fare con il rigido formalismo o con il distacco emotivo—non è cosa facile da mantenere.

Ho anche sperimentato che è possibile osservare soltanto se la posizione neutrale ma partecipe è costantemente accompagnata e mantenuta da quell'attività mentale che Bion ha chiamato *rêverie*. La *rêverie* dell'osservatore, come quella dell'analista al lavoro, richiede attenzione benevola, diversificata, fluttuante ma consapevole di sé e delle rappresentazioni mentali che le proprie emozioni vanno via via disegnando. È una posizione mentale simile a quella necessaria per la formazione e la formulazione dell'interpretazione psicoanalitica.

Se la funzione psicoanalitica della mente è—come si diceva nella premessa—funzione connaturata in ogni essere umano, anche alla madre è richiesta una posizione mentale di questo stesso tipo: per essere madre, una donna non può dunque soltanto avere un bambino di fronte a sé ma deve farlo rivivere attraverso la propria "*rêverie*", cioè dentro di sé.

6. "Ritmi" e "modi" della relazione

La Bick riteneva che l'osservazione del neonato migliorasse la capacità dell'analista di attendere che i pensieri si formino nella sua mente, senza ricorrere alla teoria già codificata per spiegarsi quanto sta accadendo nel setting (1964).

Ora io credo che l'osservazione della relazione, che intercorre nella coppia madre-lattante, possa illuminare sulla relazione che nel setting viene vissuta dalla coppia analitica. I "modi" in cui si articola la relazione nel setting possono essere ritrovati anche nella stanza d'osservazione del neonato, in cui si ritrova una specificità di "modi" e di "ritmi"—originari ed acquisiti—di risposta agli stimoli ambientali.

Riflettendo su quanto ho detto, mi è parso opportuno proporre qui alcuni spezzoni di un'osservazione del neonato, che si è protratta per i primi due anni e mezzo di vita di una bambina che chiamerò: Alessandra.

Alessandra—fin dalla seconda settimana di vita—ha richiesto alla sua mamma inventiva e pazienza nello svolgere la specifica funzione materna di "principio facilitante" [Di Chiara e al., 1985]. Il mettere in atto la funzione della suzione—a cui pure è virtualmente predisposto ogni bambino—era per Alessandra difficile.

Riporto alcuni brani della prima seduta di osservazione; è il 14° giorno di vita di Alessandra:

"...fatta la pesata, Elisa si prepara a nutrire Alessandra. La prende in braccio, l'appoggia sul braccio sinistro e le porta il seno sinistro, sollecitando le labbra di Alessandra con il capezzolo. Alessandra ha già il capo voltato verso il seno e mostra sul volto una tensione: protrude le labbra e la lingua tenuta concava, fa alcuni gesti a vuoto; poi, riesce ad afferrare il capezzolo, anche aiutata dalla mamma che glielo porge; dopo qualche istante però non sembra essere in grado di trattenerlo, ché le scivola via. Allora Elisa dolcemente glielo ripropone e ricomincia da parte di Alessandra l'operazione di afferramento, secondo le modalità precedenti. Questa volta, il tutto avviene molto più rapidamente".

Alessandra ha bisogno che la mamma le riproponga tutta la sequenza operativa dell'afferramento perché nonostante sia predisposta a trattenere e a succhiare, essa ha bisogno di esercizio; le è necessario l'incontro con una mente capace di contenerla nei suoi "bisogni" e nelle sue "competenze", anticipandole e sostenendola—non solamente con le braccia—in modo dolce e perseverante. La bambina ha bisogno di dolcezza e fermezza per essere in grado di ritentare l'impresa del trattenere e succhiare; impresa che le farà ottenere quel latte di cui il suo corpo ha bisogno ma che, ora, non è facile per lei, come le si legge sul volto che esprime tensione.

Alessandra deve essere sostenuta per portare ad effetto le "intenzionalità" del suo equipaggiamento innato, delle sue "competenze"; il sostegno deve però esserle offerto da un oggetto sensibile ai "ritmi" che sono propri ad Alessandra:

"...dopo alcuni minuti... Alessandra si stacca e gira la testa come uno che si sta guardando attorno. Elisa ripete il gioco della stimolazione... ed Alessandra ha delle contratture del faccino: mi danno l'impressione di un volto che sorrida ad occhi chiusi. (Nel corso della seduta, questa mimica del volto si ripeterà più volte, sempre quando la mamma la tiene tra le braccia.) Elisa, non riuscendo più a fare attaccare al seno la bambina se la pone con il capo sull'omero destro e con il torace sullo stesso avambraccio; poi passando l'avambraccio sinistro tra le gambe di Alessandra—dal di die-

tro sul davanti—la dondola dolcemente e le tocca il viso con la punta delle dita, dicendole: 'Ora devi fare il rutino'. Le massaggia anche l'addome, sul lato del fegato, e la bambina comincia ad avere sussulti di singhiozzo; poi cerca di nuovo di farla mangiare ma Alessandra non può: alterna ruttini a singhiozzi. Elisa controlla il peso della bambina e dice che ha mangiato un etto e dieci grammi".

Questa mamma vive un momento di difficoltà e cerca nella propria mente—prima che nei gesti—le vie per continuare a rimanere in contatto con una bambina che ha bisogno di essere raggiunta là dove è il suo bisogno. Il gioco di stimolazione tattile di Elisa risponde bene al modo di contatto di Alessandra, che quando succhia "sprofonda il naso nel seno e vi appoggia la guancia destra". Elisa vorrebbe, però, che la sua bambina mangiasse ancora ma Alessandra non può; le stimolazioni della mamma, idonee nel "modo", sembrano non essere adeguate nel "ritmo": Alessandra è in difficoltà forse anche per sovrastimolazione, come i rutti alternati ai singhiozzi sembrano testimoniare. Così, Elisa incomincia a pensare di variare il ritmo del pasto; di modificare cioè, le sequenze che precedentemente aveva tenuto in mente:

"Elisa decide di passare nell'altra stanza... si sposta con la bambina tra le braccia e le parla con molta naturalezza".

Elisa così mantiene il contatto con la bambina attraverso il suono della voce ma anche quando si appresta alle operazioni di pulizia le cose non vanno come ella si attende:

"...Elisa... apre il pannolino, lo butta perché è impregnato di pipì; ne appoggia un altro sotto la schiena della bambina e incomincia a passare dei fazzolettini, con gran cura. A operazione ultimata, Alessandra emette un fiotto d'orina e la mamma mormora tra sé e sé: 'Ah, la bambina pisciona che si è di nuovo bagnata!' e butta il pannolino sostituendolo con un terzo. Riprende da capo la pulizia e quindi riveste con una certa fatica Alessandra, mostrando una maldestrezza da novizia ma senza spazientirsi; anzi, con molta dolcezza, quasi dettando a se medesima le indicazioni per le operazioni che deve compiere per la sua bambina".

La capacità di accogliere, sostenere ed aiutare un altro, richiede anche un certo "modo" di trattare con sé: quel Sé maldestro e in difficoltà, che esige: comprensione e dolce pazienza di fronte a "ritmi", che non sempre sono quelli attesi e desiderati. Elisa può identificarsi molto bene nella sua bambina, che deve sostenere non soltanto con le braccia né di mero latte nutrire; può far ciò però anche grazie al fatto che accetta di comunicare con un Sé inesperto e bisognoso di apprendimento.

L'osservare come Elisa si muove all'interno della relazione con la sua bambina, fa tornare alla mente i suggerimenti della Bick che consiglia l'osservazione del lattante per migliorare la capacità dell'analista di attendere che i pensieri si formino, senza ricorrere ad una teoria che dica —una volta per tutte— come le cose debbano essere e significare. Il che aumenterebbe le difficoltà di contatto e ucciderebbe la creatività.

Elisa appare, qui, sostenuta da un buon oggetto, che le permette di riconoscersi anche come una bambina bisognosa, e le consente di mantenere il contatto

con la bambina Alessandra, che ha bisogno di una mamma capace di rispondere in maniera adeguata sia ai propri sia agli altrui bisogni. Infatti, dopo la toilette, Alessandra è presa in collo da Elisa che va a sedersi su una bassa poltrona; quindi si appoggia la bambina, prona, sul seno coperto: il viso della piccina è accostato al collo della mamma e le braccine sono stese sulle spalle di lei, con i pugnetti chiusi; le ginocchia sono puntate sul suo addome. Ha un'aria beata, gli occhi chiusi: è l'immagine del benessere rilassato e sognante; Alessandra dà l'impressione di essere aggrappata alla sua mamma ma senza sforzo.

Elisa continua a mantenere nella mente il progetto di un'altra poppata; sembra avere la certezza che Alessandra abbia ancora appetito:

"Ogni tanto Alessandra... ruota leggermente il capo verso la spalla con qualche impercettibile singhiozzo. Elisa... le offre nuovamente il seno sinistro; la bambina sembra accentuare il singhiozzo e non desiderare il capezzolo ma continua a ruotare il capo verso la spalla. Dopo un po' però Alessandra aiutata dalle stimolazioni tattili della mamma —con le dita e con il capezzolo— si attacca decisamente al seno e succhia a piena gola; infine, si stacca visibilmente sazia."

Ciò che l'osservazione di questa relazione mette in evidenza mi pare rimandi anche a quanto accade nel setting psicoanalitico. Anche nel setting è indispensabile tenere in mente un progetto, per poter cogliere segnali che orientino in modo specifico l'articolazione della relazione; come necessario in quel momento. I "modi" e i "ritmi" che la relazione di coppia richiede possono, inizialmente, essere consapevolmente presenti soltanto nella mente dell'analista, così come abbiamo osservato accadere nella relazione tra Alessandra e la sua mamma: Alessandra non riesce ancora a "sapere" il suo bisogno, che invece Elisa riesce a riconoscere in mezzo alla molteplicità delle sensazioni e dei fenomeni nei quali Alessandra, da sola, non può mettere ordine, per fare chiarezza alla propria mente.

Quante volte i nostri pazienti rifiutano ciò che noi andiamo proponendo loro!? Nel materiale e nell'articolarsi della relazione, noi abbiamo raccolto e trasformato quanto andiamo offrendo —come Elisa ha saputo percepire e trasformare in un messaggio di fame il ruotare del capo di Alessandra— ma qualche difficoltà rende loro difficile accogliere quanto andiamo loro proponendo, come risposta ad un loro bisogno. La dipendenza, come già si vede a livello embrionale nelle sequenze dell'allevamento naturale, può essere accettata soltanto dopo molto lavoro; e con la dipendenza, quanto in essa viene offerto.

L'analista, come la madre nell'allevamento naturale, è in grado di offrire con la risposta al bisogno anche la propria rêverie. Dono, questo, penoso da accettare quando comporta un cambiamento di vertice—non più egocentrico—e un apprendimento da un'esperienza che ridimensiona l'onniscienza e l'onnipotenza. Irritazione ed espulsione non debbono però fermare il partner della coppia che ha maggior capacità di tenere nella propria mente un progetto; un progetto in contatto anche con le risorse ambientali:

"...dopo alcuni attimi riprende il singhiozzo; la mamma riprende le manovre praticate

nella prima parte della seduta: mette la bambina prona sul braccio destro, le batte dolcemente la schiena, gliela massaggia cercando di farle fare il ruttino. Le manovre sembrano innervosire maggiormente Alessandra apre e chiude la bocca, sgrana e chiude gli occhi, distende le braccia e le gambe, inarca l'arco plantare e serra i pugnetti; poi però emette alcuni rumorosi rutti. Indi, si distende rasserenata tra le braccia della mamma; ogni tanto però riprende le contratture facciali e lancia un lamento, come se qualcosa la infastidisse all'improvviso."

A chi osserva, l'intervento della mamma non pare per nulla gradito ad Alessandra. La gestalt del comportamento della bambina fa pensare a qualcuno in preda ad un'ira furibonda, che sbraita, che sferra pugni e si torce; Alessandra però il nemico ce l'ha nel proprio corpo. La bambina fa movimenti che noi analisti chiamiamo di evacuazione: tenta di espellere qualcosa. Ora, Alessandra deve espellere la bolla d'aria, che per lei è tutt'uno con l'intervento della mamma. Se questa si fosse lasciata "evacuare" dalla sua bambina —nella funzione mentale, prima ancora che nei gesti— Alessandra non avrebbe raggiunto la distensione e il rasserenamento che la mamma le ha procurato e che io ho potuto osservare. Tutto ciò deve farci riflettere sul fatto che, se l'intolleranza alla sofferenza (qui accentuata momentaneamente dalle manovre di Elisa) crea una risposta automatica di rifiuto e di evacuazione, anche ciò che il lavoro analitico va stimolando di doloroso può venire rifiutato. Inoltre, è necessario pensare che chi ricorre all'aiuto analitico sembra non essere stato messo in grado —a suo tempo— di accettare veramente di dipendere; di dipendere da un oggetto che pensi cose a lui ancora impensabili.

"...Alessandra dà ora segni di minor benessere, come se vi fosse un crescendo di disagio interno. Vi è qualcosa che va aumentando non solo di frequenza ma anche di intensità. Mi rendo conto che sto attendendo che i gemiti di Alessandra si trasformino in urla disperate; invece cade di botto nella quiete completa di un sonno immobile e silente."

Queste righe racchiudono gli ultimi minuti della prima seduta di osservazione. Il bisogno di contatto e le sue vicende vi appaiono in maniera esemplare. La bambina, nutrita e ripulita, è appena stata adagiata nella culla. Il disagio di aver perduto il corpo della mamma è in crescendo ma, dopo poco, il nuovo contatto con materasso, cuscino e coperte, anche se meno gradito, ricostruisce lentamente la funzione di contenimento; così Alessandra può sentirsi tenuta insieme quanto le è indispensabile e può abbandonarsi al sonno. Accade anche che i nostri pazienti non possano pensare alla separazione e percepiscano soltanto un disagio senza essere in grado di connetterlo al contatto perduto.

Alessandra, perdendo il contatto con la mamma, ha sentito di cadere, di scomporsi, di andare in pezzi; ha perduto il "suo" sostegno e la "sua" pelle ma ora tutto ciò è ripristinato dal contatto con l'oggetto-materasso, con l'oggetto-cuscino in cui il naso e le guancie affondano come nell'oggetto-seno. Di questo però non vi è né il tepore, né l'odore; tanto meno le qualità mentali del "modo" di sostenere e contenere, che soltanto l'oggetto-mamma può esprimere.

Qualcuno potrebbe dire che Alessandra nonostante la predisposizione innata

alla relazione con l'oggetto primigenio non può ancora avere esperienza di separazione. È innegabile però che in questo suo 14° giorno di vita extrauterina essa mostra di avere esperienza di perdita: di perdita di un contenimento più gradevole, perché più completamente soddisfacente le sue esigenze, anche se le nuove condizioni finiscono per essere sufficienti a consentirle di abbandonarsi al sonno. Mi domando se ciò non possa valere anche per quei pazienti che mostrano di non poter pensare alla separazione, tanto da apparir loro una bizzarra cosa il mettere l'accento, per esempio, sul fine settimana; ché per loro questo non è che un evento di calendario. Se nonché poi, proprio in quei giorni, accade loro di vivere esperienze drammatiche, di cui non sanno darsi ragione, perché non sanno tenere insieme gli elementi della loro esperienza, così come è loro difficile tenere insieme le parti del proprio Sé.

Questi nostri pazienti percepiscono un disagio, che produce in loro rabbia e paura, ma ritengono che la sofferenza nasca dall'essere stati privati di qualcosa che è esclusivamente loro. Perciò essi vanno cercando ed adducendo ragioni fuori dalla relazione. Infatti la modalità sensoriale, quella che Bion attribuisce ad un funzionamento per elementi Beta, non consente loro il riconoscimento di legami mentali: si sentono cadere, disfarsi ma non possono essere consapevoli di essere stati sostenuti e contenuti da qualcuno che è stato in relazione con loro e che ora hanno perduto. Esattamente come diceva Winnicott di quei pazienti, che non possono riferire l'esperienza infantile di essere stati tenuti in braccio da qualcuno ma possono ricordare, soltanto, la paura e la rabbia di essersi sentiti cadere.

* * *

L'esperienza di osservazione delle vicende a cui va incontro la relazione di coppia madre-bambino, che ho avuto occasione di sperimentare con Alessandra ed Elisa, mi ha dato la possibilità di riflettere non soltanto sui "modi" che la mente della madre deve creare per mettere il bambino nelle migliori condizioni di sviluppo ma anche sui "ritmi" in cui questi "modi" devono essere articolati.

Voglio ora proporre una nuova seduta di osservazione —la 28ª— relativa all'ottavo mese di vita di Alessandra. Questa seduta si svolge, come di consueto, il venerdì. Su mia richiesta, motivata dal desiderio di osservare Alessandra con la mamma e con il papà, ne è però stata spostata l'ora; sono le 20.30:

"Alessandra guarda la mamma e sbadiglia. Elisa... le dice: 'Hai fame? Non avrai mica sonno?' Elisa è già pronta con la pappa: ne ha un piatto tutto colmo e una grattugia altrettanto ricolma di mela. Incomincia a somministrare il cibo, che Alessandra mostra di gradire. L'operazione avviene sempre negli stessi termini: un cucchiaino di pappa ed una passata di mela. Alessandra insaliva bene quanto ha ricevuto e poi deglutisce lentamente. Il ritmo di questa somministrazione mi colpisce per quanto vi è di profondamente diverso da ciò che mi accadde di osservare durante il pasto di circa un mese fa. Anche allora la bambina aveva fame ma Elisa offriva ad Alessandra una piccolissima quantità di cibo a grande rapidità e la bambina lo deglutiva come si deglutisce la propria saliva. Ora invece il cucchiaino con il quale viene portato il cibo alla bocca di Alessandra —un cucchiaino da dessert e non da caffè come allora— viene

riempito fino a metà e quando è in bocca la bambina lo trattiene per qualche istante. Quando poi il grande appetito è superato, accade anche che Alessandra assuma una seconda porzione prima di deglutire, pur avendo avuto tutto il tempo per farlo."

La differente modalità di somministrazione del pasto a cui ho fatto riferimento nella registrazione di questo 28^a seduta, riguarda il settimo mese di vita di Alessandra. Era allora da poco cominciato il periodo di nutrizione con pappe di verdura associate alla mela grattugiata. Nel corso di quella seduta, che cadeva nel tempo del pasto principale di mezzogiorno, avevo avuto occasione di osservare la capacità di Elisa di modulare la somministrazione del cibo e di sintonizzare i propri ritmi a quelli di accoglimento e deglutizione della bambina. In quegli stessi giorni, io trovavo particolarmente difficoltà a fare accogliere ad un mio paziente quanto gli proponevo. Egli si lamentava, mi accusava di fare discorsi troppo complessi, che egli non riusciva né a seguire né a capire, nonostante sentisse l'esigenza di essere aiutato. Non gli era possibile tenermi dietro, il mio ritmo era troppo rapido per lui. Accadeva così che nonostante il suo grande bisogno io non gli producessi nessun aiuto e, anzi, gli aggiungessi difficoltà a difficoltà; così diceva.

Dal canto mio mi sentivo profondamente irritata, lo accusavo nella mia mente di oppositività. Mi pareva di aver somministrato una "pappa" confezionata a misura delle capacità "digestive" della persona specifica con la quale stavo in relazione. Il paziente però continuava a lamentarsi e a divenire sempre più aggressivo e sprezzante. La responsabilità dell'insoddisfazione, mia e sua, mi pareva attribuibile esclusivamente alla difficoltà del paziente di accettare la dipendenza da me. Qualunque cosa e in qualunque modo io gliela dicessi, egli non avrebbe potuto accoglierla: minava la sua onnipotenza. Così io pensavo allora. Lavoravo molto ma non riuscivo a vedere un risultato apprezzabile. Rigitavo il materiale e glielo ripresentavo con differenti formulazioni ma niente si modificava nella nostra relazione, per cui mi andavo convincendo che si fosse ritornati ad un tempo —al tempo della reazione terapeutica negativa— in cui mi ero trovata in gravissime difficoltà a proseguire il cammino analitico con questo paziente.

Dopo aver osservato Elisa che somministrava il cibo ad Alessandra, quando questa aveva sette mesi, incominciai a pensare che il problema con il mio paziente dovesse essere riconsiderato dal punto di vista del "ritmo". In quella seduta del settimo mese di vita di Alessandra, Elisa somministrava la pappa con un cucchiaino da caffè. Il cucchiaino passava dal piatto alla bocca di Alessandra ad una velocità tale da dare, a me che guardavo, una sensazione di soffocamento e da farmi pensare che la stessa sensazione la provasse Alessandra. La bambina invece mostrava sul volto i segni di una grande soddisfazione: apriva e chiudeva la bocca rapidamente e a me riusciva incomprensibile come in quel brevissimo intervallo riuscisse a deglutire quanto mi pareva ricevesse in bocca. D'altra parte non coglievo nessun segnale che mi comunicasse fretta o agitazione in Elisa. Mi rimaneva comunque incomprensibile che Elisa eseguisse l'operazione "pappa" a quel ritmo.

Concentrai allora la mia attenzione su quel cucchiaino che faceva la spola tra il piatto e la bocca, cercando di guardare invece di fantasticare ansiosamente su Elisa, che stava "ingozzando" Alessandra. A questo proposito mi sono trovata a riflettere anche su quanto accade nel setting quando si fanno operazioni arbitrarie, perché dominati dalla nostra ansia. Quando invece riusciamo a svincolarci dalle nostre proiezioni e riusciamo a cogliere i particolari del contesto relazionale, allora scopriamo di poter fare un'esperienza nuova, che consente di "apprendere", dal contatto con la realtà dell'altro, nuovi percorsi per rendere efficace la comune esperienza.

Elisa, infatti, intingeva appena appena il cucchiaino, e nella zuppa di verdure e nella mela; Alessandra riceveva una quantità che poteva essere istantaneamente diluita nella saliva, che la fame le produceva in bocca, e quindi deglutita con essa. Il "ritmo" che Alessandra teneva senza nessuna difficoltà —anzi, esigeva— era quello di chi ha "l'acquolina in bocca" alla vista di un cibo molto desiderato e che quindi tende a deglutire rapidamente. Allo stesso tempo, vi era una mamma che diluiva del nutrimento in quell' "acquolina": un apporto di nutrimento reale dall'esterno, senza per altro far correre il rischio né di uno strozzamento né di una insalivazione insufficiente né di una mera illusione di nutrimento per l'organismo affamato.

Il ritmo tra le due partners era perfettamente sincronizzato. Notevole era anche quanto questo andasse via via variando, in sintonia con le modificazioni dell'intensità dell'appetito di Alessandra. Man mano che il tempo passava ed Elisa si rappresentava nella mente una bambina sempre più capace di tollerare intervalli maggiori tra una cucchiainata e l'altra, il cucchiaino si caricava maggiormente. Alessandra, dal canto suo, sembrava progressivamente gradire la nuova sensazione di una massa maggiore in bocca, che certamente le produceva più intense sensazioni gustative. Anche l'espressione del volto non era più quella di una bambina avida, che non conosce altro desiderio da quello di sentirsi lo stomaco pieno: ora Alessandra fissava la mamma che le porgeva il cucchiaino, si girava per qualche attimo la pappa in bocca, che insalivava meglio e di cui poteva percepire le sfumature del gusto. Tanto più la fame di Alessandra diminuiva tanto più i "carichi" del cucchiaino che Elisa porgeva aumentavano, mentre il ritmo rallentava progressivamente.

La rêverie di Elisa mostrava di saper pensare alla perfezione i bisogni della bambina, che invece da sola non avrebbe potuto dar loro un'adeguata risposta né far esplicite richieste alla sua mamma, anche perché non ancora in grado di pensarle. La sensazione angosciata, che mi aveva fatto inizialmente pensare: "Questa me la strozza!", mi aveva fatto allucinare un cucchiaino colmo; non mi aveva permesso di trasformare i dati sensoriali —la fame, la pappa, il cucchiaino in movimento, una mamma che nutre e una bambina affamata—in un pensiero che, legando tutti questi elementi insieme in un momento relazionale, proponesse nuovi significati dei fenomeni e prospettasse interventi a misura di una situazione viva ed in trasformazione. L'angoscia aveva frammentato nella mia mente

una realtà che invece trovava il suo significato solamente se le veniva riconosciuto uno statuto che scaturiva dalla relazione interpersonale; relazione che ha nel tempo uno dei suoi parametri per comprenderne l'evoluzione. Elisa invece, aveva saputo mantenere il contatto con Alessandra, pur nella separatezza che la rendeva consapevole dell'autonomia della propria funzione materna; aveva perciò potuto conservare il sentimento di una realtà relazionale, che la rendeva, attimo per attimo adeguata.

Il mio paziente, che ora protestava perché non gli davo nulla—stavo troppo a lungo in silenzio—ora rifiutava quanto gli andavo somministrando, come se ricevesse un cibo spazzatura, forse aveva dalla sua delle buone ragioni, che io non avevo preso in considerazione. Io percepivo che egli voleva collaborare; forse si sentiva anche disponibile ad accettare di dipendere ma, per il momento, la sua avidità era tale da richiedere un ritmo di somministrazione delle interpretazioni che gli desse, fin dall'inizio, la sensazione di ricevere qualcosa, subito. D'altra parte, la "fame" era tale da non consentirgli, per ora, complesse operazioni di elaborazione di quanto riceveva.

Se io, fin dal principio, avessi saputo rispettare anche il suo bisogno di ricevere "tutto e subito", dal quale all'inizio non si poteva prescindere, pur tenendo conto della primitività del livello della sua richiesta, avrei potuto fargli fare l'esperienza di una mia presenza disponibile ma non intrusiva; inoltre non l'avrei costretto a vivere l'umiliante esperienza, per lui intollerabile, che di quel "tutto" e di quel "subito" egli non sapeva poi che farsene, non essendo in grado di farlo proprio, di digerirlo e di assimilarlo. Se io invece fossi riuscita a svincolarmi dall'identificazione proiettiva del paziente, avrei potuto offrirgli qualcosa che, pur soddisfacendo subito la sua avidità, tenesse conto delle reali possibilità della sua mente, in quel momento: possibilità che, inizialmente, richiedevano la mera descrizione della sua modalità di stare in relazione con me, della sua paura di perdersi.

Questo, era il modo con cui egli poteva essere nutrito; che gli dava la possibilità di sperimentare in un dialogo molto fitto, che egli stimolava in me, la certezza della mia presenza accanto a lui, senza che io lo "ingozzassi" di pensieri tanto complessi ed elaborati da essergli "indigeribili"; ovvero sia inutili ed inutilizzabili, come egli andava protestando.

Quel mio paziente, in sostanza, aveva bisogno di essere maggiormente pensato e rispettato nella specificità di un ritmo suo proprio, che per il momento richiedeva un'intensa e vivace presenza, tale da permettergli, assicurandolo, di attivare progressivamente le funzioni di una mente, che in una relazione oggettale soddisfacente poteva sperimentare le proprie potenzialità.

Ho voluto parlare di ritmo progressivamente variabile, a seconda delle esigenze del paziente, e non soltanto di livello a cui il paziente si trova e nel quale deve essere raggiunto, perché le parole dell'analista possano avere un significato per lui, in quanto l'esperienza di Alessandra e di Elisa mi ha indotta a pensare che il parametro del livello di sviluppo non è sufficiente, se non si tien conto delle va-

riazioni di ritmo, che lo stesso paziente può richiedere pure all'interno del medesimo livello. Forse è proprio il problema dell'avidità e di come possa essere trattata, che richiede l'introduzione di un concetto che illustri le variazioni che possono rendersi necessarie all'interno di un livello evolutivo.

Debbo aggiungere, che dopo un po' di tempo dalle mie riflessioni sull'andamento della coppia Elisa-Alessandra e in seguito alle conseguenze che ne avevo tratto per il lavoro analitico, mi è accaduto di veder comparire, anche nel setting, quanto Alessandra mi aveva dato modo di notare: anche il mio paziente, ora, privilegiava il "gusto del contenere" quanto da me gli proveniva piuttosto che continuare ad anelare ad un immediato soddisfacimento della propria avidità.

Pur essendo ben consapevole che il setting psicoanalitico non è sovrapponibile a quella relazione originaria, che è la relazione madre naturale con il suo bambino in situazione di allevamento, debbo però ribadire quanto mi abbia giovato osservare il funzionamento della coppia Alessandra-Elisa, per attivare la *réverie* necessaria a comprendere quanto accade nel mio studio.

Alessandra mostrava piacere per l'introduzione. Il cibo di cui faceva esperienza in bocca non pareva —evidentemente— destinato soltanto al suo stomaco: andava anche ad arricchire un universo mentale. Pure nel mio paziente l'esperienza della mia presenza non rimaneva qualcosa di meramente sensoriale ma andava ad attivare la funzione simbolica della sua mente. Ora C.P.,—così lo chiamo—riesce a fare esperienze di un contatto mentale con qualcuno che accetta di pensarlo anche tenendo conto del ritmo che a lui è proprio; senza il quale egli non può ricevere nulla né provare soddisfazione. C.P. può accettare di riconoscere il proprio bisogno di quanto gli viene dato soltanto a questa condizione; altrimenti è il terrore della morte per affamamento o per soffocamento. A questi terrori ha cercato di far fronte con fantasie onnipotenti, che gli tengono impegnata la mente ma che lo hanno mantenuto nella situazione di grave deprivazione. C.P., dopo la mia felice esperienza con Alessandra, sta progressivamente acquistando il piacere della mia presenza, il gusto di ciò che gli offro, la soddisfazione di poterlo assimilare.

A questo punto, mi viene in mente un altro particolare che riguarda l'osservazione della piccola Alessandra. Siamo all'ottavo mese e la bambina trattiene a lungo in bocca il cibo, indugia nel deglutire, Elisa allora interviene dicendole: "Deglutisci!". Alessandra obbedisce ma allunga entrambe le mani per afferrare il cucchiaino che la mamma le sta portando alla bocca e quando lo ha afferrato "se lo guida in bocca con molta determinazione". Anche questa situazione mi pare illustrare un aspetto cruciale del lavoro analitico, dove analista ed analizzando debbono accettare di dipendere uno dall'altro, di essere una coppia che fa continue esperienze; esperienze che producono apprendimenti, che fanno crescere entrambi attraverso il lavoro di coppia.

Tutto ciò comporta però la chiara consapevolezza del differente ruolo che ognuno gioca nella relazione, della specificità individuale pur nell'adeguamento

reciproco e nel riconoscimento della sincronia che i "modi" della relazione richiedono, per poter essere condivisi nel rispetto dei "ritmi" di ognuno.

Spesso, non sono facili né l'adeguamento né la sincronia. All'inizio e nelle prime fasi di sviluppo della relazione, sia l'analista sia la madre naturale hanno spesso come unica risorsa la rêverie suscitata nella loro mente dalla inconsapevole e, spesso, muta richiesta del loro partner. D'altra parte, la funzione facilitante lo sviluppo delle potenzialità, come pure la funzione di trasformazione dei dati sensoriali in attività mentale, che all'uno e all'altra competono, passano per larga parte attraverso questa via che consente non soltanto di percepire ma anche di pensare attraverso le rappresentazioni delle emozioni.

Alessandra al suo ottavo mese di vita mostra di obbedire all'invito della madre di farsi parte attiva della propria nutrizione, e lo fa in un modo che le è proprio, secondo quel momento specifico. Ma tale attività potrà trovare un significato preciso soltanto in base alle rappresentazioni mentali che accompagnano i gesti; rappresentazioni che esprimono la qualità della strutturazione della relazione oggettuale. Ma tali rappresentazioni richiedono di essere alimentate da un'altra mente, che ne sia dotata e sappia farne uso. Un uso che, accanto alla rappresentazione della dipendenza dell'altro, preveda anche quella della dipendenza dall'altro. Anche C.P. mi chiede di riconoscergli una parte attiva nel lavoro che andiamo compiendo insieme. Per sentir soddisfatta la sua antica fame egli, che non ha mai potuto pensare che qualcuno gliela potesse soddisfare, deve sentire e pensare che io lo accetto e non lo escludo, che non lo umilio, anche se non posso rinunciare a fargli vedere in quale modo e a quali condizioni egli per ora può accettare il mio nutrimento. Questa è la parte attiva che gli compete: riuscire a mentalizzare se stesso; un se stesso bisognoso di me analista che, pur nel rispetto dei suoi "modi" e dei suoi "ritmi", sono la persona che può pensare cose a lui ancora impensabili; per il momento.

Bibliografia

- AA.VV. (1981): "L'osservazione". *Quaderni di Psicoterapia*. N. 4, Borla, Roma, 1981.
- AINSWORTH M.D.S. et BELL S.M. (1974): *Mother-Infant interaction and the development of competence*. In Connolly, Bruner, 1974.
- BICK E. (1964): "Notes on Infant Observation in Psycho-Analytic training". *International Journal of Psycho-Analysis*. Vol. 45, pp. 558/566, 1964.
- BICK E. (1968): "The Experience of the Skin in Early Objet Relation". *Internationale Journal of Psycho-Analysis*. Vol. 49, 484/6-1968.
- BION W.R. (1962): *Apprendere dall'esperienza*. Armando, Roma, 1972.
- BION W.R. (1963): *Gli elementi della Psicoanalisi*. Armando, Roma, 1973.
- BOSTON M. (1975): "Recent Research in Developmental Psychology". *Journal of Child Psychology*. Vol. 4, n. 1, pp. 15/34, 1975.
- BOWER T. (1971): "The Object in the World of the Infant". *Scient. Am.*. Vol. 225, 4 p. 30/38.

- BOWER T. (1974): "Competent Newborns". *New Scient.* 1974.
- CARPENTER G. (1974a): "Mother's Face and the Newborn". *New Scient.* Marzo.
- CARPENTER G. (1974b): "Visual regard of Moving and Stationary Faces in Early Infancy". *Q. Behav. Dev.* Vol. 20, n. 3, 1974.
- CHOMSKY N. (1965): "Aspetti della teoria della sintassi". *Saggi linguistici*. Vol. 2, Boringhieri, Torino, 1970.
- CHOMSKY N. (1970): "Struttura profonda, struttura superficiale e interpretazione semantica". In *Saggi linguistici*. Vol. 3, Boringhieri, Torino, 1975.
- CONNOLLY K.J. et BRUNER J.S. (1974): *The Growth of Competence*. Academic Press, Londra, 1974.
- DI CHIARA G. et al. (1985): "Preconcezione edipica e funzione psico-analitica della mente". In *Rivista di Psicoanalisi*. XXXI n. 3, 1985.
- FORNARI F. (1964): *La vita affettiva originaria del bambino*. Feltrinelli, Milano.
- FOSS B. (1974): *Nuovi orientamenti di psicologia infantile*. Boringhieri, Torino, 1979.
- FREUD A. (1950): "Osservazioni sullo sviluppo infantile". In *O.A.F.* Vol. II Boringhieri, Torino, 1979.
- FREUD A. (1957): "Il contributo dato alla psicoanalisi dall'osservazione diretta dei bambini". In *O.A.F.* Vol. II, Boringhieri, Torino, 1979.
- FREUD S. (1905): "Tre saggi sulla teoria sessuale". In *O.S.F.* Vol. 4, Boringhieri, Torino, 1970.
- FREUD S. (1908): "Teorie sessuali dei bambini". *O.S.F.* Vol. 5, Boringhieri, Torino, 1972.
- FREUD S. (1911): "Tecnica della psicoanalisi: consigli al Medico nel trattamento psicoanalitico". *O.S.F.* Vol. 6°, Boringhieri, Torino, 1973.
- FREUD W.E. (1975): "Infant Observation. Its relevance to Psycho-Analytic Training". *The Psychoanalytic Study of the Child*. Vol. 30, 75-94.
- KLEIN M. (1952): "Su l'osservazione del comportamento dei bambini nel primo anno di vita". *Scritti 1921-1958*, Boringhieri, Torino, 1978.
- MELTZER D. et HARRIS M. (1983): *Il ruolo educativo della famiglia*. Centro Scientifico Torinese, Torino, 1986.
- MILNER M. (1955): "Il ruolo dell'illusione nella formazione del simbolo". In *Nuove vie della psicoanalisi*. Saggiatore, Milano, 1966.
- NISSIM L. (1984): "Due persone che parlano in una stanza". In *Riv. di Psicoanal.* XXX, 1.
- RICHARD M. (1972): "Uno studio osservativo della interazione madre-neonato". *Il Comportamento del bambino: studi ecologici*. Nuova Italia, Firenze, 1980.
- RICHARD M. (1974): "The One Day Old Deprived Child". In *New Scient.* Marzo 1974.
- RICHARD M. (1974): "The Development of Psychological Communication in the First Year of Life". In Connolly e Bruner 1974.
- SCHAFER R.H. (1974a): "Early Social Behaviour and the Study of Reciprocity". *Bull. Br. psychol. Soc.* Vol. 27, 209/16.
- SCHAFER R.H. (1974b): "Behavioural Synchrony in Infancy". *New Scient.* Aprile.
- SCHAFER R.H. (1977): "Early Social Development". In *Studies on Mother - Infant Interaction*. Academic Press.
- TREVARTHEN C. (1974): "Conversation with Two Months Old". *New Scient.* 2/5.
- TREVARTHEN C. (1980): "The Foundations of Intersubjectivity: Development of Interpersonal and Cooperative Understanding in Infants". In *The Social Foundations of Language and Thought: Essays in Honor of J.S. Bruner*. W.W. Norton. Press, New York.
- TREVARTHEN C. et MURRAY L. HUBLEY P. (1981): "Psychology of Infants". In *Scientific Foundation of Paediatrics*. Pp. 211/273, Heinemann Medical Books, London.
- TUSTIN F. (1972): *Autismo e psicosi infantile*. Armando, Roma.
- WINNICOTT D.W. (1941): "L'osservazione dei bambini piccoli in una situazione prefissata". In *Dalla pediatria alla psicoanalisi*. Martinelli, Firenze.
- WINNICOTT D.W. (1957): "Il contributo dell'osservazione diretta del bambino alla psicoanalisi". In *Sviluppo affettivo e ambiente*. Armando, Roma, 1974.
- WINNICOTT D.W. (1960): "Il rapporto iniziale del bambino con la madre". In *La famiglia e lo sviluppo dell'individuo*. Armando, Roma, 1974.

Note di commento (*)

Schmid-Kitzikis

Si è parlato di astrazione, dimostrando come il bambino abbia difficoltà ad organizzare le sue emozioni, le sue sensazioni, e a porre in atto il suo schema di pensare e come potrà in seguito evolversi il suo pensiero. Si può anticipare che avrà delle difficoltà a utilizzare il proprio pensiero come attività, non solo come creazione di altri pensieri, ma anche come mezzo di controllo e di organizzazione del suo mondo interno ed esterno. È quello che abbiamo cercato di dimostrare ieri: fin dall'inizio della vita il bambino deve poter progressivamente integrare le sue esperienze emotive e fisiche al contatto con gli oggetti che gli stanno intorno e che hanno proprietà che devono essere scoperte. Ma si tratta anche di un'esperienza che va nel senso dell'organizzazione. Non ho potuto capire tutto della relazione, in quanto la traduzione si presentava difficile, ma mi sembra di aver capito che il bambino aveva dei problemi a mettere in atto dei meccanismi di controllo come la scissione, che ha degli aspetti disastrosi, quando è massiccia, ma che è molto utile nei primi tempi della vita, poiché aiuta a fare delle separazioni, fra ciò che all'interno è vissuto come emozionale e ciò che proviene dall'esterno. È quello che, come dicevo ieri, è per me una specie di premessa, prerequisito della attività logica. Questa scissione è considerata molto importante dalla Klein perché attraverso di essa il bambino riesce a mettere ordine. Questo bambino si situa un po' prima di queste possibilità e la madre aiuta a mettere ordine e fa quello che può, anche se al momento è una creazione di disordine. Nel caso che lei ha presentato, si vedeva come la madre permetteva questa messa in ordine; anche nei film che vi ho presentato ieri pomeriggio si vedevano le stesse cose: il bambino è vicino alla madre, si vede bene l'emozione, il piacere che ha, il fatto che egli esplora il cappezzolo come oggetto, che può essere un "fantasma", come se un seno fosse migliore dell'altro, come se ci fosse il seno buono e quello cattivo. Quelli presentati sono bambini di diversa età ma ci sono molte analogie.

Viola

Io ringrazio molto per questo intervento, dove ci sono tantissime cose. Sono costretta per limiti di tempo a una scelta e scelgo di prendere il primo spunto che la professoressa Schmidt ci ha proposto, che è quello di vedere se è vero che Alessandra con questi primi movimenti, queste sue difficoltà che sono apparse fin dal quarantesimo giorno di vita, ci consente di prospettare cose che possano essere

(*) Sono qui riportati due commenti dalla discussione avvenuta a seguito della relazione tenuta dall'autrice sul tema trattato nel capitolo, in occasione del Congresso da cui trae spunto il presente volume.

coerenti con "chi" abbiamo osservato. Lavoro diagnostico, se gli elementi che troviamo in un'osservazione ci consentono una certa prova. Io non ho parlato di tante cose in questo lavoro anche perché aveva una centatura, che a mio avviso doveva, per gli obiettivi che mi proponevo, essere il punto focale di tutto il discorso: la necessità di rispettare modi e ritmi dell'altro partner della coppia. Però posso dire che effettivamente ciò che ha detto la professoressa Schmidt è molto vero rispetto ad Alessandra. Mi fa molto piacere averlo sentito dire, perché vuol dire che l'osservazione fatta e gli elementi portati sono significativi. Alessandra, che è pur una bambina molto dotata sul piano comunicativo, ha avuto delle gravissime difficoltà sul piano verbale: era incredibile come questa bambina riuscisse ad esprimersi senza la parola, proprio veramente come se utilizzasse l'identificazione proiettiva. Io alcune volte dovevo fare un "passo indietro" per rendermi conto che ciò che avevo sentito risuonare nella mia testa non era uscito dalle sue labbra; credetemi, una cosa veramente impressionante: tutto riusciva a comunicare quella bambina, ma non riusciva con le parole. Il suo linguaggio, oggi,—io l'ho vista l'ultima volta il 30 gennaio perché desiderava ancora vedermi—ha ancora grossa difficoltà a rappresentare attraverso le parole articolate e organizzate e contestualizzate; malgrado io possa dire che per certi aspetti è una bambina precoce, rimane questo buco. Ecco, io vorrei proprio poter trasmettere questa emozione incredibile di questa bambina che comunica una realtà, la fa proprio capire all'altro ma è l'altro che la decodifica e l'organizza nella propria mente e da parole che la bambina non ha per dirle, non è che non le dice, non le ha proprio. La sua mente ha questo deficit, che è una grossa cosa, ed è questo il motivo per cui invece di far durare due anni l'osservazione io ho pregato la mamma di consentirmi di continuare fino ai due anni e mezzo, anche perché era in arrivo un fratellino e quindi io veramente non mi sentivo cuore di lasciare Alessandra in un momento così difficile. Però tutto ciò dimostra che gli elementi che si osservano fin dai primi giorni di vita hanno una potenzialità che può consentire delle previsioni circa l'andamento dello sviluppo.

La vita psichica primaria

CAPITOLO V

Professionalità psicologiche e conoscenza della mente dell'infante

Silvio Stella, Elsa Schmid Kitzikis, Antonio Imbasciati,
Romana Negri, Magda Viola

1. Il bambino dentro di noi (Silvio Stella)

Pensando alla tavola rotonda (*) di oggi mi sono venute in mente alcune riflessioni che desidero brevemente comunicare.

La prima riguarda l'ineludibilità (se così posso dire) del bambino che continua a cercare di farsi sentire dentro di noi, nei suoi diversi volti: per esempio attraverso quello della spontaneità, della freschezza, di quell'immediatezza che lascia trapelare un buon contatto con il preconscious, di una prevalente fiducia. Oppure attraverso il volto della paura, dell'angoscia, della protesta, della confusione, della rivendicazione, della chiusura narcisistica, della depressione.

Mi chiedo se la conoscenza di questi e dei mille altri volti che l'infante che sta dentro di noi può assumere non rappresenti un prerequisito di una auspicabile professionalità psicologica.

La seconda riflessione prende spunto da Jaques e dalla sua dimostrata convinzione che le organizzazioni, siano esse industriali o perseguenti altri obiettivi, oltre a svolgere le funzioni per le quali sono istituite (per es. la produzione di un certo oggetto o la salute dei cittadini), rappresentano, per gli individui che ne sono parte, un contenitore delle ansie (delle angosce) che in genere tendono a prodursi allorché gli individui medesimi entrano in rapporto gli uni con gli altri.

Quello di Jaques è un tentativo di dimostrare la validità e la fertilità delle scoperte di Melanie Klein intorno alla natura delle angosce (persecutorie e depressive) che popolano la mente del bambino, sin dai primordi della sua esistenza postnatale.

A parere di questo e di altri studiosi che si sono mossi in quell'area della ricerca psicoanalitica che va sotto il nome di socioanalisi, vi è una continuità tra la natura delle angosce e dei processi che la relazione infante-madre mobilita e la natura delle ansie che si sprigionano nelle relazioni interpersonali o intragruppo. Si pensi, per fare un esempio, ai bisogni di rassicurazione sottintesi dalla comune, diffusa tendenza ad operare rapide e spesso deformate "valutazioni" gli uni degli altri, ad "inquadrare"—come talora si dice—l'altro, ma anche se stessi, in un giudizio, in una cornice che lo chiude (e che ci chiude).

Ciò che voglio far notare è che se vi è la continuità cui testé ho alluso, se ef-

(*) Questo capitolo riporta una tavola del congresso di cui è tratto il presente volume.

fettivamente operano nelle relazioni interpersonali i processi mentali che Jaques ha contribuito a chiarire, è evidente l'importanza di una formazione che consenta di migliorare le capacità di cogliere e di elaborare tali processi sia lungo l'asse rappresentata dai "gruppi di sensibilizzazione" alle dinamiche di gruppo, sia nella direzione di una conoscenza della mente dell'infante e delle fantasie che egli precocemente attiva.

Naturale che quando si dice "conoscenza" della mente dell'infante non si pensa ad una conoscenza esterna, dal di fuori, di siffatta mente, ma ad una conoscenza che, fondandosi sulla relazione, viene continuamente sottoposta ad un particolare tipo di verifica, quella che portò, agli inizi, Freud a parlare di "attenzione fluttuante" e poi Bion dell'utilità, o dei vantaggi, di non fissarsi su alcun pensiero.

A questo punto do la parola alla prof. Schmid-Kitzikis, proponendomi, se ne sarò richiesto, di riprendere e chiarire il mio pensiero.

2. Psicologia Genetica e Psicoanalisi nel consultorio di Ginevra (Elsa Schmid Kitzikis)

Non sono sicura di rispondere alle vostre attese, perché penso che il soggetto della tavola rotonda sia un argomento locale, italiano. Tratterò il soggetto come credo di averlo capito, ovvero se c'è utilità, per lo psicologo professionista, di conoscere lo sviluppo precoce. Distinguerò tre cose. La prima è la formazione di base dello psicologo, che per quanto riguarda il mio modo di concepirlo, deve riguardare tutti gli studenti di psicologia, che devono avere una conoscenza perfetta dello sviluppo precoce, in tutti gli aspetti e sfaccettature, sia per quanto riguarda lo sviluppo della comunicazione, che per lo sviluppo psichico e motorio. Noi abbiamo un vantaggio, a Ginevra, che è come un'eredità: di avere a che fare con una istituzione che si è occupata fino dal suo inizio dello sviluppo del bambino e dell'adolescente, il che dà subito un particolare inquadramento. Abbiamo continuato in questa direzione dalla morte di Piaget ed ora ci sono orientamenti che non sono solo prettamente piagetiani. Ci sono direzioni di studio sulla etologia, sui problemi sociali sulla psicologia dell'adulto, e altre direzioni e impostazioni diverse. Il denominatore comune a tutti questi orientamenti è che tutti gli studenti approfondiscono lo sviluppo precoce. C'è da noi un coordinamento delle università di lingua francese della Svizzera, che permette una formazione di base uguale in tutte le università, e quindi anche una circolazione di studenti. Per cui per noi non si pone il problema di averla. Ci sono oramai degli schemi nostri, acquisiti, circa questa formazione di base. Il problema nostro è quello della formazione permanente, cioè formazione di persone che si trovano confrontate nella vita professionale rispetto ai problemi del bambino, dell'adulto, dell'adolescente.

Altra cosa è il problema dell'utilizzo delle conoscenze acquisite che è com-

plesso, perché non si tratta di fare degli psicologi, cioè non si tratta di creare una nuova professione, ma si tratta di capire i problemi della clientela, dei pazienti presenti nell'istituzione, di poter comunicare con gli psicologi o con quelli che sono rapportati alla psicologia.

Il problema non è stato completamente risolto. A Ginevra esiste attualmente ciò che si chiama il "terrorismo degli assistenti sociali". Vi do un esempio concreto: questi operatori fanno un grosso lavoro, ma si credono più capaci degli psicologi. È il problema dei limiti delle frontiere professionali. Abbiamo ereditato dal 1968 questa ideologia che dice tutti possono fare tutto, tutti possono fare la stessa cosa. Oggi sappiamo bene che non è possibile fare la stessa cosa tutti, perché se gli assistenti sociali o gli infermieri facessero gli psicologi, chi farebbe il lavoro degli infermieri e chi quello degli assistenti sociali? Gli psicologi di solito non hanno voglia di fare questi mestieri, non si sa perché, ma è così, per cui tutte queste figure professionali, infermieri, assistenti sociali, logopedisti, etc. hanno una certa conoscenza di psicologia e tra gli altri aspetti quello della psicologia dello sviluppo precoce. Ma bisogna proprio conoscere la tecnica, il metodo di osservazione, affinché lo possa applicare. Non è sufficiente che si abbia una sensibilizzazione al metodo di osservazione, che permetta di poter capire cosa dice lo psicologo che fa o ha fatto il lavoro di osservazione. Vi assicuro che non ho dato una risposta a questo problema. Ho ammesso del personale come audite, ma costoro non possono fare i lavori pratici: personale tipo infermieri etc.; che non sono ammessi a fare lavori specifici dello psicologo. Essi accedono ai corsi solo di insegnamento, ai seminari di lettura, ma non li si accetta nella pratica professionale, perché vengono ad ingombrare un ambito che non li riguarda direttamente. Il nostro limite, che non è un buon limite, è comunque un limite: non accettiamo persone che non si formano direttamente come psicologi, in situazioni in cui essi imparano tecniche e metodi che esigerebbero un'attività da parte loro totalizzante e che dovrebbe implicarli interamente sul piano psicofisico e anche fisico. Non si può fare un lavoro come quello—per esempio—che la professoressa Negri ci ha presentato, se si è presi anche da altri problemi che sono completamente diversi e che appartengono ad un'altra professione; o anche che appartengono ad un altro orientamento della psicologia. Bisogna essere completamente presi dal proprio lavoro, totalmente inseriti senza altri problemi.

Concludendo penso che bisogna poter comunicare la conoscenza, perché è molto utile per quelle persone che hanno a che fare con altre persone che soffrono o che hanno dei problemi. Si tratta comunque di una caratteristica peculiare dell'ambiente delle scienze umane, in funzione anche di quello che diceva il professore Stella in apertura: che c'è anche un aspetto bambino in noi che bisogna conoscere. Ma penso che non bisogna trasmettere un sapere che richiede un investimento tecnico-professionale che rischia di mettere la persona che impara e quella che insegna, in serie difficoltà. Non so se è questo esattamente il tema della tavola rotonda, ma è questo che io ho inteso.

3. Antinomie nella formazione dello psicologo italiano (Antonio Imbasciati)

Il problema della utilità della conoscenza della mente infantile, per tutti coloro che praticano una professione psicologica, anche se non si occupano di bambini, va inquadrata in una particolare situazione locale italiana. Nel quadro italiano gli psicologi sono una professione emergente da poco: i corsi di laurea in psicologia sono pochissimi, attualmente abbiamo Padova, Roma, Palermo, fino a poco tempo fa Palermo non c'era, c'erano solo Padova e Roma, affollatissime con un sacco di difetti. La cultura italiana è approdata in ritardo alla psicologia per vicende storiche, ideologiche e politiche.

Inoltre la psicologia italiana si è trovata nel dopoguerra in una situazione molto particolare.

La psicologia italiana di quell'epoca era una psicologia sostenuta dai professori, di psicologia, delle varie università: non c'erano ancora i corsi di laurea in psicologia, ma c'erano gli Istituti di Psicologia, nella facoltà di Lettere e Filosofia, di Magistero, di Medicina, e c'erano le famose scuole di Padre Gemelli, di Metelli, a Padova, e di altri illustri padri della psicologia italiana. Questi padri, della psicologia italiana, erano degli accademici, cioè avevano coltivato una psicologia teorica, di laboratorio, sperimentalista, improntata a certe scuole della psicologia internazionale che però erano quelle meno portate all'applicazione: la psicologia che si coltivava in quegli Istituti era infatti ispirata alle scuole della Gestalt o a scuole psicofisiologiche, a scuole eventualmente behavioristiche, se non addirittura a quelle di vecchia ispirazione associazionista di Wundt. Di conseguenza questi "psicologi" erano egregi scienziati per la ricerca di laboratorio, per la ricerca teorica ma, in gran parte, ad eccezione di pochi, non avevano mai fatto in prima persona professione psicologica, né se ne erano mai occupati. C'erano state poche eccezioni: Padre Gemelli, a Milano, aveva coltivato fin dall'inizio una applicatività della psicologia. Però si trattava di un'eccezione. La psicologia pertanto si è trovata in quell'epoca, ad avere come sostenitori ufficiali degli psicologi meramente accademici, che non sapevano nulla dell'applicazione pratica, i quali si sono dovuti improvvisare maestri di una psicologia applicata che essi non conoscevano.

Da questa situazione, paradossale, sono venuti fuori i primi psicologi professionisti italiani. Ed è venuta fuori una antinomia, tipica tuttora della psicologia italiana: l'antinomia tra lo psicologo professionista e lo psicologo accademico. Lo psicologo professionista, formato ufficialmente dagli psicologi accademici, in realtà si è trovato costretto a formarsi da solo, per quanto riguarda il suo mestiere pratico. Si è così creata una scissione tra la psicologia accademica e la psicologia professionale, sempre più profonda, ora in via di riduzione, ma non ancora sanata. Questo è il quadro di cui dobbiamo situare il nostro problema.

La professionalità dello psicologo, sia che lavori come psicoterapeuta, sia che lavori come psicodiagnosta, sia che lavori coi bambini o con gli adulti, sia che

lavori nell'azienda, nella formazione del personale o nella selezione, sia che lavori nel management o nel mercato o in tanti altri settori, ha sempre un comune denominatore di competenza, che può essere chiamato la competenza interpersonale. In qualunque campo si svolga la professione dello psicologo, questi ha a strumento principale ciò che viene chiamato la competenza interpersonale. La potrà usare con tecniche diverse, anche strumentali, attraverso i test per esempio, però alla fin fine sarà sempre la sua competenza interpersonale a giocare ogni ruolo. La potrà usare con riferimento alla psicoanalisi, piuttosto che alle scuole sistemiche, piuttosto che alla analisi transazionale, piuttosto che alla psicoanalisi, piuttosto che in relazione ad altre teorie, però è pur sempre una competenza interpersonale, che egli di fatto usa. Questa competenza interpersonale è frutto di un addestramento pratico e professionale che egli non ha ricevuto dalla università italiana e che si è dovuto fare da solo.

Si è dunque creata una disomogeneità, nella qualità di questa competenza interpersonale, perché, essendo stato costretto ogni psicologo a formarsi da solo, uno è andato a pescare da una parte e l'altro è andato a pescare dall'altra. Uno è andato a fare corsi e seminari privati di impostazione psicoanalitica, un altro con impostazione sistemica, e via dicendo.

Dunque gli psicologi professionali hanno questa grande disomogeneità. Non soltanto vi sono in psicologia scuole differenti nei loro metodi, per acquisire la competenza interpersonale, ma il poliformismo delle scuole e delle teorie viene accentuato dalla dispersione e dalla disomogeneità dovuti al fatto che ogni psicologo italiano si è formato un po' per conto suo. Io credo che tutti dobbiamo riflettere, e su questa disomogeneità della quale paghiamo spesso il conto sulla pelle della nostra reputazione, e della mancanza di un sostegno ufficiale e organizzato nelle istituzioni universitarie. Riflettere perché, se non noi, perlomeno quelli che ci seguiranno, nella professione psicologica, possano trovarsi a formarsi in una situazione in cui questi disagi siano perlomeno diminuiti.

In questo quadro di acquisizione della competenza interpersonale, io credo ineliminabile la conoscenza della mente infantile, qualunque possa essere la qualità di questa competenza, e qualunque sia la metodologia o la teoria di riferimento attraverso la quale detta competenza è stata acquisita. Qui abbiamo avuto un convegno di impostazione più o meno psicoanalitica. La psicoanalisi fa della conoscenza della mente infantile un punto ineliminabile.

Per chi si accosti alla professione psicologica e alla competenza interpersonale avendo un riferimento nell'approccio tipicamente psicoanalitico, è pacifico di quanto la conoscenza della mente infantile gli sia essenziale, anche se lo psicologo in questione non fa lo psicoterapeuta, anche se lavora in un'azienda, come ricordava prima il collega Stella menzionando gli studi psicoanalitici di Elliot Jacques. Per chi si accosta all'acquisizione della competenza interpersonale attraverso l'ottica psicoanalitica, è facilmente comprensibile l'indispensabilità della conoscenza della vita psichica infantile. Però io sostengo che anche al di fuori dell'approccio psicoanalitico sia necessaria una conoscenza della vita psichica

primaria.

Per esempio, chi lavora in azienda con l'ottica sistemica, avrà anche egli a che fare con meccanismi psichici collettivi di tipo infantile. Naturalmente questi saranno descritti e studiati secondo il riferimento teorico della psicologia sistemica, e non con quello psicoanalitico, però anche la psicologia sistemica, studiando il messaggio implicito, il messaggio esplicito, il meta-messaggio, le comunicazioni contraddittorie e via dicendo, si rifà a ciò che avviene nei primi stadi della vita dell'uomo, a ciò che avviene nella prima organizzazione sociale dell'uomo e della famiglia. Quindi anche l'ottica sistemica si occupa della vita primaria. Così pure l'analisi transazionale, così pure le scuole cognitive e così pure anche gli studi behavioristici si occupano, coi loro schemi, coi loro metodi della vita psichica infantile; e questa vita psichica infantile la ritroviamo poi pari pari nella dinamica degli uomini adulti, delle persone adulte. Dunque anche al di fuori dell'ambito psicoanalitico, penso che sia indispensabile questa conoscenza della mente infantile.

In questo convegno abbiamo voluto avere il riferimento psicoanalitico e quindi non possiamo che sottolineare l'utilità, però esistono altri riferimenti. Certamente lo psicologo, che a tutt'oggi deve formarsi in gran parte da solo la propria competenza professionale, che quindi deve scegliere dove andare a formarsi, avrà da destreggiarsi con ponderazione nelle sue scelte di percorsi formativi, fronteggiando il rischio, non solo di una scelta sbagliata, ma quello, più frequente, di andare a pescare qua e là un po' dovunque e di conseguenza illudersi di sapere un po' di tutto e invece non aver acquisito niente.

Credo sia necessario riflettere su questi problemi, riguardanti la formazione in generale, per poter affrontare quello più particolare di come acquisire una adeguata conoscenza della mente infantile, indispensabile per conseguire la competenza interpersonale che è alla base della professione psicologica.

4. Infant Observation e counseling con le madri (Romana Negri)

Come ho già accennato, nel presentare la metodica dell'osservazione del neonato nel lavoro precedente, nel suo articolo del 1964, Esther Bick (1964) afferma di avere concepito il metodo come parte dell'insegnamento della psicoanalisi e della terapia infantile più che come strumento di ricerca. Per questo ella si sofferma ad illustrare i vantaggi derivanti dall'esperienza dell'Infant Observation all'operatore: egli può migliorare la capacità di comprendere il comportamento non verbale e il gioco dei bambini oltre che il comportamento di quelli che non parlano e non giocano affatto.

Allo stesso modo l'esperienza di osservazione può rivelarsi molto utile nei colloqui con le madri dei pazienti aiutando il terapeuta a comprendere la storia del bambino attraverso il racconto che gliene viene fatto. Ma non solo, "l'osserva-

toe acquisisce la capacità di guardare e sentire senza ricorrere immediatamente a qualche spiegazione teorica; impara ad essere tollerante e a dare valutazioni meno rigide circa il modo in cui le madri si prendono cura dei loro figli e trovano soluzioni personali; così egli può liberarsi gradualmente da ogni idea preconcepita sul modo giusto o sbagliato di trattare i bambini e assume un atteggiamento più flessibile nei confronti dei principi comunemente accettati. Ma soprattutto si rende conto dell'unicità di ciascuna coppia e del fatto che ogni bambino ha un suo proprio ritmo di sviluppo e modalità assolutamente individuali di mettersi in rapporto con la madre" [Bick E., 1964].

La Bick quando pone l'accento su questi aspetti si riferisce all'allievo nel campo della psicoanalisi o della psicoterapia. Mrs. Harris (1980), che ha sempre sostenuto l'importanza dell'introduzione dei concetti psicoanalitici all'interno dell'istituzione, ha sottolineato il valore dell'esperienza dell'Infant Observation per qualsiasi operatore che sia in contatto con bambini e più generalmente con pazienti adulti o bambini. Per questo il training costituisce parte fondamentale del primo biennio del corso di formazione presso il Tavistock Center di Londra [Harris M., 1980]. Il metodo, è stato introdotto nel nostro Paese da circa vent'anni, grazie a seminari condotti inizialmente da E. Bick (1964) e poi sempre più numerosi e frequenti, da Martha Harris (1979; 1980) e da Generali-Clements (1971). In particolare in quest'ultimo decennio è stato utilizzato per la formazione del personale di asilo nido [Moziglia, 1986], della scuola materna [A.V., 1983] e della scuola dell'obbligo. Dal mio punto di vista, nel campo della Neuropsichiatria Infantile, ho potuto osservare l'utilità dell'esperienza nella mia pratica di specialista all'interno del lavoro clinico [Negri R., 1983; 1986a; b], sia per quanto si riferisce alla comprensione del bambino, sia per quanto riguarda l'ascolto della madre, dei genitori, così come ha già del resto sottolineato la Bick. Ma non solo, io credo di averne colto soprattutto l'efficacia nell'ambito del follow-up del neonato a rischio, dove è particolarmente elevata la carica emotiva presente nell'ambulatorio.

Si viene qui in contatto con risvolti emozionali molto intensi legati ai vissuti angosciosi di genitori che hanno dovuto vivere l'esperienza di malattia e talora molto grave del loro neonato e insieme si aggiungono tutte quelle implicanze emotive che caratterizzano la relazione neonato-genitore-famiglia nei primi stadi di sviluppo di cui si è parlato in questi giorni. Io credo che la capacità di riconoscere questi aspetti abbia per me costituito la premessa per poter condurre interventi terapeutici rivolti al bambino così piccolo attraverso la collaborazione dei genitori [Negri R., 1983; 1986].

La prof.ssa Guareschi-Cazzullo, riconoscendo il grande valore del training dell'Infant Observation per lo svolgimento del lavoro clinico con i bambini e le famiglie, l'ha introdotto come insegnamento alla Scuola di Specializzazione di Neuropsichiatria dell'Università di Milano.

Riferendomi ancora alla mia esperienza personale ho potuto verificare l'efficacia di questo training in due situazioni ove gli operatori sono sollecitati e spes-

so realmente bombardati da proiezioni molto dolorose. Mi riferisco al personale che opera in patologia neonatale e ai fisioterapisti che si occupano della riabilitazione del bambino con paralisi cerebrali infantile [Negri R., 1986]. Per quanto si riferisce al personale che si occupa del neonato in terapia intensiva, si può osservare come in questi operatori ci sia difficoltà a mettere insieme gli aspetti tecnici e gli aspetti emotivi inerenti il bambino, quando devono agire pratiche altamente traumatizzanti sul neonato (prelievi, respiratore, sondini, ecc.), lottando per la sua sopravvivenza, e nello stesso tempo vanno considerate le angosce particolarmente intense da lui sperimentate come bambino. Ma non solo: questi operatori spesso devono sostenere massicce proiezioni da parte di genitori che di frequente vivono l'esperienza del loro bambino malato in modo molto conflittuale. Oltre che ad acquisire una più approfondita conoscenza del bambino, della relazione madre-bambino, mi sembra di potere affermare che il lavoro nel campo dell'osservazione condotto con questi operatori li ha aiutati a riflettere di più all'interno delle situazioni nelle quali si trovano coinvolti, piuttosto che ad agire. Per esempio è stato possibile discutere e comprendere il comportamento di quel medico che accompagna con l'autoambulanza da un ospedale vicino un neonato con gravissima sofferenza cerebrale e che, dopo aver lasciato il bambino in reparto, saluta le infermiere dicendo "Vi lascio qui Tonino e... buon divertimento". Questo tipo di lavoro aiuta le infermiere, per esempio a tollerare l'atteggiamento del padre di Laura, nata alla ventiseiesima settimana con un peso di 920 gr. I genitori di questa bimba dimostrano entrambi una grande fragilità, il padre in particolare; nonostante gli incoraggiamenti egli non vuole entrare in reparto per incontrare la bambina. Dopo che ho avuto due incontri con lui, egli decide di avvicinarsi a lei quando Laura è ricoverata da un mese e otto giorni. In questa occasione sono presenti anche la madre e due infermiere. Egli riesce, dopo grande esitazione, a introdurre la mano nell'incubatrice per toccare la bimba sul gomito. La moglie, piuttosto eccitata, si complimenta con lui per la divisa che indossa e gli dice "Sembri proprio un medico". Lui ride e comunica di voler subito uscire dal reparto... poi soggiunge... "a meno che qualche infermiera non si voglia spogliare".

Allo stesso modo risulta estremamente difficile l'intervento del fisioterapista che ha da riabilitare il piccolo neuroleso. Egli non si trova ad affrontare solamente la patologia motoria che si accompagna comunque e sempre a seri problemi di ordine emotivo-affettivo nel bambino [Negri R., 1983; 1986].

È necessario che questo operatore, perché espliciti bene il suo lavoro riconosca e prenda in considerazione le angosce dei genitori che molto facilmente si trasformano in aspetti persecutori che vengono proiettati sul bambino, sugli operatori, sull'istituzione, ecc. E ciò a scapito del processo terapeutico. Da ultimo bisogna ricordare che in tutte le situazioni descritte (che per brevità ho dovuto riassumere molto concisamente), si evidenziano risposte controtransferali che è bene che l'operatore impari a riconoscere. L'utilità del training nell'Infant Observation per l'operatore di neuropsichiatria infantile deriva soprattutto dal-

l'acquisire la capacità di trovarsi all'interno di una situazione ove riceve impressioni emotive intense, bombardamenti di stimoli, senza intervenire, rinunciando a quella funzione naturale che è nella persona: la proiezione.

L'osservare e il sapere aspettare vieta interventi prematuri dettati dall'ansietà, aiuta a trattenere gli eccessi terapeutici e insegna a riconoscere e a rispettare la spinta volta allo sviluppo che, sebbene talora non sia sempre manifesta, è presente in ciascun bambino malato come lo è in ciascun bambino [Harris M., 1980].

5. Gli operatori "psi" (Magda Viola)

A me pare significativo, in rapporto a ciò che ha detto la Prof. Schmid-Kitzikis, che gli assistenti sociali vogliano fare gli psicologi. Nel ruolo che viene assunto da un operatore sociale, si deve tenere presente l'aspetto della funzione relazionale. Già nel passato mi sono dovuta confrontare con i problemi degli assistenti sociali che volevano far tutto, fuorché ciò che era consegnato loro dal ruolo richiesto dalle istituzioni. Mi sono trovata a riflettere su questo argomento anche rifacendomi alla storia di questa figura professionale e mi sono data una risposta che ora voglio proporre.

Ho sempre pensato che tra gli operatori sociali, gli psicologi siano quelli che hanno un'identità più definita; mentre altri operatori hanno prevalentemente un'identità di tipo operativo, così come è stata pensata da coloro che hanno designato il ruolo che essi devono svolgere.

Credo che la difficoltà degli assistenti sociali consista proprio in questa dissociazione tra la loro funzione operativa e la funzione mentale che ha disegnato per loro ciò che essi debbono fare. Ne è nato così un ruolo a cui essi si sentono inchiodati senza aver potuto partecipare a costruirlo. Si sentono braccia, non si sentono mente. Danno l'impressione di non essersi appropriati del loro "fare". Un tempo, anche altri operatori come ad esempio i fisioterapisti si sentivano investiti da un mandato di meri esecutori di una tecnica messa a punto da altri; così i fisioterapisti erano meri esecutori di movimenti del corpo. Invece il filmato della Prof.ssa Negri, mette in luce l'enorme partecipazione personale —mentale— dell'operatore che, di volta in volta, deve trovare dentro di sé ciò che è necessario per far sì che il bambino compia quei gesti che più tardi potrà fare anche da solo, proprio perché ha provato piacere nel farli. Allora, se al bambino si fa fare l'esperienza dei vantaggi piacevoli del portare la manina alla bocca —una manina che ha difficoltà ad arrivarvi— poi si sforzerà di farla arrivare e quindi imparerà e produrrà, con la ricerca di ciò che è piacevole, tutta una serie di operazioni funzionali alla riattivazione dei circuiti cerebrali, delle attività muscolari e di tutto quanto, essendo deficitario, necessita dell'intervento della fisioterapia.

Dichiaro di avere una scarsissima competenza delle tecniche messe in atto dai fisioterapeuti, ritengo però di avere un minimo di competenza rispetto ai pro-

blemi di apprendimento, che a mio avviso possono trovare una soluzione se si tien conto dell'aspetto relazionale, che, fornendo un'esperienza, permette di imparare. L'apprendimento ottenuto per questa via non insegna solamente a "fare" le cose ma fornisce anche un modo per farle. Si innesca così un processo di formazione—prima—e di autoformazione—poi—che, partecipando della struttura personale del soggetto, gli produce un sentimento di identità, a sua volta creativo di nuovi apprendimenti.

Ho sempre pensato che il motivo per cui le assistenti sociali non hanno voglia di fare le assistenti sociali consista nel non riconoscersi una loro identità, costruita sulla loro esperienza quotidiana che permette loro di apprendere, perché animata dal loro pensiero continuamente vivificato dall'esperienza. Mi pare che abbiano la sensazione di avere un'identità consegnata, immobile e statica nel tempo, inattaccabile dagli apporti della loro quotidiana esperienza. Quindi si sentono schiavizzati, ed è noto che gli schiavi tendono a ribellarsi.

Jacques ha sottolineato, come anche ha detto il Prof. Stella, l'aspetto del vissuto persecutorio di chi lavora all'interno delle istituzioni. Allora io credo sia necessario tener presente la specificità di ogni ruolo, e il continuo adeguamento, sulla base dell'apprendimento dall'esperienza.

Se tutto ciò è vero allora possiamo pensare che uno degli aspetti del ruolo dello psicologo nelle organizzazioni sia una funzione di contenimento, che permetta ai vari operatori di apprendere dall'esperienza, sentendosi sufficientemente protetti dalle angosce persecutorie. Le istituzioni "contengono", se c'è qualcuno che svolge istituzionalmente il ruolo di contenitore. Allora, se ciò che ho prospettato è condiviso, si rende necessario che nella formazione di base—come diceva la Prof.ssa Schmid-Kitzikis di tutte quelle professioni che hanno a che fare con gli aspetti relazionali—si forniscano gli strumenti per trattare adeguatamente gli aspetti della vita psico-affettiva; aspetti che è indispensabile tener presente per adeguare in continuazione le operazioni del proprio ruolo alle esigenze che emergono dal tessuto relazionale che lega persone e istituzioni.

Io mi sono trovata a dovermi reinventare il mio ruolo di psicologa, in quanto psicologo istituzionale; il che presenta caratteri molto diversi dal terapeuta nel suo studio privato. Un indice di tale diversità è costituito anche dal denaro che lo psicologo riceve dall'istituzione e non dai soggetti ai quali presta direttamente il suo servizio per la formazione permanente che l'istituzione, per esempio esige ed offre.

È importante tener presenti questi aspetti nel pensare alla formazione di cui necessita uno psicologo, che sempre di più oggi è chiamato ad operare nel sociale. Io non credo che sia da darsi così per scontato che l'aspetto relazionale dei vari ruoli sia fondante nella funzione di operatore sociale. So di istituzioni che malgrado servano lo stesso tipo di utenza, non immaginano neppure di fare le cose che la Prof.ssa Negri ha messo in luce. È quindi necessario che non solamente gli psicologi ma anche gli assistenti sociali, i fisioterapisti, gli infermieri riescano ad avere una consapevolezza degli spazi che consentano loro di co-

struirsi un'identità relazionale che non li confini in un universo operativo fatto di gesti preordinati da altri.

Credo dunque che non sia tanto indispensabile trasmettere un sapere-informazione, quanto fornire la consapevolezza di certi movimenti psichici che possa costituire la base di una formazione. Saranno gli operatori stessi a richiedere le informazioni; ciò che molto spesso non è loro dato di conoscere è la realtà che la nostra vita è dominata in grandissima parte da moti che non sono consapevoli, anche se presenti e operanti. Più che inutile, potrebbe essere pericoloso fornire a degli operatori sociali informazioni e tecniche senza tener conto della natura della mente umana.

Vorrei concludere dicendo che certi problemi, a cui si è fatto riferimento in questa tavola rotonda, non credo siano un problema di ritardo culturale italiano, di oggi. Certamente noi abbiamo vissuto in maniera molto drammatica, anche per ritardi culturali di allora, il cosiddetto Sessantotto. Quindi abbiamo dovuto risolvere problemi che altri paesi non sono stati costretti ad affrontare, perché avevano ruoli e istituzioni più consolidate e più in grado anche di opporsi efficacemente al cambiamento; anche a quello che si fosse reso necessario. Le cose di più antica tradizione possono certamente far correre anche questi rischi. Credo sia importante approfondire il problema di questa tavola rotonda anche in quest'ottica.

Bibliografia

- AA.VV. (1983): *Il gioco è una cosa seria*. Convegno di studio sull'osservazione del gioco, Scuola tipolitografica don Orione, Borgonovo Val Tidone (Piacenza).
- BICK E. (1964): *Notes on infant observation in psychoanalytic training*. Int. J. Psychoanal., 45, 558-566.
- CATALÀ M. (1974): *L'osservazione madre-bambino in famiglia come momento formativo e preventivo*. Atti IV Congresso Naz. SINPI Rimini 1974.
- CAZZULLO C.L., GENERALI CLEMENTS L. (1971): *La psicoterapia nel training degli studenti di medicina e in psicologia. Esperienza di osservazione del neonato*. Congresso della Società italiana di Psichiatria. Pavia 10-13 giugno 1981.
- DI CAGNO L. (1982): *L'osservazione e la conoscenza del bisogno*. Atti X Congresso Nazionale SINPI, Sorrento 1982.
- GENERALI CLEMENTS L. (1971): *L'osservazione del neonato come studio in psichiatria infantile*. Rivista di Psicoanalisi, XVII, 173-179.
- HARRIS M. (1979): *L'apport de l'observation de l'interaction mère-enfant à la formation du psychanalyste*. Nouvelle Revue de Psychanalyse, 19.
- HARRIS M. (1980): *L'osservazione dei bambini*. Speciale Bagliacca R. (a cura di) *Formazione e Percorrenza Psicoanalitica*, Feltrinelli, 173-223.
- NEGRI R. (1983): *Fisioterapie e rieducazioni precoci alla luce dei problemi dello sviluppo emotivo*. Quaderno di psicoterapia n. 8, Borla.
- NEGRI R. (1986): *Riconoscimento e cura della psicosi nei primi mesi di vita*. Psichiatria dell'infanzia

e dell'adolescenza, n. 6.

NEGRI R. e Coll. (1986): *Problemi metodologici nella riabilitazione del neonato gravemente neuroleso*. Atti del Convegno "L'approccio riabilitativo del bambino con disordine del movimento: confronto di esperienze". Milano 9-10 maggio 1986.

NOZIGLIA M. (1986): *Le alternative dell'asilo nido: adattamento o crescita del bambino*. Hoepli Milano.

La vita psichica primaria

CAPITOLO VI

Normalità e patologia dello sviluppo primario

Natalia Visconti, Alberto Ghilardi, Cristina Riva Crugnola,
Simonetta Tavallini, Rosa Benetti Perin, Sandra Vincenzi

1. Connessione tra processi cognitivi primari e fenomeni psicotici (Natalia Visconti)

Dal punto di vista psicodinamico lo studio sui processi evolutivi precoci è stato iniziato negli anni '20 da Melanie Klein mediante un nuovo strumento di analisi delle fantasie e dei rapporti oggettuali del bambino: la tecnica del gioco, equiparato alle associazioni verbali e considerato un'espressione simbolica dei conflitti inconsci. Attraverso la comunicazione con l'inconscio che così si poteva instaurare e seguendo il transfert, Ella arriva a postulare una teoria dei primi rapporti oggettuali di indiscutibile valore clinico.

Secondo la Klein le relazioni che l'Io costituisce sin dall'inizio non riguardano solo i contenuti della realtà, ma anche gli "oggetti interni", ossia le fantasie inconscie che si hanno dell'oggetto di realtà. Tali fantasie nascono sia per deflessione dell'istinto di morte che per proiezione in fuori della libido e vengono rafforzate o diminuite dall'esperienza con la mammella reale, gratificante o frustrante nei riguardi dei bisogni del bambino.

Il risultato del processo qui così semplificato è la costruzione dell'immagine di un "seno buono" e di un "seno cattivo", prototipi di tutti gli oggetti esterni ed interni soccorrevoli e gratificanti, e di quelli persecutori, esterni e interni. Il mondo del bambino è popolato di questi oggetti ideali e persecutori che debbono essere scissi gli uni dagli altri e tenuti ben separati per evitare la possibilità che gli oggetti cattivi annientino quelli buoni e l'Io stesso. A tal fine difensivo il soggetto organizza le sue percezioni usando i meccanismi dell'introiezione, della proiezione e della identificazione proiettiva.

Questi processi rintracciati già nella precoce fase evolutiva del lattante possono essere esaminati dettagliatamente nei loro successivi sviluppi per il riflesso che presentano sul versante sano e psicopatologico della personalità.

È nel suo lavoro "Notes on some schizoid mechanisms" che la Klein espone come nella prima fase dello sviluppo psicologico del lattante si originano impulsi sadico-oralì diretti contro il seno materno ed estesi poi a tutto il corpo della madre con lo scopo di depredarlo dei suoi contenuti buoni; successivamente si sviluppano contro il seno ed il ventre materni impulsi sadico-uretrali ed anali che

implicano l'espulsione di sostanze pericolose dall'interno del Sé all'interno della madre e contemporaneamente anche la proiezione in lei di parti scisse dell'Io.

Gli escrementi e le parti cattive del Sé proiettati sono rivolti non solo a ledere, ma anche a controllare il corpo materno; inoltre, poiché la madre con tali proiezioni del Sé cattivo dentro è sentita come il Sé cattivo, gran parte dell'odio contro parti del Sé confluisce proprio sulla madre. Ne sorge una forma di identificazione che la Klein propone di chiamare "identificazione proiettiva" e che costituisce il modello delle relazioni oggettuali aggressive.

La Klein si sofferma anche a descrivere come la conseguenza di queste proiezioni successive alle pulsioni uretrali ed anali sia la nascita di paure persecutorie che, nel caso siano troppo forti, impediscono al bambino di tollerare l'angoscia e quindi di elaborare la posizione depressiva poiché l'eccedenza delle angosce distruttive incide sulla prevalenza delle tendenze alla disintegrazione rispetto a quelle all'integrazione.

"L'espulsione e la proiezione di parti del Sé non concernono però solo componenti cattive, ma anche buone. In questo ultimo caso gli escrementi assumono il significato di doni e le parti dell'Io che insieme con gli escrementi sono espulse e proiettate sull'altra persona rappresentano il bene, cioè le parti amorevoli del Sé. L'identificazione basata su questo tipo di proiezione influenza anch'essa e sostanzialmente le relazioni oggettuali. La proiezione dentro la madre di sentimenti buoni e di parti buone del Sé è fondamentale perché nel lattante si determini la capacità di sviluppare relazioni oggettuali buone e l'integrazione dell'Io".

Nello stesso lavoro del '52 la Klein descrive come, se questo processo avviene in maniera eccessiva, parti della personalità sono sentite come perdute per il Sé, il che si risolve in un indebolimento e in un impoverimento dell'Io.

L'identificazione proiettiva, al di là delle sue caratteristiche patologiche, costituisce comunque un processo normale della vita psichica che interviene nel vincolo d'empatia con l'oggetto: è essenziale per lo sviluppo ulteriore delle buone relazioni d'oggetto e costituisce uno dei fattori principali della formazione dei simboli. Naturalmente ciò si verifica quando l'azione reciproca tra i processi introiettivo e proiettivo è ben modulata.

Bion ed altri autori hanno dato grande importanza al concetto di identificazione proiettiva postulata dalla Klein. In particolare Bion sostiene che il pensiero si forma solo laddove le emozioni e le percezioni concrete (elementi β) evacuate dal neonato incontrano una madre capace di "rêverie", ossia di contenerle e restituirle al piccolo elaborate, arricchite di significato. Qualora una madre non capace di "rêverie" si incontra con un piccolo dotato di un'intolleranza innata alla frustrazione o laddove il bambino soggiace ad angosce di morte particolarmente intense, l'identificazione proiettiva si ipertrofizza e si crea la patologia.

Ciò è quanto si verifica nel pensiero schizofrenico: per evitare la frustrazione e l'angoscia d'annientamento si giunge ad una frammentazione estremamente minuta della personalità e in particolare dell'apparato che provvede alla presa di

coscienza del mondo esterno. Tali frammenti vengono proiettati nell'oggetto di integrandolo a sua volta, realizzando così il duplice fine del liberarsi dell'apparato percettivo dell'oggetto odiato e frustrante e contemporaneamente di distruggerlo.

La realtà viene percepita come l'insieme di minute particelle costituite dall'oggetto esterno reale inglobato nel frammento di personalità proiettato che lo sommerge. Queste particelle denominate "oggetti bizzarri", cariche d'ostilità, costituiscono per l'Io del paziente, svuotato e mutilato, prototipi ideativi che egli tenta inutilmente di utilizzare per processi del pensiero. Questo tentativo conduce alla sovrapposizione tra oggetti reali e pensieri primitivi dando origine a equazioni simboliche lontane da vere simbolizzazioni, inducendo il paziente in una profonda confusione allorché verifica che gli oggetti che egli tratta in accordo alle leggi del funzionamento mentale, obbediscono in realtà alle leggi di natura.

Per brevità di esposizione rimandiamo il lettore ad una disamina personale dei testi degli altri autorevoli autori che si sono occupati dell'identificazione proiettiva e discutiamo di un caso di cui questo processo costituisce l'ipotesi esplicativa.

M. è un ragazzo di 11 anni che presenta una grave dissociazione del pensiero unita tuttavia ad una percezione penosa del suo stato mentale che viene da lui raffigurato mediante l'immagine dell'ubriaco e del bevitore di caffè corretto con la grappa.

Penetrare nel suo universo significa entrare in un mondo in cui continua ad operare la primordiale categorizzazione, tipica dei primi stadi del lattante, in buono/cattivo.

Il primo termine, "buono" cioè, è però qui posto più per la necessità dell'operare della mente, in grado di pensare ad un concetto in virtù del suo contrario, che per l'effettivo riscontro nell'inconscio di M. di una categoria di oggetti buoni.

M. vive infatti circondato da oggetti pericolosi e ce lo comunica col suo comportamento, come quando vuota la stanza, ove si tengono le sedute di psicoterapia, delle suppellettili che vengono quindi ammassate in corridoio, il che vale a dire che nulla di ciò che gli sta attorno può far per lui, o come ancora quando getta con gesti misurati nel cestino i giochi della scatola a lui riservata commentando con un "Qui non si può lavorare".

Questa scelta di esempi testimonia l'ingente povertà di quegli oggetti buoni necessari per "lavorare", ossia per pensare, e l'esistenza inconscia dei quali dovrebbe essere a disposizione del soggetto in un clima di fiducia "nell'attesa di" perché si avvii il processo di costruzione della realtà.

Per M. la realtà esterna è ancora animata delle stesse qualità della sua vita funzionale cosicché egli può attendersi di essere trattato dagli oggetti allo stesso modo in cui sente di trattarli infliggendo loro male: ecco dunque M. apparire terrorizzato per la possibile vendetta di una mosca dopo i suoi tentativi di ucci-

derla o affermare perentorio di alcune scatole: "Sono pericolose".

Se dunque per M. dare una costituzione al mondo, rappresentarselo, equivale a prefigurarsi la propria distruzione ad opera del mondo, si spiega allora anche l'impossibilità di esistere come lo, con confini ben distinti tra Sé e il mondo, e la necessità della messa in atto di meccanismi di difesa primitivi che introducano il soggetto all'interno dell'oggetto per possederlo e controllarlo.

Nasce così tutta una serie di personaggi nei cui panni M. si cala: di volta in volta è l'insegnante di musica, lo zio, il conducente dello scuola-bus, l'infermiere, persino me stessa, e tale identificazione proiettiva è così massiccia da riuscire ad inquietare l'osservatore.

Affinché l'io si ristrutturati appare quindi indispensabile da parte di chi vive una condizione psicotica la sperimentazione di un rapporto oggettuale positivo nella quale venga sollecitato a riappropriarsi di quelle parti di sé che tende ad espellere.

Ricordo a questo proposito le mille domande di M.: "Cosa fai dopo?", "Dove vai?", "Dove sono le chiavi della tua macchina?", denotanti la sua preoccupazione che io non ne abbia l'intenzione e non presti ascolto ai suoi pensieri... Come dire: "Nessuno può curarsi della mia sofferenza".

La ricerca, lo sviluppo e l'incremento del contatto emotivo durante il percorso terapeutico, anche se ostacolato dalla credenza di non riuscire ad ottenere comprensione, si pongono come la condizione senza la quale non si può rendere consapevole il soggetto malato della convivenza in lui di due mondi, quello della realtà e quello della psicosi.

Bibliografia

- BION W.R. (1962): *Learning from experience*. William Heinemann, London, trad. it. *Apprendere dall'esperienza*. Armando, Roma 1972.
- BION W.R. (1970): *Second Thoughts*. William Heinemann, London, trad. it. *Analisi degli schizofrenici e metodo psicoanalitico*. Armando, Roma 1970.
- GRINBERG L. (1982): *Teoria de la identificacion*. Paidos, Buenos Aires, trad. it. *Teoria dell'identificazione*. Loescher Editore, Torino 1982.
- IMBASCIAI A., CALORIO D. (1981): *Il protomale: psicoanalisi dello sviluppo cognitivo nel primo anno del bambino*. Boringhieri, Torino.
- KLEIN M. (1952): *Notes on some schizoid mechanism*. Developments in Psycho-Analysis, Hogarth Press, London, trad. it. *Scritti 1921-1958*. Ed. Boringhieri, Torino 1978.
- KLEIN M. (1955): *On identification*. New Directions in Psychoanalysis, Tavistock Publications Limited, London, trad. it. *Sull'identificazione*. In *Nuove vie della psicoanalisi*. Ed. Il Saggiatore, Milano 1966.
- MELTZER D. (1966): *The Relation of anal Masturbation to projective Identification*. Int. J. Psychoanalysis, 47.
- NEGRI R. (1985): *L'uso del processo di identificazione proiettiva nello sviluppo sano e nelle psicosi*. Relazione al XXXVI Congresso Nazionale della Società Italiana di Psichiatria, Milano.
- ROSENFELD H. (1965): *Psychotic States*. Hogarth Press, London, trad. it. *Stati psicotici*. Armando, Roma 1973.
- ROSENFELD H. (1969): *Sull'identificazione proiettiva*. Trad. it. *Rivista di Psicoanalisi*. Anno XXVI n. 1, 1980.

2. Adolescenza e vicissitudini primarie. Contributo esemplificativo (Alberto Ghilardi)

L'adolescenza è il lungo ed indefinito periodo cronologico e mentale in cui l'individuo raggiunge il pieno sviluppo delle sue caratteristiche somatiche e psichiche. Questo traguardo si raggiunge a prezzo di tormentate vicissitudini legate sia ad una ridefinizione ed integrazione del proprio mondo interno, sia ad un nuovo rapporto con il mondo esterno, a cui si chiede esplicitamente di essere definiti e riconosciuti come individui dotati di propri significati e specificità autonome. A seguito dello sviluppo fisico e psicosessuale, l'adolescente è obbligato a sganciarsi dalle identificazioni del passato per avviarsi a costruire una nuova identità personale, frutto di una profonda rielaborazione dei propri oggetti interni. La linea di continuità con il passato subisce un vero e proprio sconvolgimento a causa della maturazione sessuale e della conseguente possibilità di pensarsi psicologicamente non più solamente come esistente nella realtà (il "che sono"), ma come esistente in quanto dotato di un significato personale (il "chi sono") ed il conflitto viene portato proprio dall'apparire di tale quesito e soprattutto dalla ricerca di una risposta ad esso. L'identità sessuale definitiva [Laufer M., Laufer Eglé M. (1984), 1986, p. 23] permette l'acquisizione e la possibilità di agire nella realtà, ciò che prima rimaneva inattuabile e solo fantastico: il primato della genitalità. Solo attraverso un suo conseguimento sempre più pieno, la scelta sessuale può essere fatta sulla base dell'accettazione delle differenze e non secondo modalità infantili, quali la competizione, il dominio o l'esibizione [Battacchi W.M., Giovanelli G., 1988, p. 259]. Sul passato viene dunque ad innestarsi un presente, che obbliga a rivedere ed a risistemare tutta la precedente organizzazione psichica dell'adolescente, ed il passato viene come riletto alla luce degli stimoli attuali. Essendo però questi stimoli costitutivi dello sviluppo (come nel caso della maturità sessuale), vanno come programmaticamente incontro ad un'organizzazione che, in vario modo, dovrebbe essere pronti a riceverli e integrarli in una nuova organizzazione. Come dunque l'organizzazione psichica profonda e le funzioni psicologiche del ragazzo si sono formate e come la mente ha potuto apprendere a funzionare diviene un fatto che può essere messo in evidenza e mostrato, anche drammaticamente, dalla situazione attuale. La struttura e la organizzazione dinamica della mente formatesi durante le vicissitudini primarie, anche se sommerse gradualmente dall'acquisizione delle funzioni cognitive superiori nel corso della crescita, possono riapparire nel loro aspetto più primitivo e regressivo in presenza di eventi problematici e di compiti evolutivi che si rivelano ardui per le possibilità attuali del ragazzo (v. ad es. le difficoltà di apprendimento, gli insuccessi scolastici o di inserimento lavorativo).

Il motivo per cui la formazione di una nuova identità attuale nell'adolescente risente di come è giunta a questa prova decisiva la propria organizzazione psichica, indica quanto abbia inciso la formazione e l'interiorizzazione dei propri

oggetti interni nell'infanzia e, quindi, quanto le prime relazioni oggettuali siano state decisive nella loro formazione. Gli studi sulla vita psichica primaria rivelano proprio come decisive siano le prime relazioni con altre persone significative, proprio nel senso di permettere l'avvio e lo sviluppo di una sorta di programma di base, che l'individuo sembra possedere come precipuo, e che è la capacità di costruirsi i propri contenuti oggettuali interiori in forza della possibilità di elaborare i dati dell'esperienza sotto forma di apprendimento. La mente umana quindi non sarebbe il prodotto di predisposizioni innate su cui si innestano in vario modo i dati ambientali, bensì si formerebbe in base ad una processualità i cui requisiti di base siano la capacità programmatica, fin dal periodo prenatale presente nel cervello, di elaborare tutte le informazioni esperienziali interne ed esterne a formare le prime rappresentazioni mentali e da lì le prime interiorizzazioni delle esperienze sotto forma di oggetti interni [Imbasciati A., Calorio D., 1981]. L'inutilità di ipotizzare dialettiche innato-acquisito a proposito della formazione della mente umana, come ad esempio nel caso della discussione storico scientifica [Imbasciati A., Ghilardi A., 1989] sulla concezione degli istinti nell'uomo, viene evidenziato dal proporre concetti diversi quali quello di "processo mentale" nello spiegare il suo sviluppo, visto sempre più da più versanti come una possibilità di autocostruzione dell'individuo [Inhelder B., in Bruner J.S., Garton A., 1981, p. 125].

La capacità di rendere i dati dell'esperienza da pure stimolazioni neurofisiologiche, da atti apparentemente casuali e immediati, da istanze, da fantasie o da sogni a mentali risiede nella funzione del pensare [Bion W.R., (1962), 1972]. L'operazione del pensare, proprio perché contiene l'azione, la differisce e la trasforma in attività mentale, riesce a rendere a loro volta "pensabili" all'individuo i propri contenuti, una volta divenuti mentali, ed a renderli parte del proprio Sé; la non riuscita di tale funzione comporta al contrario la impossibilità di rendersi pensabili e quindi una loro espulsione dalla percezione del Sé sotto forma di azione impulsiva, non finalizzata. A questo proposito l'importanza decisiva del rapporto con la madre o con altre figure psicologicamente significative nella creazione di uno spazio di relazione dove il bambino sia aiutato nell'avvio del suo compito di trasformare le informazioni esperienziali sotto forma di pensieri, è stato ampiamente evidenziato [Bion W.R., (1963), 1973]. La modalità di funzionamento del pensiero può dunque divenire una sorta di cartina al tornasole non solo per evidenziare il problema attuale dell'individuo, ma, grazie al fatto di porsi come un continuum nello sviluppo, per risalire a rintracciare come le vicissitudini primarie hanno strutturato una personalità, le cui facoltà mentali vengono ora messe a dura prova, in alcuni casi con esiti patologici, di fronte ad un compito evolutivo decisivo. I concetti di funzionamento del pensiero e quello di costruzione di identità si compenetrano dunque nell'indagine sugli adolescenti, come poli significativi di analisi. Proprio su questo versante è possibile presentare delle situazioni esemplificative, tratte da casi di adolescenti giunti alla consultazione psicodiagnostica e di sostegno, le cui vicissitudini vengono qui analiz-

zate sulla scorta delle annotazioni precedenti, evidenziando come un problema a livello evolutivo adolescenziale si ripercuota sul pensiero e vedendo che esito se ne ha caratteristicamente a questa fase di vita alla luce delle peculiari caratteristiche che in essa sono implicate.

Fra le note biografiche caratteristiche di C., una ragazza di 17 anni, vi è l'attuale tendenza ad ondeggiare tra anoressia e bulimia. Alta 1,70 e con un peso di 42 kg, passa periodi in cui unisce alla dieta una attenta cura del proprio corpo (aspirando a divenire una modella) esibendosi spesso in lunghe ore di ballo in varie discoteche, salvo poi, in periodi successivi, svuotare il frigorifero di casa mangiando a sazietà fino al punto di vomitare il cibo e lasciandosi parallelamente trascurata sotto l'aspetto estetico, finendo quindi per riprodurre con costante circolarità la contrapposizione tra "la bella" e "la brutta". Riguardo al rapporto con la madre, quest'ultima dichiara di voler esser per lei un'amica oltre che una madre, lamentando però il fatto di lavorare per mantenere una figlia, che poi le svuota il frigorifero di casa. D'altro canto, nel momento in cui la figlia si trascura esteticamente ed ha crisi di vomito, litiga con la madre, salvo poi ricomporre le cose nei periodi in cui riprende a curarsi del proprio aspetto.

Nel caso di C. e del suo rapporto con la figura materna sembra possibile evidenziare una configurazione relazionale perversa tra le due figure del tipo affamatore-affamato [Gatti B., 1977], in cui la sottostante richiesta implicita "mi dai o non mi dai il cibo?" sembra significare un altrettanto sottostante dubbio esprimibile nell'espressione "rimango attaccata a te o no?", che, nella fase adolescenziale, può venire tramutato in un "mi separo o non mi separo da te?". Il passaggio dall'infanzia all'adolescenza ha avviato dunque una modalità di attaccamento-distacco secondo una continua oscillazione di situazione che, passando attraverso il veicolo primitivo del cibo come legame di dipendenza dall'adulto, diviene ora espresso nelle trasformazioni tra un aspetto esteriore bello e tendente all'emancipazione e al riconoscimento esterno (il pubblico delle discoteche) ed uno brutto e incurante degli altri. Il funzionamento del pensiero, così come opportunamente anche i test proiettivi rivelano, permette di evidenziare al momento e di ipotizzare alla base che tipo di problematiche della vita primaria si manifestano in questa adolescente. La comparsa dei meccanismi di scissione e identificazione proiettiva (quest'ultimo in particolare) nell'interpretazione delle situazioni stimolo, particolarmente di quelle umane, indicano la prevalenza del mondo interno nel senso di una confusione e non chiara differenziazione tra il Sé e gli altri oggetti interni, che può rispecchiare e rimandare, a sua volta, a delle problematiche sorte e legate alla relazione simbiotica materna alla nascita. In particolare la identificazione proiettiva permette ora di espellere dei contenuti mentali non pensabili per C. proprio perché probabilmente non adeguatamente metabolizzati nell'epoca simbiotica, e tali contenuti non pensabili appaiono legati all'identità sessuale di C., alla sua fatica di definirsi se bella e attraente o brutta e insignificante. La stessa mancanza di ansietà manifestata nelle situazioni stimolo cliniche, sembra deporre verso la impossibilità di pensare tali contenuti

mentali. La conclusione è che l'evoluzione verso una nuova identità di C. rischi di rimanere ancorata a modalità di funzionamento infantili, nonostante ella faccia sforzi per mostrare apparentemente di crescere.

Vi sono altri casi in cui si manifesta un problema comune fra gli adolescenti ed è quello legato al disturbo dell'apprendimento, ed anch'esso appare, in molti di questi casi, come un sintomo superficiale di una problematica di origine passata.

L. è un ragazzo di 17 anni che, dopo un buon curriculum scolastico fino ai primi anni delle scuole superiori, con l'inizio della crescita comincia invece a manifestare dapprima scarsi rendimenti, in seguito insuccessi parziali che richiedono esami di riparazione ed infine una bocciatura con un susseguente cambiamento di scuola. I genitori manifestano sentimenti contrastanti al proposito: la madre tende a minimizzare e giustificare il figlio adducendo a causa una qualche malattia e richiede una cura del medico; il padre giudica invece la sua malattia come immaginaria e chiede qualche farmaco che lo faccia guarire subito. Al colloquio il ragazzo si relaziona adottando un linguaggio molto forbito e costruito, fino all'utilizzo di termini tecnici della Psicologia, mostrandosi nel contempo distaccato nel trattare i propri problemi. Si scopre che nelle discussioni col padre tende ad usare "paroloni" che, secondo l'ammissione del padre stesso, finiscono con lo zittirlo e farlo sentire sconfitto. L. ammette però di provare paura quando deve affrontare allo stesso modo il mondo esterno alla famiglia, rivela di avere poche amicizie e tutte legate agli anni scolastici precedenti alle scuole superiori e soprattutto non affronta direttamente il problema legato alla motivazione di comportamenti quali evitare interrogazioni o non presentarsi agli appuntamenti con la scusa di essersi confuso.

Nel caso di L. appare un contrasto tra la sua intenzione di voler mostrarsi e presentarsi con un linguaggio forbito e colto come indice di emancipazione e la sua realtà di vita fatta di una bocciatura e di insuccessi scolastici, che tende quasi a non considerare e a mascherare dietro una facciata di colto distacco. Sembra come operarsi una scissione, che appare anche ai test, fra un L. con un ideale grandioso di Sé e un L. svalutato e minimizzato con paura di non farcela verso la realtà scolastica. Ciò procura un contrasto nel ragazzo, che tende a rifugiarsi in un mondo di sue capacità dove gli adulti e gli insegnanti non entrano a metterle in discussione, finendo per avere come due itinerari di apprendimento: quello reale fallimentare e quello suo personale rivalutato continuamente sconfiggendo il padre nelle discussioni. Il problema di L. sembra dunque nel rapporto con gli adulti per ciò che significa essere valutato da una autorità adulta e sembra bloccare la sua possibilità di sviluppo qualitativo. Analizzando infatti il funzionamento del pensiero si rivela come egli abbia una modalità di utilizzo delle nozioni puramente meccanica e mnemonica. La decisa prevalenza della funzione mnemonica sembra impedire l'esistenza di uno spazio interno in cui elaborare i dati, figurando un rapporto di apprendimento con la figura adulta di tipo univoco, dove uno trasmetta e l'altro riceva o, in altri termini, dove uno

riempia dove l'altro è vuoto. La qualità di questo tipo di rapporto sembra indicare una carenza, nelle prime esperienze del ragazzo, della possibilità di relazionarsi con una figura che lo aiutasse a apprendere dai fatti, restituendoglieli elaborati non secondo una modalità meccanica e ripetitiva, bensì adeguatamente trasformati in elementi pensabili. Con la comparsa dell'adolescenza la carente qualità di questa relazione primaria si manifesta sotto la comparsa di un Sé poco integrato perché scisso in due itinerari di apprendimento divisi, quello reale fallimentare e quello personale di successo. Una mancanza di unitaria integrazione che rispecchia il disturbo a livello del pensiero, che si rivela scarsamente capace di organizzare le risorse interne verso nuovi apprendimenti. Un pensiero che quindi si adagia e si adatta sulle risorse offerte dall'esterno non differenziando ed integrando a livelli cognitivi superiori le nozioni scolastiche, esattamente come il Sé di L. non appare unitario e integrato a supportare una identità precisata. Da casi come questo legati alle difficoltà di apprendimento, si può concludere che la problematica legata alla qualità dei primi rapporti oggettuali può pregiudicare una solida costruzione di identità in generale e un deficitario funzionamento delle facoltà intellettive in particolare.

In conclusione, lo scopo di questo contributo è di far notare come dei disturbi posti a livello evolutivo adolescenziale si ripercuotano in analoghi disturbi nel funzionamento del pensiero, nel senso di non riuscire a mentalizzare dei contenuti del mondo interno legati alla necessità di una rappresentazione di Sé come di un essere sessuale ben identificato, e come tali disturbi del pensiero rimandino a loro volta ad analoghe esperienze di difficoltà nello sviluppo della capacità di mentalizzazione durante le vicissitudini della vita psichica primaria. Ad esemplificazione è stato utilizzato del materiale clinico con dati di tipo affettivo e cognitivo presi in se stessi e nella loro reciproca compenetrazione.

Bibliografia

- BATTACCHI W.M., GIOVANELLI G. (1988a): *Psicologia dello sviluppo*. N.I.S., Roma.
 BION W.R. (1962): *Apprendere dall'esperienza*. Armando, Roma 1972.
 BION W.R. (1963): *Gli elementi della psicoanalisi*. Armando, Roma 1973.
 BLOS P. (1962): *L'adolescenza*. Angeli, Milano 1983.
 BRUNER J.S., GARTON A. (1978): *Crescita umana*. Boringhieri, Torino 1981.
 GATTI B. (1977): *L'opposizione tra mondo interiore e mondo esterno nel fallimento di separazione-individuazione in adolescenti anoressiche*. Rivista di Psicoanalisi, 23, pp. 186-200.
 IMBASCIAI A., CALORIO D. (1981): *Il protomentale*. Boringhieri, Torino.
 IMBASCIAI A., GHILARDI A. (1989): *Il concetto di istinto e il suo uso in Psicoanalisi*. N.P.S. Neurologia Psichiatria Scienze Umane, 6, 1989.
 LAUFER M., LAUFER EGLE M. (1984): *Adolescenza e breakdown evolutivo*. Boringhieri, Torino 1986.
 PALMONARI A., CARUGATI F., RICCI BITTI P., SARCHIELLI G. (1979): *Identità imperfette*, Il Mulino, Bologna.
 SENISE T.L. (1981): *Per l'adolescenza: Psicoanalisi o analisi del Sé?*. Gli Argonauti, 9, pp. 51-60.

3. Costruzione dell'oggetto e processi protosimbolici nella prima infanzia (Cristina Riva Crugnola Simonetta Tavallini)

In questa comunicazione rendiamo conto di un progetto di ricerca realizzato presso l'Istituto di Psicologia della Facoltà di Lettere e Filosofia dell'Università Statale di Milano, con la finalità di indagare sia da un punto di vista cognitivo che psicoanalitico le modalità attraverso le quali il bambino "accede" al mondo degli oggetti inanimati. A tal fine abbiamo sperimentato una metodologia di ricerca e di analisi che fa riferimento a concezioni differenti nel campo della psicologia dell'età evolutiva, quale quella psicoanalitica [Bion, 1970; Fornari, 1979; Klein, 1930; Mahler, 1975; Winnicott, 1971] e quella cognitivista/interazionista [Bruner, 1975; Camaioni, 1976; Schaffer, 1977; Stern, 1985]. Avvalendoci di questo duplice approccio, abbiamo analizzato in modo microanalitico materiale osservativo di tipo longitudinale —raccolto con mezzi audiovisivi— concernente l'attività esplorativa e ludica rivolta agli oggetti inanimati di 3 bambini dai 9 ai 15 mesi considerati nell'ambito della loro interazione libera con la madre. Dalla disamina dei dati è stato così possibile correlare specifiche configurazioni cognitive informanti il rapporto bambino/oggetti inanimati (schemi d'azione sensoriomotori, giochi convenzionali, modalità comunicative rivolte alla madre in merito agli oggetti, etc.) con originari processi simbolici di marca affettiva. A questo riguardo, si delineano due fasi diverse nell'arco di tempo osservato [Riva Crugnola, 1988]. Nella prima, all'incirca dai 9 ai 12 mesi, il bambino, da un punto di vista cognitivo, si relaziona con gli oggetti attraverso schemi d'azione di tipo generico [Benelli, 1980], applicati in modo indifferenziato agli oggetti; al contempo interagisce con la madre con modalità ancora prevalentemente di tipo "fatico" [Jakobson, 1963], riuscendo solo in modo abbozzato ad includere con giochi convenzionali e modalità comunicative l'oggetto inanimato in tale interazione. Dal punto di vista simbolico, l'approccio all'oggetto appare mosso da tendenze assimilative, volte ad utilizzarlo in modo "transizionale", con la finalità di ripristinare attraverso equazioni simboliche primitive condizioni fusionali arcaiche. Nella 2ª fase, dai 12 ai 15 mesi, il bambino sembra accedere alla realtà in modo più distintivo, utilizzando gli oggetti attraverso schemi d'azione specifici e mettendo in atto condotte ludiche e comunicative in grado di aprire la relazione diadica con la madre verso un terzo polo di riferimento costituito dal mondo degli oggetti inanimati. Da un punto di vista simbolico, particolare rilievo assumono i giochi convenzionali (nascondino, fare/disfare, dare/prendere, etc.), volti a rappresentare tramite l'inclusione iterativa e drammatizzata di un "terzo" oggetto nell'interazione madre/bambino il processo di differenziazione di quest'ultimo dalla madre, nonché la comparsa sulla scena della figura paterna. Analizzando nell'ambito della ricerca l'influenza dello stile interattivo della madre [Di Stefano, 1985] sull'attività del bambino rivolta agli oggetti, si è inoltre iniziato ad individuare come a diversi stili materni siano correlabili differenti

capacità del bambino di utilizzare in modo protosimbolico gli oggetti. Lo stile "propositivo-direttivo" sembrerebbe in quest'ottica più idoneo a promuovere le capacità protosimboliche descritte rispetto a quello "contenitivo-non direttivo". La ricerca mette dunque in luce come la costruzione dell'oggetto inanimato da parte del bambino "prelinguistico" sia guidata da strategie cognitive, ludiche ed interattive strettamente embricate ad originari processi simbolici di marca affettiva, delineando una linea evolutiva che va da un uso "fusione" e assimilativo dell'oggetto ad un uso "protosimbolico" e distintivo del medesimo.

Bibliografia

- BENELLI B., et al. (1980): *Forme di conoscenza prelinguistica e linguistica*. Giunti-Barbera, Firenze.
- BION W.R. (1970): *Attenzione e interpretazione*. Armando, Roma 1973.
- BRUNER J.R. (1975): *Dalla comunicazione al linguaggio: una prospettiva psicologica*, in: CAMAIONI L. (a cura di): *Sviluppo del linguaggio e interazione sociale*. Il Mulino, Bologna 1978.
- CAMAIONI L., et al. (1976): *La comunicazione nel primo anno di vita*. Boringhieri, Torino.
- DI STEFANO G., et al. (1985): *Influenze dello stile interattivo della madre sull'attività esplorativa del bambino*. Psicologia clinica, 2.
- FORNARI F. (1979): *I fondamenti di una teoria psicoanalitica del linguaggio*. Boringhieri, Torino.
- JAKOBSON R. (1963): *Saggi di linguistica generale*. Feltrinelli, Milano, 1971.
- KLEIN M. (1930): *L'importanza della formazione dei simboli nello sviluppo dell'Io*, in: KLEIN M.: *Scritti 1921-1958*. Boringhieri, Torino 1978.
- MAHLER M., et al. (1975): *La nascita psicologica del bambino*. Boringhieri, Torino 1978.
- RIVA CRUGNOLA C. (1988): *Nascita del simbolo e costruzione dell'oggetto nella prima infanzia*. Angeli, Milano.
- SCHAFER H.R. (a cura di) (1977): *L'interazione madre-bambino: oltre la teoria dell'attaccamento*. Angeli, Milano 1984.
- STERN D. (1985): *Il mondo interpersonale del bambino*. Boringhieri, Torino 1987.
- WINNICOTT D.W. (1971): *Gioco e realtà*. Armando, Roma 1974.

4. La relazione come matrice della strutturazione dell'Io (Rosa Benetti Perin)

La nascita psicologica dell'Io avviene nei primi tempi di vita, all'interno della relazione fusionale madre bambino, cui faranno seguito altre relazioni significative. La qualità dei primi rapporti affettivi è l'elemento fondamentale nella strutturazione della vita psichica e porta gradualmente l'apparato originario a diventare un Soggetto. Il Soggetto diventa realtà concreta e osservabile attraverso le modalità di funzionamento della sua organizzazione strutturale, che si ma-

nifestano nei suoi comportamenti relazionali. La relazione quindi, oltre che ambito di costituzione della struttura, è anche ambito di riproposizione e riconsiderazione critica della stessa, quando è disfunzionale: questo è quanto accade in psicoterapia. Ciò che il paziente manifesta in seduta non è tanto una serie di sintomi, ognuno dei quali rimanda ad un preciso evento rimosso, quanto un comportamento, epifenomeno di strutture profonde, caratterizzato da uno stile relazionale ben preciso, che determina la sua maniera di rapportarsi a se stesso, di sperimentare le altre persone e di reagire con esse. Il paziente si comporta con il terapeuta come in tutti i suoi rapporti significativi: il terapeuta, analizzando gradualmente tutti i fenomeni che compaiono nella relazione terapeutica in termini di inadeguatezza, deformazione della realtà, aiuterà la persona a cogliere le motivazioni profonde che hanno dato origine alla sua organizzazione strutturale e i significati attribuiti alle vicende e ai valori costitutivi della sua identità. Solo la presa di coscienza dell'inadeguatezza funzionale può dar luogo ad una evoluzione di struttura. Al di fuori del setting, invece, accade che "non solo gli schemi determinano una selezione dell'attenzione da dedicare agli aspetti del mondo esterno che sono loro conformi, ma l'individuo si comporta in modo tale da far sì che le risposte che riceverà lo confermino nelle opinioni iniziali. Questa convalida esterna è a sua volta necessaria per il mantenimento degli schemi". Il paziente in terapia si difende a lungo dal cambiamento, percepito come fonte di pericolo e di sofferenza: egli funziona in base alle sue esperienze personali, alle percezioni, ai ricordi e ai significati attribuiti a questi in ordine al mantenimento di una identità, al di là della quale teme di smarrirsi.

Solo con l'analisi e l'interpretazione delle resistenze si giunge alla relativizzazione delle strutture non più funzionali: la persona giunge ad una lenta e graduale elaborazione di nuovi modi di essere, all'evoluzione dei desideri mantenuti finora infantili, riconoscendosi depositaria di quelle funzioni che attribuiva agli oggetti narcisistici.

Quanto detto viene brevemente evidenziato dal seguente caso clinico: una paziente che chiameremo Giovanna, casalinga ventottenne, inizia una terapia chiedendo di essere aiutata a superare il disagio che la coglie in assenza del marito; nominato dirigente d'azienda a quarantadue anni, egli si trova ad intraprendere sempre più spesso dei viaggi all'estero che lo tengono lontano da casa. In sua assenza lei è angosciata, accusa un senso di vuoto, di desolazione, di perdita generale di interesse alla vita. All'inizio del loro matrimonio lui si dedicava completamente a lei: le sceglieva i vestiti, l'accompagnava a fare le compere in città, la coccolava. Vivevano l'uno per l'altro. Adesso lui è sempre meno disponibile, coltiva numerose e importanti relazioni d'affari, ha ripreso a fare dello sport, come da celibe ed esprime il desiderio di avere un figlio: lei ne è terrorizzata, dice di sentirsi troppo bisognosa d'attenzione per poterne dedicare ad un bambino. Tutti l'hanno sempre delusa, non ha trovato chi la corrispondesse totalmente fino a quando ha conosciuto suo marito. Afferma: "io, senza di lui, non sono niente". Per poter comprendere l'origine e il significato delle modalità

strutturali di Giovanna è necessario analizzare la storia delle relazioni passate. Giovanna a due mesi ha perso la madre, che l'ha lasciata per andare a vivere con un altro uomo. Il padre ha affidato Giovanna alla nonna e successivamente alle zie. Dai sette anni vive in collegio fino al conseguimento del diploma. Poi conosce suo marito e afferma che da quel momento, per lei, la vita ha acquistato valore. Ma quando il marito non si pone più in una relazione fusionale con lei insorge l'angoscia ed è questo il motivo che la porta in terapia. La perdita precoce della figura materna, successivamente connotata di significati di abbandono e tradimento, ha ostacolato gravemente la normale evoluzione di Giovanna, la cui personalità si è strutturata in termini di ricerca e dipendenza da oggetti narcisistici e si esprime in una fame insaziabile d'oggetto. Giovanna inconsciamente ripropone nel rapporto con la terapeuta la sua insaziabilità affettiva, la sua dipendenza, la pretesa di essere risarcita e approvata incondizionatamente. All'inizio del trattamento essa si definisce accolta, compresa totalmente appagata dal rapporto terapeutico. Successivamente i cinquanta minuti della seduta cominciano a sembrarle insufficienti; vorrebbe poter essere accolta e ascoltata senza limiti di cadenza settimanale. Il pensiero che la terapeuta si possa dedicare ad altri pazienti in trattamento oltre a lei la fa sentire disorientata, insicura, in balia di se stessa, incerta sull'esito della terapia. Alle confrontazioni operate dalla terapeuta riguardanti le costanti strutturali che si evidenziano nel suo stile relazionale, Giovanna rimane sorpresa, poi giunge ad una sorta di stupito autoriconoscimento e porta abbondante materiale associativo a sostegno di un'immagine di sé di cui comincia ad avere nuova consapevolezza. Questa è solo la prima fase di un processo terapeutico, lungo il quale Giovanna acquisisce gradatamente "una diversa maniera di confrontarsi con la realtà che la circonda e la costituisce". Essa, attraverso tale processo, può operare una lenta evoluzione strutturale che la porta gradualmente alla propria individuazione, alla coscienza cioè, non solo di potersi sentire esistere distinta dall'oggetto ma proprio in quanto distinta dall'oggetto. Questa individuazione si sperimenta e si perfeziona con la separazione dalla terapeuta, che le permette di elaborare le angosce ad essa legate. Alla fine del trattamento Giovanna non solo può restituire sé a se stessa, ma restituire anche alla terapeuta la sua dimensione reale, disinvestendola dei ruoli fantasmatici che le aveva attribuito. Così Giovanna può separarsi dalla terapeuta, libera di appartenersi e di continuare da sola nuovi percorsi evolutivi.

Bibliografia

- MERTON GILL (1985): *Teoria e tecnica dell'analisi del transfert*. Ed. Astrolabio, 85-86, Roma.
GIORDANO FOSSI (1984): *Le teorie psicoanalitiche*. Ed. Piccin, 433, Padova.

5. La percezione olfattiva nell'esperienza primaria (Sandra Vincenzi)

L'olfatto svolge un ruolo notevole nell'economia dell'individuo vivente, sia per quanto concerne la ricerca e l'appetibilità dei cibi, sia per quanto riguarda il comportamento sessuale: quest'ultimo aspetto è di particolare rilievo in parecchie specie di animali, nei quali la ricerca dell'altro sesso, all'epoca degli amori, è proprio legata a stimoli odorosi. Infine l'olfatto consente di evitare gli ambienti inquinati da sostanze, specialmente gassose, che potrebbero riuscire velenose o comunque nocive [Milner, 1976].

L'olfatto inoltre, per la sua origine filogeneticamente antica, ha un particolare interesse biologico e fisiologico: basti pensare che le porzioni posteriori del telencefalo erano implicate originariamente soprattutto nell'elaborazione delle informazioni olfattive. Ancora, la complessità dei microcircuiti del bulbo olfattivo e delle vie nervose che proiettano al sistema limbico e alla corteccia potrebbero essere la chiave per l'interpretazione dell'evoluzione del telencefalo e delle relazioni tra le emozioni più profonde e gli stimoli olfattivi.

Tuttavia, nonostante il fatto che sia così antico ed importante, il sistema olfattivo è stato il meno studiato dei cinque sensi classici, da parte della anatomia, della fisiologia e neurofisiologia, della chimica e della biologia e questo per una serie di cause inerenti alle difficoltà di intraprendere studi scientifici e sperimentali: basti pensare che gran parte del sistema olfattivo è inaccessibile allo studio per la sua particolare costituzione anatomo-fisiologica, e che a tutt'oggi esistono ancora interpretazioni diverse sulla spiegazione al composito fenomeno dell'esperienza olfattiva, come sulla descrizione delle caratteristiche dello stimolo odoroso.

La psicologia si è da sempre occupata in modo centrale di come il mondo esterno venga percepito attraverso i nostri sensi e a lungo la percezione è stata il tema principale di tutti gli studi psicologici: ma solo di recente ci si è interessati allo studio dell'olfatto, ed esiguo rimane il numero dei ricercatori che si dedicano a questo tema.

Recenti ricerche di psicologia sperimentale hanno indicato che il sistema olfattivo gioca un ruolo non secondario nella comunicazione non-verbale, nella memoria umana e nei processi cognitivi, cosicché si è costituito un significativo numero di lavori sperimentali che hanno dato vita ad una discreta letteratura sull'argomento. In modo più specifico, gli studi sperimentali sull'uomo attestano l'importanza della percezione olfattiva nella comunicazione non-verbale, nelle relazioni sociali, nonché nel comportamento sessuale.

Nell'ambito degli studi sulla comunicazione non-verbale ricordiamo vari lavori che hanno dimostrato l'esistenza di un riconoscimento dell'odore corporeo tra coppie sposate [Hold e Schleidt, 1977], tra madre e figlio [Mac Farlane, 1975; Russel, 1976; Schaal, 1980; Porter, 1981; Porter, 1983; Russel, 1983] e tra parenti consanguinei [Wallace, 1977; Porter, 1983].

Per quanto attiene in modo particolare le relazioni sociali Koning (1972) e Schultze-Westrum (1974) affermarono che l'uomo è influenzato dagli odori nelle relazioni di simpatia ed antipatia e quindi che l'odore assume una funzione di controllo nel nostro sistema di rapporti e relazioni sociali. In riferimento più specifico, nell'ambito delle relazioni di attrazione-repulsione fra i due sessi, numerosi studi psicologici giustificano l'esistenza di un'influenza nel comportamento umano da parte di messaggi feromonici, mediati dall'odore personale: in modo particolare si parla di "feromoni" come determinati composti chimici che inducono le specie a compiere rituali sessuali con il fine dell'accoppiamento e del mantenimento della specie stessa. In generale il termine "feromone" si riferisce ad una comunicazione chimica intraspecie che ha effetti sul comportamento. Per quanto riguarda la specie umana si ipotizza l'esistenza di sostanze odorose di tipo feromonale dato che: le connessioni verificate scientificamente tra ovulazione ed acuità olfattiva nella donna giustificerebbero la partecipazione del sistema olfattivo al ciclo riproduttivo anche della specie umana, col compito presumibile di facilitarne l'accoppiamento [Le Magnen, 1952; Doyt, 1977; Doyt, Snyder, Huggins e Lowry, 1981; Schneider, 1974]; inoltre la possibile esistenza di un feromone umano è giustificata anche da altri studi che mostrano come il ciclo mestruale della donna sia influenzato dalle persone con le quali la donna interagisce e in modo particolare dalla comunicazione olfattiva che con esse si stabilisce [Mc Clintock, 1971; Russel, Switz e Thompson, 1984]. Infine numerosi altri studi si sono indirizzati alla scoperta delle sostanze che hanno quest'azione feromonica sull'uomo [Cowley, Johnson e Brooksbank, 1977; Kirk-Smith e coll., 1978; Kirk-Smith e Booth, 1980; Cowley e coll., 1980; Benton, 1982; Black e Biron, 1982; Filsinger e coll., 1984; Filsinger e coll., 1985].

Lo studio della percezione olfattiva riporta allora allo studio dei fenomeni relazionali e di comunicazione e quindi, in altre parole, ai fatti della mente, nel suo strutturarsi in processi cognitivi ed affettivo-emotivi che permettono la conoscenza della realtà e l'instaurarsi di relazioni fra individui.

In chiave evolutiva, come giustifica il titolo della presente comunicazione, l'importanza dell'olfatto nell'adulto non può non incuriosire lo studioso riguardo al significato storico-evolutivo che tale percezione riveste nell'economia dello sviluppo psichico del bambino e nel costituirsi dei processi cognitivi che permettono la formazione del pensiero e la conoscenza della realtà che ci circonda.

Ma le recenti scoperte sul sistema olfattivo non sono ancora state fatte oggetto di attenzione da parte della Psicologia più generale e in modo particolare della Psicologia Evolutiva: scarso è l'interesse rivolto a descrivere l'importanza dell'esperienza olfattiva agli effetti costitutivi e del costruirsi delle strutture cognitive di base, in analogia, invece, a quanto è stato studiato per altre esperienze percettive. Una teoria psicologica evolutiva recente, di impostazione psicoanalitica, elaborata da Imbasciati (1983), descrive le esperienze sensoriali come le radici primarie per il costituirsi di strutture operative mentali di base, dalle quali sarà elaborata l'esperienza primaria e sulle quali si costituiranno progressive

strutture più evolute. Tra le varie sensorialità, l'autore prende in considerazione anche l'esperienza olfattiva primaria come base per la costruzione di alcuni engrami elementari che potrebbero avere una funzione determinante nel successivo sviluppo della mente.

Sulla scia di questo indirizzo di pensiero e alla luce delle recenti scoperte sperimentali inerenti alla percezione olfattiva nell'adulto e nel neonato, questa comunicazione si proporrebbe allora di fare il punto della situazione sui risultati nell'ambito olfattivo che concorrono a capire l'evoluzione psichica del neonato e ad individuarne futuri contributi di ricerca, indispensabili per una visione completa di quello che è il complesso sviluppo psichico primario.

Nell'ambito delle ricerche sul rapporto madre-bambino una menzione particolare spetta allo studio di Montagner (1985) che descrive i più recenti risultati ottenuti sulla comunicazione olfattiva all'interno di tale rapporto primario. L'utilizzo di un metodo originale di quantificazione delle risposte del neonato, basato su filmati relativi ai movimenti della testa e delle braccia del piccolo, ha permesso di raccogliere informazioni preziose ed esaurienti: dal terzo giorno post-natale il neonato è in grado di operare una discriminazione significativa in favore dell'odore del seno materno rispetto all'odore analogo di un'altra madre e rispetto ad un tampone impregnato di odori diversi.

Tutto ciò permette almeno di supporre che l'esperienza olfattiva nel neonato, essendo funzionale al riconoscimento già nei primi giorni dopo la nascita, deve entrare a far parte dell'organizzazione protomentale insieme alle esperienze gustative ed orali che, fino ad ora, erano ritenute svolgere la funzione cronologicamente più importante e predominante nell'economia psichica neonatale. In altre parole il riconoscimento olfattivo della madre, nonché il riconoscimento reciproco del proprio bambino evidenziato nelle madri che si sono prestate per l'esperimento, giustifica l'esistenza di una sorta di comunicazione olfattiva materno-infantile, fin dal periodo post-partum, che conferisce un ruolo importante all'esperienza olfattiva: parimenti a quella gustativa ed orale, essa potrebbe avere un peso nella formazione dei primi oggetti interni del bambino, ampiamente studiati dalla psicoanalisi secondo un modello orale, ma non adeguatamente per quanto riguarda l'esperienza olfattiva.

Le fantasie primitive infantili sono sempre state spiegate col modello delle esperienze orali per la costruzione di oggetti e strutture mentali, ma nuovi interrogativi di ricerca possono proporsi: quali sono gli oggetti interni primari connessi all'esperienza olfattiva nel neonato e come concorrono alla strutturazione della mente ed al suo successivo sviluppo? Dal punto di vista del modello esplicativo dei fatti mentali del neonato, l'esperienza olfattiva primaria potrebbe addirittura fornire un nuovo modello per l'elaborazione delle informazioni sensoriali diverso da quello orale che ha finora interpretato la genesi dello sviluppo mentale.

Dallo studio di Montagner (1985) un altro dato sembra essere degno di attenzione per le conseguenze in ambito neonatale: il riconoscimento del neonato ri-

sulta essere ancor più preciso quando si tratta di discriminare non tanto l'odore del seno materno quanto quello ottenuto dalle secrezioni delle ghiandole sebacee e delle ghiandole sudoripare del collo. In altre parole la "carta d'identità chimica" della madre per il suo bambino sembra essere costituita da un "cocktail" di molecole che non sono esclusivamente o forzatamente legate alla secrezione latte e alla situazione di allattamento, ma rimane per il bambino un referente più complesso a partire dal quale egli può sviluppare ed arricchire l'insieme dei suoi sistemi interattivi, con la madre. Questa ulteriore specificazione, nei risultati di riconoscimento, concorre ad aumentare ulteriormente i dubbi inerenti all'importanza che da sempre si è attribuita all'esperienza orale piuttosto che ad altre, come quella olfattiva. Probabilmente non si tratta tanto di attribuire importanza all'una piuttosto che all'altra o ad altre esperienze sensoriali neonatali, quanto di organizzarle insieme per scoprirne i rispettivi contributi nello sviluppo psichico primario. Di certo, questi ultimi risultati non solo rivendicano il ruolo dell'olfatto nelle operazioni protomentali ancora dal momento della nascita, ma sembrano anche dissociarlo (non certo in senso quantitativo quanto almeno in parte funzionale) dall'allattamento, quasi che il bambino al momento della nascita abbia ricevuto in eredità dal sistema olfattivo dei significati che vanno al di là della relazione nutritiva orale e che potrebbero essere spiegati più nell'ottica relazionale, quasi fosse un corredo sociale che l'uomo porta in sé fin dalla nascita quello che permette al bambino di riconoscere la madre dalle altre donne, il suo odore dagli altri odori, compresi quelli alimentari, che fanno della mamma molto più di un contenitore alimentare.

Questa capacità di riconoscimento del neonato solleva ulteriori interessi circa la possibilità del bambino di discriminare non solo l'odore della madre, ma addirittura odori di persone diverse ed in particolare odori maschili da quelli femminili: sicuramente esiste nell'odore umano una differenza sessuale (Hold e Schleidt, 1977). Se nel neonato, o comunque nel bambino piccolo esistesse questa naturale tendenza discriminativa, quali potrebbero essere le conseguenze per esempio a livello di identificazione sessuale o di attrazione-repulsione sessuale che potrebbero addirittura condizionare lo sviluppo psicosessuale dell'adulto?

Un ultimo contributo interessante riguarda gli studi sulla memoria olfattiva condotti su soggetti adulti. Engen e Ross (1973), infatti, sostengono che la memoria di odori è chiaramente diversa dagli altri tipi di memoria: sembra che le interpretazioni dei risultati sperimentali consistano nel ritenere che gli odori siano rappresentati in memoria quali *eventi unitari*, distintivi e con scarsissimi attributi di ridondanza. Più specificatamente Engen (1987) ha sostenuto che tali memorie nella vita quotidiana non si riferiscono ad odori isolati ma concernono episodi significativi che riguardano il cibo, gli ambienti e le altre persone. Quindi ogni odore è in grado di riportarci ad un episodio caratterizzato da grande ricchezza di particolari, ma non succede il contrario perché un episodio non è in grado di farci rivivere internamente l'odore. E se la memoria olfattiva si riferisce a situazioni, ad eventi unitari si potrebbe allora supporre che l'esperienza olfat-

tiva contribuisca a dare significato, colore, emozione agli eventi che si verificano e che caratterizzano anche le relazioni primarie? In questo senso che tipo di colore, di emozione, di significato riesce a veicolare l'esperienza olfattiva nella relazione primaria... e nelle successive relazioni?

Sono tutte domande, quelle presentate, senza risposta per ora, e forse anche tendenti a sopravvalutare l'esperienza olfattiva: d'altra parte quando si intuisce l'importanza di qualcosa di cui non si sospettava minimamente l'esistenza, del tutto giustificato è l'interesse, ed ovvio lo sprone alla ricerca.

Bibliografia

- BENTON D. (1982): *The influences of androstenol—a putative human pheromone on mood throughout the menstrual cycle*. Biological Psychology, 15, 249-256.
- BLACK S.L. (1982): *Androstenol as a human pheromone: no effect on received physical attractiveness*. Behavioral and Neural Biology, 34, 326-330, 19.
- COWLEY J.J., HARVEY F., JOHNSON A.T., BROOKSBANK B.W.L. (1980): *Irritability and depression during the menstrual cycle—possible role for an exogenous pheromone?*. The Irish Journal of Psychology, 3, 143-156.
- COWLEY J.J., JOHNSON A.T., BROOKSBANK B.W.L. (1977): *The effect of two odorous compounds on performance in an assessment-of-people tests*. Psychoneuroendocrinology, 2, 159-172.
- DOTY R.L. (1977): *A review of recent psychophysical studies examining the possibility of communication of sex and reproductive state in humans*. In D. Muller-Schwarze e M.M. Mozzell (Eds.), "Chemical signals in vertebrates", Plenum Press, New York.
- DOTY R.L., SNYDER P.J., HUGGINGS G., LOWRY L.D. (1981): *Endocrine, cardiovascular and psychological correlates of olfactory sensitivity changes during the human menstrual cycle*. Journal of Comparative and Physiological Psychology, 95, 45, 60.
- ENGEL T. (1987): *Remembering odors and their names*. American Scientist, 75, 4, 7-503.
- ENGEL T., ROSS B. (1973): *Long term memory for odors with and without verbal descriptions*. Journal of Experimental Psychology, 100, 221-227.
- FILSINGER E.E., BRAUN J.J., MONTE W.C. (1985): *An examination of the effects of Putative Pheromone on human judgements*. Ethology and Sociobiology, 6, 227-236.
- FILSINGER E.E., BRAUN J.J., MONTE W.C., LINDER D.E. (1984): *Human responses to the pig sex pheromone 5-alpha-androst-16-en-3-one*. Journal of Comparative Psychology, 98, 219-222.
- HOLD B., SCHLEIDT M. (1977): *The importance of human odour in non-verbal communication*. Z. Tierpsychol., 43, 225-238.
- IMBASIATI A. (1986): *Fondamenti di neurofisiologia e psicofisiologia*. In "Istituzioni di Psicologia II", Utet, Torino.
- IMBASIATI A. (1983): *Sviluppo psicosessuale e sviluppo cognitivo*. Il Pensiero Scientifico, Roma.
- KIRK-SMITH M.D., BOOTH D.A., CARRON D., DAVIES P. (1978): *Human social attitudes affected by androstenol*. Research Communications in Psychology, Psychiatry and Behavior, 3, 379-384.
- KIRK-SMITH M.D., BOOTH D.A. (1980): *Effects of androstenone on choice of location in other's presence*. In "Olfaction and taste VII", H. Van del Starre (Eds.), London, IRL.
- KONING R. (1972): *Kultur anthropologische betrachtungen zum problem der parfumierung*. J. Soc. Cosmetic Chemists, 25, 823-829.

- LE MAGNEN J. (1952): *Les Phenomenes olfacto-sexuels chez l'homme*. Archives of Sciences and Physics, 6, 125-160.
- MACFORLANE A. (1975): *Olfaction in development of sociale preferences in the man neonate*. In "Parent-Infant Interaction", Ciba Foundation Symp. 33, New York, Elsevier 103-113.
- MC CLINTOCK M.K. (1971): *Menstrual synchrony and suppression*. Nature, 229, 24-245.
- MILNER P.M. (1976): *Psicologia fisiologica*. Zanichelli, Bologna.
- PORTER R.H. e MOORE J.D. (1981): *Human kin recognition by olfactory cues*. Physiology and Behaviour, 27, 493-495.
- PORTER R.H., CERNOCH J.M., e MC LAUGHLIN F.J. (1983): *Maternal recognition of neonates through olfactory cues*. Physiology and Behavior, 30, 151-154.
- RUSSEL M.J. (1976): *Human olfactory communication*. Nature, 260, 520-522.
- RUSSEL M.J., MENDELSON T. e PEEKE H.V.S. (1983): *Mother's identification of their infant's odors*. Ethol Sciobiol 4, 29-31.
- RUSSEL M.J., SWITZ T.M. e THOMPSON K. (1984): *Olfactory influences on the human menstrual cycle*. Biochemistry and Behavior.
- SCHAAL B., MONTAGNER H., HERTLING E., BOLZONI D., MOYSE A., e QUICHON R. (1980): *Les stimulation olfactives dans les relations entre l'enfant e la mere*. Reprod Nutr Dev, 20, 843-858.
- SCHNEIDER R. (1974): *Newer insight into the role and modification of olfaction in man through clinical studies*. Annals of the New York Academy of Sciences, 37, 217-233.
- SCHULTZE-WESTRUM T. (1974): *Biologie des Friedens*. Kindler, Munchen.
- WALLACE P. (1977): *Individual discrimination of humans by odor*. Physiol Behaviour, 19, 577-579.