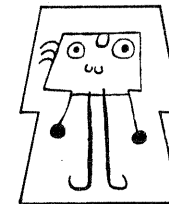


UNIVERSITÀ DI TORINO
FACOLTÀ DI MEDICINA E CHIRURGIA
CATTEDRA DI NEUROPSICHIATRIA INFANTILE
(dir. Prof.ssa L. Di Cagno)

ASSOCIAZIONE PER LO SVILUPPO DELL'APPROCCIO RELAZIONALE
IN NEUROPSICHIATRIA DELL'INFANZIA E DELL'ADOLESCENZA
(A.S.A.R.N.I.A.)

S.I.N.P.I. - Sezione Piemontese

LA DIFFICOLTÀ AD APPRENDERE



TORINO, 3-4 GIUGNO 1988

Sede:
Museo dell'Automobile, corso Unità d'Italia 40

BIBLIOGRAFIA

- 1) Tustin F., (1981), Stati autistici nei bambini, trad. it. Armando Armando-Roma, 1983.
- 2) Corominas J., "Dalla psicanalisi alla assistenza terapeutica dei bambini autisti e psicotici in generale" in "Il bambino psicotico: dalla stanza di analisi al territorio. Per una continuità e globalità terapeutica". Atti del Seminario di Bergamo (settembre 1985) - Pier Luigi Lubrina Editore - Bergamo, 1986.
- 3) Meltzer D., Bremner J., e all. (1975), Esplorazioni sull'autismo: uno studio psicoanalitico, trad. it. Boringhieri, Torino, 1977.
- 4) Marzani C., Montoli R., Villani D., Modelli di trattamento del bambino psicotico nella struttura territoriale, Convegno su "Il trattamento delle psicosi infantili" - Pavia 9-10 ottobre 1987 (Atti in corso di stampa)
- 5) Marzani C.; Sviluppo cognitivo e apprendimento nel bambino psicotico: evoluzione di due casi inseriti nella scuola elementare. Giorn. Neuropsich. Età Evol. (1984) 4, I: 51-61.
- 6) Bertolini, M e coll.: Processi mentali precoci e apprendimento. Giorn. Neuropsich. Età Evol. (1985), 5, I: 17-28.
- 7) Montoli Perani R.: Globalità e continuità terapeutica. A proposito del rapporto tra lavoro di analisi e territorio. in Quaderni di Psicoterapia Infantile N. 14 - Borla Editore. Roma
- 8) Lia M.: Alcune ipotesi sulle precondizioni per l'inserimento scolastico dei bambini autistici. Gior. Neuropsich. Età Evol. (1984), 4, I: 43-50.
- 9) Marcelli D., Position autistique et naissance de la psyché, Ed. P.U.F., Paris, 1986.

* Ortofonista, psicoterapeuta

** Educatrici CTR

*** Psicologhe, psicoterapeute

**** NPI, coordinatore CTR

DIFFICOLTA' DI APPRENDIMENTO E DEFICIT DELLE SIMBOLIZZAZIONI PROTOMENTALI.

Imbasciati A., Cena L.

Università degli Studi di Brescia - Facoltà di Medicina e Chirurgia.
Cattedra di Psicologia - Dir. Prof. A. Imbasciati.

La parola "apprendimento" è stata per parecchio tempo scarsamente utilizzata dalla teorizzazione psicoanalitica: di conseguenza l'accostamento di "psicoanalisi" e di "apprendimento" è rimasto abbastanza inusuale. La psicoanalisi si è interessata di tematiche inerenti la cognizione, quali il pensiero, l'attenzione, la percezione e l'immaginazione, tuttavia è sempre stata considerata come una scienza che si è principalmente dedicata alla analisi dei processi affettivi, anziché di quelli cognitivi, di cui l'apprendimento farebbe parte.

La prerogativa ad occuparsi di studi centrati sull'apprendimento sembra essere stata principalmente di altre psicologie quali quelle di impostazione behaviorista, gestaltista, piagetiana o cognitivista: il vertice psicoanalitico è rimasto invece inconsueto. Eppure il trattamento psicoanalitico, comporta un "processo" diretto a cambiare il comportamento del soggetto, cioè comporta un nuovo apprendimento (Clayton, 1965): apprendimento su se stessi, che fa mutare le dinamiche profonde della personalità e apprendimento di nuovi schemi d'apprendimento, in quanto il mutamento interiore comporta la possibilità di nuove e diverse esperienze, di se stesso e del mondo che ci circonda.

L'esperienza psicoanalitica si configura dunque come una specifica "esperienza guidata" di apprendimento e riapprendimento e in particolare come quel procedimento che, per la comparabilità del setting alle condizioni sperimentali, più si presta ad un'osservazione scientifica dei processi di apprendimento medesimi.

In questa prospettiva si sono sviluppati studi recenti (Bion, 1962, 1963, 1965, 1970, 1976; Imbasciati A., Calorio D., 1981, Imbasciati A., 1983; Meltzer, 1971, 1981, 1984) volti alla elaborazione di più specifici «Modelli psicoanalitici dei processi di apprendimento» (Imbasciati A., 1986a, 1986b), nei quali quest'ultimo possa trovare una collocazione precisa in una teoria adeguata. In tale prospettiva vengono proposti i fondamenti di una teoria dell'apprendimento che si discosta dalle altre teorie più conosciute di altra matrice, per considerare invece un apprendimento fondato su quegli "eventi" interni che un tempo venivano etichettati come affettivi.

La dicotomia cognizione-affetti ha per lungo tempo rappresentato un'impasse che ha impedito, anche in ambito psicoanalitico, una formulazione adeguata di una teoria dell'apprendimento. Lo specifico linguaggio e molti concetti utilizzati dalla psicoanalisi hanno fornito una fine descrizione dei processi psichici in termini di affetti e non di processi di acquisizione, come tali inquadrabili in termini di apprendimento e memorizzazione: l'equivoco, anche all'interno degli psicoanalisti, è dato dal fatto che a lungo si sono impiegati questi due ultimi concetti come fossero riferibili soltanto ad eventi coscienti. In realtà apprendimento e memoria sono

fenomeni inconsci, che interessano quindi quelle strutture profonde così a lungo descritte come "affettive". Per tali usi terminologici e concettuali a lungo si è ritenuto -e da taluno tuttora si ritiene- che la psicoanalisi si occupasse di un ordine di eventi non comparabili con quelli inerenti ai fenomeni cognitivi; e che dunque non si debba occupare di apprendimento.

L'opera di Bion è stata in questi ultimi lustri decisiva per cambiare la consuetudine suddetta: i suoi studi infatti hanno posto in evidenza come quanto viene descritto in termini di affetti sia in realtà un insieme di processi cognitivi, studiati nelle fasi e negli aspetti che non sono indagati da altre "psicologie". Ciò che da altre psicologie è denominato apprendimento nella maggior parte dei casi può esser considerato il risultato ultimo, osservabile con le metodologie proprie di quella psicologia, di quanto è osservabile in fieri col metodo psicoanalitico. (Imbasciati A., 1986a).

La concezione dicotomica affetti-cognizione è oggi in via di superamento, e ciò non soltanto ad opera degli studi psicoanalitici succitati. Anche le più recenti scuole cognitiviste considerano infatti affetti ed emozioni come elaborazione delle informazioni in entrata, relativamente alla interazione, conoscitiva del soggetto con il mondo esterno (Bruner J., 1973; Plutchik L., 1980; Massimini F., 1973). Interazione conoscitiva -aggiungiamo- anche col proprio mondo interno. Una tal concezione relazionale della cognizione passa, infatti secondo l'ottica psicoanalitica, attraverso quello che viene denominato il mondo interno. Lo studio dell'apprendimento elaborato secondo questa prospettiva si riconnette allora ad elementi che vanno al di là sia del linguaggio verbale, sia della performance, sia del controllo dato dalla consapevolezza del soggetto; nonché da quella dell'osservatore (Imbasciati A., 1986a). L'accento è invece posto sulla "mediazione" dei "mondi interiori": quello del soggetto che apprende, dall'esperienza che sta attraversando, e quello, anche, dell'eventuale scienziato (osservatore) che indaghi (osservi) i fenomeni dell'apprendimento.

Gli attuali orientamenti della psicologia educativa, volti ad esplorare le condizioni e le strategie psicopedagogiche che possano favorire una costruzione significativa, stabile ed efficace della conoscenza, in campo scolastico (ambito direttamente interessato ai risvolti pratici dell'apprendimento), rilevano come tale processo non sia "del tutto cosciente" (Franta H., 1988) e si strutturi su rapporti interpersonali affettivo-educativi. (Pontecorvo C., 1988). Nelle sue forme e manifestazioni esso verrebbe influenzato dalla realtà "dell'esperienza interiore" dell'individuo, dal suo mondo privato dovuto alle "interpretazioni" della realtà che si costruiscono attraverso l'interazione con l'ambiente. Il processo di apprendimento si evidenzia come un fenomeno che si svolge a livelli diversi, a seconda non solo del modo con cui il materiale viene presentato, ma (anche) delle esperienze precedenti del discente, nonché delle sue capacità intellettive (Wilson J. R., Robeck M. C., Michael W. B., 1969). Anche i problemi che «l'insegnante incontra nell'interpretare il feed-back degli allievi» vengono fatti rientrare «nel fenomeno del mondo privato dell'individuo» (Ibidem, pag.7).

Quanto sopra detto dal vertice psicopedagogico, tradotto secondo quello psicoanalitico comporta il considerare come l'apprendimento sia mediato da strutture indicabili in relazione al concetto di mondo interno. Tale mediazione può venire descritta in termini di processi inconsci, intesi come variabili intermedie che rendano conto sia di come avvengono i fenomeni evidenti a livello della consapevolezza, sia delle modificazioni evidenziabili a livello delle condotte, del discente e del docente che veicola l'apprendimento.

Occorre allora poter indagare il "mentale" nei vari livelli di funzionamento, da quelli più evidenti ad altri più occulti, ai primi sottostanti. Gli studi psicoanalitici da sempre hanno mostrato come i processi più inconsci, più occulti, più "sottostanti", siano correlabili con processi precoci, dello sviluppo infantile. La teoresi bioniana ha in particolare evidenziato come la diacronia dello sviluppo infantile si riassume -o sia sussunta- nella sincronia della genesi del pensiero adulto, colta in fieri nel setting psicoanalitico. Considerando la cognizione, dunque, e l'apprendimento, occorre rifarsi, dal vertice psicoanalitico, allo sviluppo mentale primario, a cominciare dal neonato. Bion ha evidenziato a livello clinico come i processi superiori di pensiero siano mediati da sottostanti e funzionanti processi profondi inconsci: non esiste pensiero cosciente senza un corrispondente pensiero inconscio; ovvero la mente funziona contemporaneamente a vari livelli di cui quelli più patenti sarebbero l'evoluzione di una sottostante organizzazione latente delle informazioni che sono state scelte codificate, elaborate, decodificate dal sistema mentale. Una tale organizzazione ha la medesima stratificazione dello sviluppo mentale infantile.

Il processo di apprendimento è configurato da Bion come un «Apprendere dall'esperienza» (Bion W., 1962): ovvero si struttura «da» un'esperienza interiore. La conoscenza si diparte da questa e da questa poi si organizza in forme strutturate, a loro volta strutturanti per altri accadimenti esperienziali. In questa prospettiva il termine esperienza copre quanto accade sia nell'incontro della struttura con le informazioni provenienti dall'esterno, sia in quello con le informazioni provenienti dalle elaborazioni che avvengono nelle strutture interiori medesime.

Il modo con cui le relative informazioni sono codificate nella mente in insiemi aventi "significato", rimanda al concetto di oggetti interni. La psicoanalisi kleiniana considera gli oggetti interni come primitivi abbozzi mentali derivati dalle prime "esperienze", nella vita neonatale, non corrispondenti ad alcun oggetto esterno, ma aventi significato per la struttura mentale nascente e permanenti nell'inconscio ad orientare tutta la vita psichica dell'adulto. Tali entità psichiche primarie permangono a livello inconscio dotate di una propria autonomia rispetto a tutte le altre strutture mentali che, via via si costruiranno nella mente più evoluta (Meltzer, 1981). Questa però dipenderà nel suo funzionamento futuro dalle prime, che permangono dotate del loro specifico dinamismo originario.

Questi dinamismi sono stati studiati e schematizzati in nostri precedenti studi (Imbasciati A., Calorio D., 1981; Imbasciati A., 1983, 1986a, b, c, d, 1987a, b) Il sistema mente è paragonabile a un calcolatore: a seconda dell'hardware

di base è possibile che si costruisca una serie molto numerosa ma non infinita di software; sulla base dei quali, specificatamente a seconda di ognuno di essi, le informazioni che possono essere immesse, potranno essere variamente elaborate. Gli oggetti interni nel sistema mente svolgono una funzione omologabile a quella dell'hardware di base e dei vari software, a seconda che se ne consideri la primarietà, ossia la precocità in cui essi si sono costituiti nello sviluppo mentale a partire dal principio. L'inizio della vita mentale è però, allo stato attuale degli studi, difficilmente databile, se alla nascita o nella vita fetale. Analogamente si può discutere se gli oggetti interni descritti dalla psicoanalisi siano collocabili nei primi mesi di vita dopo la nascita (come sembrerebbero sottintendere gli studi kleiniani) o prima, nella vita fetale come alcuni studi tendono a dimostrare (Rawskowskj, 1980). A nostro avviso è possibile individuare diversi livelli di primarietà, nella struttura degli oggetti interni, qualora se ne considerino non gli aspetti affettivi, ma quelli cognitivi, cioè le componenti date dal tipo di informazioni utilizzate e soprattutto dal modo con cui esse sono elaborate a costituire strutture operative (mentali) di base.

Se l'apprendimento coinvolge dinamiche profonde inconscie, esso non può non interessare gli oggetti interni: essi sono considerabili pertanto strutture cognitive primarie, sulla base delle quali, a seconda della loro differente struttura, si potranno formare diversi tipi di successivo apprendimento, o meglio differenti modalità di apprendere dall'esperienza. L'oggetto interno è dunque una struttura cognitiva di base, che, a nostro avviso può essere variamente differenziata quanto a livello di primarietà: ovvero si possono individuare vari tipi di "oggetti interni", collocabili a diverse epoche di sviluppo, dalla vita fetale a quella neonatale. Una tale differenziabilità è enucleabile considerando l'oggetto interno non come un tutto intero, quale appare se descritto in termini di affetti, ma una struttura variamente differenziata, se descritta in termini di differenza di afferenze (informazioni) utilizzate e di diversità di loro composizione ed elaborazione. Questo è quanto descritto, nei nostri lavori citati, in termini di simbolizzazioni protomentali.

In tale prospettiva possono essere individuati vari tipi di oggetti interni, paragonabili, quelli più primitivi all'hardware del calcolatore, e quelli successivi a vari software. L'hardware di base è individuabile nel primo significante cognitivo, di una cognizione non aderente a nessun oggetto esterno e pur inizio della nascente struttura operativa mentale. Si tratta di significanti senza referenti, basilari, per ogni ulteriore processo di significazione. La terminologia da noi usata è presa dalla linguistica saussuriana nella sua classica distinzione tra significante, significato e referente. L'oggetto interno si pone come significante in rapporto a oggetti esterni -referenti- dei quali veicola il significato: ciò si evidenzia considerando la genesi della percezione, nel neonato e nell'adulto. Ma esso è anche significante che significa significati riguardanti il proprio medesimo mondo interno, le cui strutture rappresentano il referente. In tal quadro può darsi un significante senza referente

esterno, eppure ugualmente d'importanza fondamentale per la nascente operatività del sistema-mente.

Con tali concetti si è cercato di descrivere diversi livelli di funzionamento protomentale. Di questa complessa descrizione, altrove esposta in dettaglio, non possiamo qui che riportare pochissimi e sommari accenni.

L'inizio del processo di simbolizzazione può essere descritto, in relazione allo sviluppo di operazioni cognitive, come modalità di cernere, aggregare, immagazzinare, elaborare gruppi d'afferenze di vario ordine: quelle degli apparati sensoriali in primis (si veda ad esempio la capacità del feto di riconoscere il battito cardiaco materno), quindi tutte le informazioni corporee interne (afferenze neurovegetative, e informazioni umorali, metaboliche, e più generalmente biochimiche), l'ordine delle informazioni dato dalla riafferenza motoria, nonché della registrazione dell'output motorio stesso (con la relativa integrazione rispetto alle modificazioni percettive), ed infine l'ordine delle informazioni provenienti dai modi coi quali tutte le precedenti vengono elaborate e immagazzinate a costituire la memoria, intesa in senso lato. Un tal modo di concepire la memoria include il cosiddetto mondo interiore: gli oggetti interni sono "tracce mnestiche sui generis".

Da primitivi aggregati mentali, senza alcun referente esterno, si passa, via via lungo un continuum, attraverso progressive elaborazioni ad altri oggetti interni che hanno maggiore capacità di rappresentare la realtà. In ciò si configura il processo di simbolizzazione. Le prime operazioni servono a differenziarne altre successive, in progressive articolazioni di simboli. La mente si sviluppa come capacità progressiva di apprendimento per garantire il migliore adattamento: affinché ciò possa realizzarsi è necessario che essa sviluppi processi tali da permettere l'apprendimento nel confronto con la realtà. Gli oggetti interni servono proprio per conseguire quelle capacità di rappresentarci la realtà esterna in modo da tenerne conto onde sopravvivere e quella interna in modo da poter sviluppare sempre di più quel migliore adattamento interiore che costituisce lo sviluppo, verso livelli ottimali, dell'intero sistema psichico. In questo contesto la simbolopoiesi può essere vista come un progressivo ramificarsi differenziato, da pochi significanti senza referente a sempre più numerosi (in pratica infiniti) significanti interiori, in grado di fornire ciò che chiamiamo conoscenza in senso lato, sia di se stessi che del mondo esterno. Una tale conoscenza è essa stessa base per ulteriori e nuove organizzazioni cognitive. L'intelligenza può così essere concepita come possibilità di accrescere la propria medesima struttura operativa per mezzo di una conoscenza sempre più efficace, a sua volta creatrice di ulteriori strutture conoscitive.

I modelli da noi sviluppati utilizzano molti dei concetti innovatori trasmessici da Bion. Così quelli inerenti al rapporto madre-bambino concepito secondo il modello contenitore-contenuto, inteso come matrice di pensiero. Ogni esperienza d'apprendimento comporta un incontro tra un contenitore e un contenuto: ciò avviene ogni qual volta il soggetto si avvicini ad una nuova esperienza, a una persona, a una informazione, in uno

stato di «osservazione ricettiva», assorbito nel rapporto che si sta attuando, con «disponibilità a intendere» (Ancona L., 1975).

La crescita cognitiva, mediante i processi di apprendimento avviene attraverso progressive «trasformazioni» (Bion W., 1965) in cui il mondo dei significanti interiori inconsci continuamente si compone e ricompono. Così «il nome nella sua funzione di legare una congiunzione costante, partecipa della natura di una definizione; comincia con l'essere significante, ma senza significato, fino a quando l'esperienza non gli dà mucchi di significato; esso trae forza negativa sia in virtù della sua genesi come parte del pensiero sia in virtù della logica necessaria del suo nascere, proprio perché la congiunzione costante che esso lega "non" è alcuna delle congiunzioni costanti precedenti e già nominate. L'avversione per esso deriva quindi dalla sua genesi e dal timore delle implicazioni del suo "uso". Poiché il nominare e la definizione sono inevitabili, questo contribuisce all'avversione per l'ignoto e per la sfida che esso costituisce per colui che apprende» (Bion W., 1965, pg.92).

La citazione bioniana, che abbiamo voluto riportare estesamente, è esemplificativa dei processi interiori che sottendono l'apprendimento quale esso è comunemente rilevato a livello pedagogico e scolastico: il nome delle cose, per esempio, con la sua distinzione dalla cosa stessa. Tal ultima acquisizione, sottolineata dalla scuola piagetiana, avviene in funzione della qualità, interiore, del simbolo che viene utilizzato; e questo dipende dalle operazioni protomentali di elaborazione degli oggetti interni. L'apprendimento del nome delle cose, e la sua maturazione ulteriore, dipendono in particolare da quanto il bimbo impara, al profondo, a distinguere il proprio sé da un vero oggetto, in senso psicoanalitico; con tutti i relativi processi di scissione, distruzione e riparazione, che approdano a differenti risultati di distinzione, differenziazione e rapporto oggettuale, piuttosto che di confusione, simbiosi, rapporto narcisistico. Analogamente sappiamo che una tappa importante dell'apprendimento infantile è data dalla acquisizione dei verbi: essa è però in funzione coi processi più profondi di acquisizione del significato di una "relazione". Il verbo, infatti, esprime la relazione, fra sé e un oggetto, o fra oggetti. Se al profondo la distinzione tra un Se e un "oggetto" è deficitaria, altrettanto deficitaria sarà l'acquisizione del significato dei verbi, con particolare riferimento alla distinzione tra transitività e intransitività del verbo, e fra attivo e passivo. Sappiamo infatti quanto il bimbo confonde questo: mangiare è equivalente all'esser mangiato. Quanto in questa equivalenza inconscia può esser descritto in termini affettivi di attacco e ritorzione persecutoria, può essere altresì descritto in termini cognitivi di confusione tra se e l'oggetto. Nonchè tra gli attributi dell'oggetto e le proprie reazioni (o relazioni) verso l'oggetto stesso: l'oggetto invidiato è confuso con l'oggetto invidioso.

Queste ed altre acquisizioni nell'apprendimento primario del bimbo sono state fatte oggetto dei nostri succitati studi. Qui possiamo sottolineare come gli eventuali deficit patenti di apprendimento dei fanciulli abbiano riscontro in corrispondenti deficit protomentali dello sviluppo dell'infante, rimasti a costituire le strutture inconscie del pensiero del ragazzo.

Ma vi sono altri deficit, meno evidenti. Un esempio di questi è costituito da tutti i casi in cui l'apprendimento sembra essersi verificato per una sorta d'imitazione superficiale del fanciullo, senza una corrispondente maturazione interna: molti di questi casi possono essere spiegati usando la descrizione che ci dà Winnicott del falso Se (Winnicott D.W., 1957). Nel falso Se l'apprendimento non possiede quello che può essere definito lo spessore simbolico della mente.

Spessore simbolico che ha a che fare con una matura differenziazione tra equazioni simboliche e equivalenze simboliche, quale descrittoci dalla Segal (Segal H., 1977) ed in ultima analisi con la distinzione tra sé e gli oggetti e la capacità di sopportare il dolore della separazione. La capacità di tollerare il dispiacere per l'oggetto non posseduto, ossia non fuso col sé, è alla base del funzionamento conoscitivo, del pensiero. Esso infatti comporta l'accettare la perdita-separazione dell'oggetto, esterno, elaborando una situazione di lutto, o di perdita dell'oggetto, del quale però si ricrea un'immagine, identificatoria, che fa sì che il soggetto senta entro di sé l'oggetto, ma al contempo lo riconosca come esterno, e non posseduto; che senta cioè che quanto ha costruito dentro di sé è una sorta di specchio di ri-conoscenza, un'immagine conoscitiva in rapporto di gratitudine con ciò che è stato conosciuto, un significante in grado di avere il significato di un referente assente.

Ciò dunque senza la pretesa di creare dentro di sé un'immagine "surrogatoria" di quello che della realtà esterna viene negato, bensì per creare un qualcosa che non è l'oggetto, esterno, ma che da quell'oggetto è sentito derivato e che servirà a riconoscere quello stesso nella sua eventuale presentazione nella realtà, e ad amarlo sia esso presente che assente. Si può allora parlare di un "apprendimento per amore", inteso come amore in senso psicoanalitico kleiniano, come riconoscenza per il "bene" ricevuto dagli oggetti, che spinge a ricrearli entro di sé come simbolo, non con l'illusione di possederli, bensì per conoscerli e riconoscerli nella loro reale autonoma esistenza. Un tale apprendimento per amore diventa allora una effettiva possibilità di "amore per l'apprendimento".

In tale prospettiva i deficit di apprendimento manifestano il loro sottostante disamore per la conoscenza. Ciò che i pedagogisti hanno chiamato mancanza di interesse, disattenzione, distraibilità, labilità di memoria, e qualche volta, più acutamente, anomalie del rapporto con l'insegnante e con quanto da questi offerto, potrà allora essere indagato, psicoanaliticamente, nella misura in cui potremo affinare i modelli descrittivi che ci permettono di osservare la realtà meno evidente, dei processi di apprendimento e delle loro anomalie. Non soltanto delle deficienze macroscopiche, come pionieristicamente ci ha insegnato la Mannoni (Mannoni N., 1973) ma anche di quelle più sottili e complesse, che pur preoccupano insegnanti e pedagogisti e che ancora più possono preoccupare in una prospettiva di igiene mentale, in quanto possibili matrici di future e differenti sofferenze psichiche nei figli che tali "menti" genereranno. E nei figli dei figli: sia considerando come figlio un nuovo essere umano che genera culturalmente oltre che geneticamente altri esseri, sia che vogliamo considerare "figlio" una qualunque opera di pensiero, che entrando a far

parte della cultura, ne condizionerà l'ulteriore sviluppo; e con questo il futuro dell'uomo. «E' mia opinione -dice Bion- che l'impiego dell'attività del pensare è ancora allo stato embrionale e deve essere ancora sviluppato pienamente dalla razza umana» (Bion W., 1962, pag.147).

BIBLIOGRAFIA.

- ANCONA L. Dinamica dell'apprendimento, Mondadori, Milano, 1975.
- BION, W.R. (1962), Apprendere dall'esperienza, Armando, Roma, 1972.
- BION, W.R. (1963), Gli elementi della psicoanalisi, Armando, Roma, 1973.
- BION, W.R. (1965), Trasformazioni, Armando, Roma, 1973.
- BION, W.R. (1970), Attenzione e interpretazione, Armando, Roma, 1973.
- BION, W.R. (1976), Il cambiamento catastrofico, Loescher, Torino, 1981.
- BRUNER J. (1973), Psicologia della conoscenza, Armando, Roma, 1976.
- CLAYTON T.E. (1965), Insegnamento e apprendimento, Martello, Milano, 1971.
- FRANTA H. Le condizioni di sviluppo di un clima di relazioni interpersonali favorevoli all'acquisizione del sapere, Congr. La costruzione della conoscenza a scuola, Padova, 19-20/3/88.
- IMBASCIAI A. CALORIO D. Il Protomentale, Boringhieri, Torino, 1981.
- IMBASCIAI A. Sviluppo psicosessuale e sviluppo cognitivo, Il Pensiero Scientifico, Roma, 1983.
- IMBASCIAI A. Istituzioni di psicologia, UTET, Torino, 1986a.
- IMBASCIAI A. Modelli psicoanalitici dei modelli di apprendimento, Raggiungimento Librario, 1986b, 9, 296-298.
- IMBASCIAI A. Psicoanalisi e studio dei processi cognitivi, «Ital.J. Clin.Psychol.», 1, 89-99, 1986c.
- IMBASCIAI A. Apprendere dall'esperienza: interrogativi da una lettura di Bion, Gli Argonauti, 1986d, 3, 209-222.
- IMBASCIAI A. Funzione alfa e valore rappresentazionale degli oggetti interni, in Letture Bioniane, a cura di Neri, Corrales, Fadda, Borla, 1987a, 59-67.
- IMBASCIAI A. Un modello psicoanalitico dei processi cognitivi, Professione Psicologo, 1, 1987b, 21-33.
- MASSIMINI F. I processi emozionali, Ghedini, Milano, 1973.
- MELTZER D. Il processo psicoanalitico, Armando, Roma, 1971.
- MELTZER D. The kleinian expansion of Freud's metapsychology, Int. J. Psa., 1981, LXII, 177-187.
- MELTZER D. HARRIS M. Il ruolo educativo della famiglia: un modello psicoanalitico dei processi di apprendimento, C.S.T., Torino, 1984.
- MANNONI N. Il bambino ritardato e la madre, Boringhieri, Torino, 1973.
- PONTECORVO C. La costruzione sociale della conoscenza, Congr.cit., Padova, 19-20/3/88.
- PLUTCHIK L. A general psychoevolutionary theory of emotion, Academic Press, New York, 1, 1980.
- RAWKOWSKJ A. La vita psichica nel feto, Il Formichiere, Milano, 1980.
- SEGAL H. Symbol formation, Int. J. Psa., 1977, 59, 315-319.
- WINNICOTT D.W. (1957) Il bambino e il mondo esterno, Giunti-Barbera, 1973.
- WILSON J.R., ROBECK M.C., MICHAEL W.B. (1969), Fondamenti psicologici dell'apprendimento e dell'insegnamento, La Scuola, Brescia, 1975.

CONTINUITA' E CAMBIAMENTO: IL PASSAGGIO DA UN CICLO SCOLASTICO AL SUCCESSIVO

C.M. NEGRO * - F. AMIONE **

* Aiuto Neuropsichiatra Infantile ** Psicologa
Servizi di N.P.I. U.S.S.L. 1 - 10 Torino

L'ingresso in una nuova scuola, o in assoluto il primo giorno di scuola, raramente viene scordato e spesso viene richiamato alla memoria come oggetto di elaborazioni simboliche del ricordo, quali: un'iniziazione, il mondo degli adulti, il mondo dei compagni, l'ambiente e gli Altri. Curiosamente tutto quello che, per il bambino diventato adulto, rappresenterà la gravidanza di quei primi impegnativi momenti legati ad una nuova esperienza viene messo troppo poco in risalto, anzi può venire scotomizzato e ridotto a prassi routinaria proprio quando avviene e come viene gestito: una conoscenza formale e un assestamento a nuovi livelli di performance. Forse si tratta di un meccanismo difensivo per "esorcizzare" da entrambe le parti - docenti e allievi - l'ansia di un cambiamento subito e agito, comunque sperimentato e vissuto e che solo successivamente è più facile e possibile interiorizzare. Dalla nostra esperienza sappiamo infatti quali vicissitudini esterne ed interne possono accompagnare i Bambini da noi seguiti ed i loro genitori in questa fase che, al di là di un evento formalizzato e rigido, è un movimento non solo fisico da una sede all'altra, ma relazionale e mentale suscettibile quindi di prendere direzioni differenti tra loro. Il bambino ha percezione della diversa percezione che i genitori (e i nuovi insegnanti) hanno ora di lui; nell'immagine che gli rimandano c'è un po' di perdita dell'infanzia o della fanciullezza accanto a nuove aspettative e richieste più avanzate. Egli non può fare a meno di interrogarsi: "ce la farò?"

Le emozioni provate sono riconducibili alla Curiosità da un lato, alla Paura dall'altro, spesso in alternanza spesso in conflitto. Nei bambini e nei ragazzini con problemi cognitivi e relazionali e conseguente difficoltà di apprendimento raramente ci capita di riscontrare la prevalenza della curiosità (Bertolini 1982), mentre la conclusione di un'esperienza e l'inizio della successiva, possono facilmente innescare paure nuove e vecchie angosce di separazione, di perdita e di inadeguatezza con blocco difensivo e arresto, anche solo temporaneo, degli apprendimenti, della disponibilità ad apprendere, del libero e rilassato esercizio delle funzioni del pensiero.

Schematizzando, possiamo individuare due tipi di situazioni rischio