

Psicologia dell'età evolutiva

ROSSELLA BARZOTTI*

La psicologia dell'età evolutiva studia l'essere umano in via di sviluppo dal concepimento al giovane adulto. Le fasi dello sviluppo si suddividono in:

- infanzia: divisa in prima infanzia (fino a 3 anni); seconda infanzia (fino a 6 anni); terza infanzia (dai 6 ai 12 anni).
- adolescenza: divisa in preadolescenza (fino a 15 anni) e adolescenza (dai 15 ai 18 anni; alcuni prolungano fino ai 25 anni).

Lo sviluppo umano è frutto di una interazione tra vari processi biologici, cognitivi e socio-emotivi. Possiamo definire lo sviluppo come un processo che si attua lungo tutta la vita, un processo multidimensionale e multidirezionale e, primariamente, un processo interattivo, frutto delle costanti interazioni tra soggetto e ambiente. Lo sviluppo lo si può intendere come un movimento, come un qualcosa di dinamico, riguardante tutto il ciclo della vita, che coinvolge diversi fattori da quelli psicologici a quelli biologici, sociologici e antropologici. È necessario considerare lo sviluppo come un processo estremamente modificabile, caratterizzato dalla possibilità di cambiamento delle svariate traiettorie evolutive. Possiamo sempre guardare allo sviluppo di un bambino come ad un sistema aperto capace di *duttilità*, condizione che costituisce il tratto costitutivo dell'uomo in quanto sistema in grado di modificare i percorsi di funzionamento in modo adattivo all'ambiente circostante. Presupposto importante per chi approccia il mondo dell'infanzia, è saper adottare lenti da vista particolari con cui poter osservare

* rossella.barzotti@gmail.com. Docente incaricato di *Psicologia generale e dell'età evolutiva* presso l'I.S.S.R. "Ecclesia Mater", Pontificia Università Lateranense, Roma.

fenomeni evolutivi dinamici sempre in cambiamento. Possiamo pensare all'evolversi del bambino come una costante ridefinizione della propria immagine nelle varie fasi dello sviluppo. Ovviamente nel progredire dei vari cambiamenti evolutivi, esiste una continuità che possiamo notare nel permanere di tratti individuali che contraddistinguono l'unicità del soggetto. Premessa ontologica importante nel guardare allo sviluppo dell'essere umano è: *considerare lo sviluppo dell'essere umano come una sorta di movimento costante verso una graduale acquisizione di una posizione adulta, caratterizzata da una armonia di elementi e dell'assunzione del senso di responsabilità rispetto alla propria esistenza*. Sin dal suo concepimento l'essere umano è aperto costitutivamente alla relazione, all'altro, al mondo, alla vita, e fa esperienza di questa sua caratteristica come una sorta di imperativo da cui non può sottrarsi. Osservare il mondo infantile può significare osservare un copione che prende forma e si attualizza costantemente attraverso uno scambio con l'altro. Louis Cozolino (psicologo clinico americano) afferma:

le persone e i neuroni languono e muoiono senza interazioni reciprocamente stimolanti. Nei neuroni questo processo viene detto apoptosi; negli esseri umani viene chiamato depressione, ansia e suicidio. Dalla nascita alla morte, tutti noi abbiamo bisogno di altri che ci scovino, siano interessati a scoprire chi siamo e ci aiutino a sentirci al sicuro (Cozolino 2008: 12).

Altro elemento che desidero sottolineare è il concetto di *sviluppo*, portatore con sé del tema dell'adattamento e del tema fondante della relazione madre-figlio, prototipo di tutti i tipi di cura. La mancanza di cura, sia essa fisica, psicologica o emotiva, rende l'individuo più fragile, vulnerabile. Tale fragilità in ambito evolutivo pretende una attenzione molto particolare, esige da parte del mondo adulto una presa di responsabilità verso l'individuo in formazione che diventerà un uomo adulto. Ho preferito dividere il materiale in aree dando a ciascuna un "titolo guida".

1. *Prima area: "corporeità e alterità"*

M. Gauchet (storico, filosofo francese vivente) ha messo in risalto come il secolo XX sia stato il secolo della scoperta del bambino reale, in cui diverse scienze come la pediatria, la psicologia e la psicoanalisi, influenzandosi

reciprocamente, hanno chiarito la sostanziale differenza del bambino dall'adulto. Solo alla fine del 1800 l'infanzia è diventata specifico oggetto di indagine e per questo diversi autori hanno iniziato a considerare il bambino oggetto di interesse e di approfondimenti (da Locke a Rousseau, fino a Darwin, che attraverso l'osservazione sistematica e attenta del comportamento di suo figlio, descrisse in un saggio lo sviluppo di un bambino alla luce della teoria evoluzionistica, ossia come processo di adattamento all'ambiente).

I principali approcci teorici allo studio dello sviluppo sono il comportamentismo, l'approccio organismico e l'approccio psicoanalitico. L'era moderna ha guardato allo studio dell'infanzia in maniera molto attenta godendo degli svariati progressi metodologici nell'osservazione e nell'introduzione di tecniche sperimentali. Negli ultimi decenni, numerosi dati scientifici e clinici hanno offerto un'ampia descrizione dell'attuale ricerca in ambito evolutivo, inserendola nel modello di interazione regolatrice diadica madre-bambino che delinea la relazione teorica tra attaccamento e intersoggettività. Il fenomeno dell'intersoggettività come fenomeno relazionale costituisce primariamente la prospettiva evolutivo-affettiva.

Oggi stiamo assistendo ad una linea di ricerca molto importante su un nuovo modello di intersoggettività, evolutivamente e neurobiologicamente fondato. In questo ambito di ricerca si interfacciano in una prolifera collaborazione l'approccio psicomotorio e l'ambito delle moderne neuroscienze cognitive (cfr. Ammaniti-Gallese 2014; Rizzolatti-Sinigaglia 2006). A partire dal suo sviluppo intrauterino, il bambino è in una relazione intercorporea con la propria mamma. Questo dialogo intercorporeo, già in gravidanza, risulta l'origine costitutiva della nostra identità, e da tale dialogo entrambi i protagonisti producono modificazioni permanenti nell'altro. Dunque, la singolare relazione che unisce il corpo del neonato a quello della madre ricopre, sulla scena evolutiva, una posizione primaria. La nostra identità di esseri umani si costruisce attraverso l'esperienza del corpo. Per mezzo del corpo, il neonato inizia a prendere consapevolezza della sua totalità, della sua unità. Il corpo è il mezzo che il neonato usa per essere nel mondo e per fare esperienza di un'unità corporea che gli permette di identificarsi. L'esperienza del nostro corpo è fondante la dimensione

intersoggettiva. Il corpo è lo strumento attraverso il quale il bimbo vive le sue emozioni e dunque altamente simbolico. Ma che significato assume in questo contesto la parola simbolico? Per simbolico si intende il modo in cui quel corpo è toccato, preso, tenuto, e tutto questo dà significato a ciò che quel corpo sente, prova e capisce di sé.

1.1. D. Winnicott

Lo psicoanalista e pediatra inglese D. Winnicott (1896-1971) evidenzia proprio che il modo in cui le mani altrui curano quel piccolo corpicino determinerà la forma che prenderà quella persona. Sempre Winnicott suggerisce che il bambino quando guarda la madre che lo sta guardando, vede se stesso negli occhi materni. Winnicott descrive con accuratezza come si sviluppa un peculiare stato mentale della madre (capacità di *concern*) già durante la gravidanza: la madre diventa sempre più capace di prendersi cura e di evitare tutti quei fattori stressanti o esperienze traumatiche che potrebbero avere un impatto negativo sulla gravidanza. Scrive:

La mia tesi è che, nella primissima fase, osserviamo nella madre uno stato particolare, una condizione psicologica che merita il nome di *preoccupazione materna primaria*, si sviluppa a poco a poco per raggiungere un grado di elevata sensibilità durante la gravidanza e specialmente verso la fine (Winnicott 1976).

Winnicott ha enfatizzato l'importanza cruciale di tale fase per lo sviluppo del sé del bambino. Non tutte le madri hanno la stessa capacità di *concern* cioè sono in grado di assumersi la responsabilità della loro maternità. Le madri che hanno una rappresentazione equilibrata e integrata di se stesse saranno maggiormente in grado di assumersi la responsabilità e la cura della propria gravidanza. Winnicott sottolinea così: "La capacità di preoccuparsi fa parte della relazione duale fra l'infante e la madre o il sostituto materno". Successivamente al parto, il legame di attaccamento che si viene a creare tra madre e il proprio bambino costituisce una base fondante e unica.

1.2. J. Bowlby

J. Bowlby, psicoanalista inglese (1907-1990) ha formulato la sua teoria dell'attaccamento tra gli anni '60 e gli anni '70, affermando che il bambino

crea una gerarchia di legami di attaccamento al cui vertice si trova la figura primaria, la figura di attaccamento. La ricerca ha confermato empiricamente come l'attaccamento prenatale sia fortemente predittivo dell'atteggiamento materno e della qualità del rapporto tra la madre e il bambino. In termini intersoggettivi, il neonato vive e percepisce le relazioni attraverso le modalità sensoriali. D. Stern, noto psichiatra e psicoanalista statunitense (1934-2012), descrive questa fase evolutiva (0-2mesi) come fase del "sé emergente" in cui la prima organizzazione psichica è basata sull'esperienza corporea. J. Bowlby, sottolinea quanto il contatto visivo madre-bimbo sia fondamentale nello sviluppo dell'attaccamento. Egli propone una nuova spiegazione, fondata sulle teorie evoluzionistiche: il legame del bambino non è connesso all'apprendimento sociale, ma deriva piuttosto dal desiderio biologicamente fondato di mantenere la vicinanza fisica con la figura di attaccamento. Bowlby introduce il concetto di "comportamento di attaccamento", come quel comportamento che promuove la vicinanza alla figura di attaccamento; un legame di un individuo con un altro individuo, percepito come protettivo e più forte, come lo è, per esempio, il legame del bambino con la propria madre. Possiamo definire la teoria dell'attaccamento di Bowlby una teoria spaziale: più il bambino è vicino alla sua figura di attaccamento e più godrà di uno stato di benessere psicofisico. Bowlby ha ipotizzato che le caratteristiche infantili (testa relativamente grande, fronte ampia, occhi collocati sulla linea mediana del volto, guance paffute) stimolino la risposta genitoriale, aumentando le possibilità di sopravvivenza del bambino.

1.3. Neuroscienze

A supporto di tanti studi in ambito evolutivo, le neuroscienze cognitive, con scienziati come Vittorio Gallese e Giacomo Rizzolatti, hanno scoperto l'esistenza di neuroni specchio nel cervello dei macachi e degli umani fornendo un ausilio alle teorie del rispecchiamento empatico. I neuroni specchio sono quei neuroni motori che si attivano sia quando compiamo un movimento sia quando osserviamo un'azione diretta ad un oggetto. Osservare un'azione eseguita da un altro individuo genera un'attivazione del sistema motorio simile a quella che compare quando si esegue quella stessa azione in prima persona. In sostanza, ogni atto osservato verrebbe in qualche modo riprodotto internamente, ovvero simulato. Parallelamente alle

trasformazioni psicologiche che accompagnano la crescita del bambino nella relazione con la sua figura di accudimento, nel cervello di quest'ultima si verificano profondi cambiamenti con l'attivazione di circuiti neurali che orientano le condotte di accudimento. L'amore genitoriale, in particolare quello materno, rappresenta una delle motivazioni più potenti del comportamento umano, l'amore materno vuole il mantenimento e la perpetuazione della specie. Gli studi psicobiologici stanno dimostrando che i sistemi madre-bambino sono interconnessi l'uno con l'altro, all'interno di una organizzazione sovraordinata che consente la mutua regolazione di processi cerebrali, biochimici e autonomici.

Lo psichiatra americano M. A. Hofer afferma che attraverso processi regolatori "nascosti", il cervello adulto agisce come un elemento regolatore esterno per lo sviluppo degli ancora immaturi sistemi omeostatici del bambino. Le esperienze intersoggettive vengono mappate nel funzionamento cerebrale dell'individuo, sin dai primi anni di vita. Il sistema dei neuroni specchio viene utilizzato per descrivere come gli eventi neurobiologici possono spiegare gli stati mentali. I dati di ricerca in ambito evolutivo indicano che la stimolazione cerebrale nell'infanzia contribuisce a rendere il cervello plastico, ampliando la riserva cognitiva: suonare uno strumento, apprendere una seconda lingua, rappresentano un vantaggio concreto nell'immediato e costituiscono un capitale che tornerà utile nella vecchiaia.

Dunque, tutti noi nasciamo con un corpo che ci accompagna per tutta la vita e gradualmente, durante la crescita, scopriamo che questo corpo in realtà è la nostra identità: il nostro corpo ci permette di essere nel mondo e di orientarci in esso. Nessuno di noi può pensarsi senza il proprio corpo, ognuno di noi è il proprio corpo. Sin dalla vita intrauterina il corpo del feto è una specie di traduttore dell'incontro con il corpo materno. Il corpo si accresce all'interno di un altro corpo, prende forma graduale e si sviluppa all'interno di un altro corpo (materno) che lo contiene, lo protegge. Il corpicino a poco a poco vuole il suo spazio e i due (madre-feto) imparano a conoscersi, instaurando un dialogo pre-uterino ricco di segni e tratti unici. C.E. Parsons (ricercatrice danese) sostiene che la madre e il bambino sono intrinsecamente motivati a sentirsi attratti l'una dall'altro e a ricercare un contatto reciproco. Dopo la nascita il neonato pretende la presenza di quella corporeità che ha conosciuto nella fase prenatale, la sua corporeità continua

ad essere lo strumento con il quale permette a se medesimo di muoversi fra gli oggetti nello spazio e attraverso il suo muoversi nello spazio impara ad individuare i propri confini corporei definendosi. Dunque, la corporeità porta con sé un aspetto biologico ma anche un aspetto emotivo, le due dimensioni si intersecano e si interfacciano, creando durante lo sviluppo quella trama soggettiva (unica e irripetibile) corporea-emotiva. Esiste una memoria emotiva presente in modo viscerale e profondo nelle terminazioni nervose che regolano il funzionamento dei nostri organi interni, che afferiscono ai nostri organi di senso. Il nostro corpo diventa a volte una gabbia nella quale i nostri stati della mente irrisolti rimangono bloccati e congelati e prendono voce attraverso ciò che la psicologia chiama “somatizzazioni”, ovvero trasferimento su distretti corporei di ciò che non siamo in grado di elaborare a livello intrapsichico: così *il corpo accusa il colpo* (Van der Kolk 2015). La sofferenza spesso rimane dentro di noi come un qualcosa di estraneo che però spinge per trovare espressione. Pensando alla corporeità, possiamo evidenziare quanto lo stesso movimento rimane un’area fondamentale per tutta l’infanzia, possiamo affermare che muoversi equivale a pensare, a sviluppare tutte quelle conoscenze corporee-cinestetiche (riguardanti il movimento) che permettono all’infante di utilizzare il corpo in maniera sempre più raffinata e funzionale all’ambiente circostante.

1.4. Infant Research

Un aiuto nell’ambito della ricerca sull’utilizzo della corporeità in ambito infantile ci proviene da studi dell’*Infant Research*, che è un’area di ricerca sul bambino con una lettura psicodinamica. L’*Infant Research* si caratterizza per la convinzione che il bimbo sia dotato di capacità relazionali sin dalla nascita, capacità di interagire con l’ambiente a lui circostante sin da subito. Daniel Stern, uno dei maggiori rappresentanti di tale approccio, indaga su come le prime esperienze si trasformino nella costruzione del senso di sé. In questo ambito di ricerca si è constatato che bambini cresciuti in ambienti in cui c’era una libera espressione della motricità, mostravano comportamenti più calmi, più attenti e concentrati ma anche più attivi e creativi nelle loro attività ludiche. Gli studi psicologici in ambito evolutivo affermano che il bimbo fino a sei anni pensa a sé in termini

di azione. Se chiediamo ad un bambino: “chi sei?”, “Come sei?” Lui risponderà: “So giocare a palla”, “so costruire castelli” ..., ovvero si definisce attraverso comportamenti, ha una rappresentazione di sé attraverso l’azione del corpo. Dunque, possiamo dedurre che le attività motrici sono a fondamento delle attitudini intellettive. Ma allora, a questo punto, possiamo porci la domanda da dove originano i nostri movimenti, e a tale domanda possiamo rispondere appoggiandoci alle neuroscienze, le quali affermano che l’essere umano sin dalla sua nascita possiede una forte tendenza ad imitare il comportamento altrui, soprattutto nelle primissime interazioni affettivamente significative per il neonato. Si è osservato come il neonato prima e il bambino poi, abbia la tendenza ad imitare inconsapevolmente la postura i gesti, la mimica e le espressioni facciali. Una serie di ricerche ha evidenziato una correlazione tra la tendenza all’imitazione e la capacità di riconoscere le emozioni e il preoccuparsi per gli altri. La tendenza ad imitare inconsapevolmente i gesti degli altri si manifesterebbe in misura maggiore negli individui più empatici rispetto a quelli meno empatici. Dunque, per sintetizzare, possiamo affermare che il corpo biologico viene gradualmente plasmato da un’azione simbolica relazionale attraverso la quale il bambino si riconosce e prende forma come soggetto simbolico appartenente al genere umano. Per diverso tempo si è creduto e professato che il neonato si legasse alla sua figura di attaccamento in quanto bisognoso di nutrimento (Freud affermava che la scarica della pulsione della fame era primaria rispetto al legame di attaccamento, ovvero che il neonato sviluppasse il legame solo perché la madre gli dispensasse del cibo).

Autori come Daniel Stern hanno introdotto l’osservazione microanalitica delle interazioni precoci tra madre-bimbo (cfr. Stern 1979; 1998). Questo filone di ricerca ha evidenziato come sin dalla nascita il neonato sia abile da un punto di vista relazionale. Lo schema interattivo che si crea tra la figura materna e il bambino nel primo anno di vita racchiude una regolazione reciproca dei propri comportamenti. I due protagonisti imparano ad autoregolarsi (nei loro comportamenti e stati) attraverso la regolazione interattiva. Tale vissuto di esperienza condivisa con un altro essere umano prende il nome di *intersoggettività*. Dalle numerose ricerche è emerso che il neonato sa già apprendere dalla vita intrauterina, sa distinguere la voce, l’odore della mamma. L. Sander negli anni ’70 ha

proposto un modello interpretativo sulla relazione bidirezionale basato sulla co-costruzione della relazione. Dunque, la relazione precoce tra madre e bambino ha iniziato ad occupare la scena di indagine della ricerca nell'ambito evolutivo. Alcune ricerche più recenti si sono focalizzate sulle risposte comportamentali dei feti in presenza di due tipi di stimolazioni materne: quella della voce e quella conseguente l'accarezzamento del proprio addome. In tutti e due i casi i feti hanno mostrato un decremento dei propri movimenti del braccio e della testa in coincidenza con la voce materna; dunque, la ricerca conferma l'intenzionalità motoria fatale verso l'altro già dalla gestazione.

Una delle capacità più strabilianti di cui gode il neonato è quella che viene chiamata "percezione transmodale", ovvero l'integrazione delle informazioni provenienti da due o più modalità sensoriali, come, per esempio, vista e udito. Nella prassi il neonato è capace di riconoscere attraverso una singola modalità sensoriale un oggetto che è familiare mediante un'altra modalità sensoriale.

2. *Seconda area: "sviluppo emotivo e regolazione affettiva".*

Durante i primi due anni di vita, insieme allo sviluppo cognitivo e motorio, il bambino esibisce diverse emozioni e mostra di comprendere quelle degli altri. Gli studi sulla comparsa dei vari tipi di emozioni sono stati condotti con diverse metodiche, dall'osservazione naturalistica a quella strutturata, alla rilevazione di indici fisiologici. Le emozioni sono un costrutto psicologico e per questo sono il risultato di più componenti che interagiscono tra di loro: componente cognitiva, fisiologica, motivazionale, espressivo-motoria e soggettiva. Quando parliamo di emozione parliamo di un fenomeno complesso che ha una sua origine dall'unione di fattori soggettivi e oggettivi. La letteratura in merito alle emozioni è concorde nell'affermare che le emozioni sono influenzate dalla base biologica e dall'esperienza. Sono collegate con le strutture del sistema limbico del cervello e sin dall'infanzia il bambino è capace di mostrare eccitazione, rabbia ecc. Durante la crescita, la maturazione della corteccia cerebrale facilita un incremento dell'autoregolazione delle emozioni e una attenuazione dei cambiamenti d'umore imprevedibili. Dalle ricerche è emerso che sin dalla nascita ogni bambino possiede un proprio stile emotivo. Questi stili emotivi

riflettono i vari temperamenti individuali ovvero gli stili comportamentali di risposta caratteristici di ciascun individuo. Il *temperamento* lo possiamo definire la base biologica ed emotiva della personalità. Thomas - Chess 1957 identificano tre tipi di temperamento: a) i bambini “facili” sono risultati possedere un umore positivo e facilmente adattabili alle nuove esperienze; b) i bambini “difficili” sono risultati reagire più negativamente e piangere più spesso ed essere più lenti ad accettare i cambiamenti; c) i bambini “lenti a scaldarsi” presentano un basso livello di attività, mostrando un umore piatto.

2.1. Cosa è una emozione?

L'emozione è una risposta complessa dell'organismo a stimoli che si manifestano con specifici pattern di azioni (fuga o evitamento) e con modificazioni corporee misurabili. Le emozioni, a differenza di stati d'animo, umore e sentimenti, sono risposte intense e di breve durata. La psicologia ha sviluppato diversi studi in questo ambito e i diversi autori hanno evidenziato non poche divergenze, ma esiste un punto di convergenza nel considerare le emozioni frutto di più componenti in una realtà complessa quale quella umana. In un fase iniziale di studio, a fine '800, si era creata una contrapposizione tra la teoria *periferica* di James e Lange (1884) e la teoria *centrale* di Cannon (1927): entrambe descrivono il processo emotivo come un fenomeno di ordine fisiologico. I primi che introdussero all'interno dello studio delle emozioni una dimensione genuinamente psicologica furono Schachter e Singer (1962), con la teoria cognitivo-attivazionale, secondo la quale l'emozione si fonda su due componenti, quella fisiologica e quella psicologica, con la percezione e l'interpretazione di questo stato in funzione dell'evento. A partire dalle ricerche di Plutchik (1958) e Tomkins (1962) si affermò la concezione psicoevoluzionista a carattere fisiologico per cui le emozioni svolgono importanti funzioni di adattamento. Uno dei maggiori studiosi dello sviluppo emotivo, Michael Lewis (cfr. Slater-Lewis 2007; Lewis et al. 2008) distingue tra emozioni primarie o fondamentali ed emozioni secondarie. Le emozioni primarie si trovano negli umani e negli altri animali e compaiono nei primi sei mesi dello sviluppo del neonato ed includono:

- la gioia
- la rabbia
- la tristezza

la paura
il disgusto
la sorpresa.

Le emozioni secondarie richiedono auto-consapevolezza ed includono:

gelosia
imbarazzo
orgoglio
vergogna
senso di colpa
empatia.

Appaiono per la prima volta tra i 18 mesi e i 2 anni, circa. A 2-3 anni aumenta massicciamente il numero di termini che i bambini utilizzano per descrivere le emozioni e a 4-5 anni sono in grado di riflettere su di esse, capendo che un solo evento può suscitare emozioni diverse in persone diverse. Successivamente, nella fanciullezza, i bambini tengono sempre più in considerazione gli eventi che conducono ad una reazione emotiva e iniziano a nascondere le loro emozioni. Ma le emozioni sono il centro delle nostre esperienze relazionali e tra queste la principale è l'attaccamento.

2.2. *L'attaccamento*

L'attaccamento è un legame emotivo-affettivo stretto tra due persone. La teoria classica dell'attaccamento proposta da J. Bowlby sostiene come il legame tra *caregiver* (figura che accudisce) e bambino sia biologicamente predisposto e fornisce la base per comprendere come si sviluppa la capacità di regolazione dell'affetto. Bowlby, insieme agli studi della sua allieva Mary Ainsworth e di Mary Main (a sua volta allieva della Ainsworth) è giunto a formulare la sua teorizzazione accentuando il concetto di modello operativo interno (MOI). Riprendendo dall'etologia (studio degli animali nel loro habitat naturale) il concetto di "sistema di attaccamento" (K. Lorenz e N. Tinbergen), lo ha concettualizzato nei termini della teoria delle relazioni oggettuali, cercando di integrare psicoanalisi e biologia. Così, ad esempio, il sistema comportamentale attivato dalla paura include le risposte di attacco-fuga-*freezing*: quando il cucciolo d'uomo si allontana eccessivamente da sua madre, entra in uno stato di allarme caratterizzato da paura che provoca una disattivazione del sistema di esplorazione e una attivazione del sistema di

attaccamento. La madre svolge una funzione di “base sicura” permettendo al bambino di esplorare il mondo circostante. Bowlby teorizza che queste interazioni madre-bambino si imprimano come azioni interiorizzate, ovvero come una serie di schemi di agire e di essere con la figura di attaccamento, (appunto i “modelli operativi interni” di attaccamento). I MOI sono interpretati come sistemi relazionali che si sviluppano anche come modelli operativi multipli, ossia con figure di attaccamento diverse (ad esempio lo stesso *caregiver* può offrire condizioni sicure durante un periodo di sviluppo precoce ma può non essere altrettanto adeguato in fasi successive).

Alla metà degli anni Sessanta, Ainsworth condusse a Baltimora uno studio per comprendere il modo in cui madri e bambini si mettono in relazione quando il bambino è spaventato. Elaborò un test (che chiamò “Strange Situation”) che comprendeva una serie di episodi per osservare in che modo madre e bambino gestivano la loro separazione e riunione. Identificò tre diversi pattern di relazione madre-bambino durante la riunione: a) attaccamento sicuro, b) attaccamento evitante, c) attaccamento ansioso-ambivalente. Successivamente sono state aggiunte due tipi di attaccamento, d) disorganizzato e e) non classificabile. L’attaccamento sicuro è caratterizzato da una capacità da parte del bambino di farsi consolare e poter ritornare alla sua attività ludica nel mondo. L’attaccamento evitante mostra uno scarso turbamento all’allontanamento della madre e un ignorare il suo ritorno. L’attaccamento ambivalente è caratterizzato da un pianto intenso al momento della separazione con la sua figura materna, e al momento della loro riunione il bambino mostra difficoltà nel farsi consolare e sembra cercare il contatto e poi rifiutarlo, con momenti misti di rabbia e tenerezza.

Successivamente Mary Main ha ideato l’“Adult Attachment Interview”, (cfr. George - Kaplan - Main 1987) che ha rappresentato il passo in avanti nello sviluppo della teoria dell’attaccamento, ovvero una misurazione di ciò che accade nella mente degli individui adulti quando si attiva il sistema di attaccamento.

La teoria classica di Bowlby rivisitata alla luce di una moderna teoria dell’attaccamento con elementi derivanti dalla teoria dell’intersoggettività di Trevarthen e di Robert Emde (1991), ha interpretato lo sviluppo alla luce del benessere nel sistema delle emozioni positive (separato da quello delle

emozioni negative), che hanno una funzione di attivazione nell'autoregolazione del bambino. Il fallimento della regolazione della diade madre-figlio predispone a danni della salute mentale. Ciò è mostrato, in soli due minuti, con gli esperimenti detti del "volto immobile" di Tronick (1978). In essi la madre gioca con il bambino e per i successivi minuti guarda il bambino senza cambiare l'espressione né parlare. I bambini già a tre mesi, mostrano delle aspettative di risposte positive, poiché richiamano ripetutamente l'attenzione della madre sorridendo, rimangono poi sorpresi e infine alternano il richiamo con comportamenti di disimpegno visivo fino ad iniziali comportamenti di disorganizzazione.

Intorno agli anni '30 vi fu una apertura verso il tema della motivazione, ovvero verso quella dimensione interpersonale e sociale della psicologia che ha permesso di approfondire le interazioni che si creano tra individuo e ambiente. Questa nuova prospettiva di approfondimento è servita per comprendere meglio quanto le motivazioni, in ambito evolutivo, siano legate alla soggettività dell'individuo, alla sua storia unica e irripetibile.

Questo nuovo approccio altera il precedente approccio dinamico pulsionale di Freud, che dava alla motivazione biologica la sua centralità indipendentemente dal rapporto che il soggetto instaurava con il suo ambiente. Nella teoria sullo sviluppo psicosessuale di Freud, possiamo osservare una concezione dell'individuo chiuso nel suo bisogno di rispondere ai suoi impulsi, una visione dello sviluppo del bambino caratterizzata da motivazioni prettamente pulsionali. La nuova prospettiva invece porta con sé una visione interazionista che vuole il bambino come un sistema aperto che può agire sulla realtà circostante secondo la propria storia personale. L'attuale psicologia dinamica guarda allo sviluppo del bambino non più come spinto da una carenza da appagare bensì come una attrazione verso cui tendere e orientare i propri comportamenti. Il tema delle aspettative che ciascun individuo sviluppa durante la crescita, è legato al tema delle emozioni, in quanto ogni aspettativa è connotata positivamente o negativamente in base all'emozione gradevole o meno che porta con sé. La vita emotiva di un bambino si sviluppa con l'età. Una nozione utile per indagare che tipo di sviluppo emotivo sta vivendo un bambino è la competenza emotiva che sta acquisendo. Per competenza emotiva si intende l'abilità di affrontare le proprie emozioni e quelle degli altri nella propria

quotidianità in maniera funzionale. Cosa vuol dire in maniera funzionale? Significa il modo in cui il soggetto sceglie di mantenere o modificare gli scambi con l'ambiente. Carolyn Saarni (1945-2015), psicologa dello sviluppo che ha svolto un lavoro pionieristico nell'area delle emozioni, elenca una serie di abilità che si possono sviluppare in contesti sociali per divenire emotivamente competenti. Le abilità da lei nominate sono:

- consapevolezza dei propri stati d'animo;
- capacità di riconoscere le emozioni degli altri
- conoscenza e utilizzo del lessico emozionale in modo appropriato dal punto di vista sociale e culturale;
- sensibilità empatica e solidale alle esperienze emotive degli altri;
- comprensione della differenziazione tra stato emotivo interno ed espressione esterna;
- capacità di affrontare in maniera adattiva le emozioni negative utilizzando le strategie di autoregolazione che riducono l'intensità o la durata di tali stati emotivi (coping adattivo);
- consapevolezza che l'espressione delle emozioni gioca un ruolo importante sulla natura delle relazioni (regolazione interattiva delle emozioni);
- autoefficacia emozionale.

Secondo Carolyn Saarni, il luogo in cui si definisce il significato delle emozioni sono le relazioni interpersonali, le quali relazioni influenzano le emozioni che a loro volta influenzano le relazioni. La capacità di capire le proprie emozioni e quelle degli altri aiuta l'individuo ad orientarsi nella realtà e lo facilita nelle relazioni interpersonali. Una prima forma di elaborazione dell'emozione consiste nel costruire una "teoria della mente emotiva" ovvero una conoscenza consapevole delle emozioni che sono alla base di comportamenti. Da un punto di vista cognitivo, il test della falsa credenza, approntato nel 1983 da Perner e Wimmer, è utile per verificare il raggiungimento di una "teoria della mente" nei bambini. Nella sua versione originale, il test è incentrato su un personaggio, Maxi, che lascia un pezzetto di cioccolato in un punto della stanza in cui si trova e poi esce. Durante la sua assenza il cioccolato viene spostato. Un bambino di 4 anni che venga sottoposto al test, dovrebbe essere in grado di capire dove Maxi, una volta

rientrato nella stanza, andrà a cercare il cioccolato. Per effettuare un'inferenza sulla mente dell'altro, sono necessari anche elementi di natura emotiva-affettiva, oltre i fattori cognitivi. Tali elementi di natura emotiva sono particolarmente legati all'esperienza fatta durante l'infanzia con adulti interessati a comprendere i nostri pensieri e le nostre emozioni. Questo implica che laddove esistano contesti familiari caratterizzati da instabilità emotiva, alta conflittualità o trascuratezza, il bambino avrà una difficoltà ad accedere alla mente propria e dell'altro.

3. Terza area: "sviluppo cognitivo e sue principali caratteristiche"

La mente consiste in un meccanismo altamente organizzato, le cui diverse parti sono connesse e organizzate in modo complesso. Il cognitivismo, che nasce all'inizio degli anni Sessanta, può essere considerato un orientamento culturale che accomuna diversi ricercatori di idee diverse. La struttura cognitiva che si va formando nelle fasi evolutive può essere considerata una sorta di incontro di diverse componenti del soggetto: comportamentali, esperienziali, affettive, ecc. La struttura cognitiva cambia lungo tutto l'arco evolutivo, il bambino è orientato all'azione che si manifesta in modi diversi a seconda del livello di funzionamento, passando da una azione motoria ad un pensiero astratto. Dunque, l'*azione* diventa una sorta di stimolo e integrazione per la sfera cognitiva. La struttura cognitiva cambia in funzione del rapporto che si stabilisce tra l'ambiente e il bambino che risponde; nelle fasi evolutive, essa è sempre in continua ristrutturazione. Le diverse teorie dello sviluppo cognitivo descrivono come il bambino impara a conoscere la realtà intorno a lui costruendo attivamente il proprio pensiero. Attraverso alcune funzioni cognitive il bambino raccoglierà, analizzerà ed elaborerà le informazioni che provengono dagli stimoli dell'ambiente in cui vive.

3.1. La sensazione

Partendo dalla sensazione e dalla percezione, il bambino conosce la realtà. La *sensazione* è quel meccanismo che attraverso i sistemi sensoriali permette all'individuo di raccogliere le informazioni e trasmetterle al cervello dove vengono sottoposte ad una prima elaborazione detta *percezione*. La percezione organizza e interpreta le sensazioni a partire dalle esperienze

pregresse. Studi recenti hanno dimostrato come il neonato nasca già dotato di facoltà percettive che gli permettono di rispondere a stimoli acustici, luminosi, tattili e gustativi che con il tempo e l'esercizio si affinano, rendendo l'individuo idoneo all'esplorazione dell'ambiente.

3.2. *L'attenzione*

Un'altra funzione cognitiva che si dimostra essenziale durante il percorso evolutivo del bambino è l'*attenzione*, che ha la funzione di fare da filtro, selezione, discernimento delle svariate informazioni che provengono dall'ambiente circostante. Tra i disturbi diagnosticati nell'infanzia si riscontra oggi un aumento del disturbo da deficit di attenzione/iperattività. Tale disturbo dell'autocontrollo, di origine neurobiologica, interferisce sia con il normale sviluppo psicologico del bambino sia con le consuete attività quotidiane. I bambini con tale disturbo hanno difficoltà a mantenere attenzione e concentrazione quando un compito si prolunga nel tempo, e necessitano di una maggiore cura rispetto ad altri.

3.3. *La memoria*

Un'altra funzione cognitiva molto importante nello sviluppo evolutivo è la *memoria*, cioè quella funzione che permette di elaborare, immagazzinare e recuperare informazioni. La memoria svolge una funzione adattiva, permettendo all'individuo di utilizzare le informazioni precedentemente immagazzinate per comprendere e risolvere i problemi attuali. La prima forma di memoria che si sviluppa in un bambino piccolo è la memoria di riconoscimento (presente all'età di 5-6 mesi), per passare nell'arco di poco tempo alla capacità di rievocare sensazioni e realtà. Il ruolo di tale facoltà cognitiva è importante anche nella realizzazione di processi più specificatamente psicodinamici relativi alle motivazioni e alle emozioni. Quando si parla di memoria si parla anche di oblio, ossia della incapacità di recuperare informazioni precedentemente memorizzate (alcune teorie correlate: teoria del decadimento della traccia mnestica, teoria dell'interferenza, teoria dell'accesso al ricordo). Per quanto riguarda la memoria esiste un rapporto che questa ha con le emozioni. I nostri ricordi sono legati ad avvenimenti della nostra vita che sono connotati emotivamente. I ricordi che sono in grado di suscitare emozioni sono

riportati alla memoria più facilmente. Il concetto di “rimozione” elaborato da Freud è collegato a tutto quel materiale connotato da emozioni negative che sarebbero causa di malessere per la psiche. Tuttavia, questi ricordi sono presenti nella memoria e con l’aiuto di un processo terapeutico, possono in parte essere recuperate.

3.4. L’apprendimento

L’apprendimento è una modalità attraverso la quale l’uomo, come ogni specie animale, può adattarsi all’ambiente. Attraverso il processo di apprendimento, l’individuo è modificato da ciò che accade nell’ambiente o da ciò che egli fa. L’apprendimento può influire sulla formazione della personalità dell’individuo partendo dalla base che lo stesso ha ricevuto in dotazione fin dalla nascita a livello biologico. Esistono vari tipi di apprendimento, alcuni sono involontari e automatici e si basano su tentativi ed errori e/o sull’esercizio sistematico; altri sono di tipo intuitivo o immediato e si basano su rapide sintesi e ristrutturazioni tra apprendimenti precedenti e nuovi contesti o esperienze; altri ancora implicano il ragionamento, la ricerca, il confronto tra posizioni diverse. Una buona parte di ciò che un bambino impara nelle prime fasi della vita è dovuto all’osservazione-imitazione degli altri. Pioniere nel campo dell’apprendimento è stato Jean Piaget, che elaborò la prima teoria dello sviluppo cognitivo. Una delle caratteristiche del pensiero di un bambino di 3-5 anni, secondo Piaget, è che nel valutare un fenomeno egli si lascia spesso guidare dall’aspetto formale o dal dettaglio percettivamente più rilevante e tende a porre in secondo piano altri aspetti, soprattutto logici, che possono essere essenziali alla comprensione. Un altro aspetto importante dello sviluppo della mente riguarda la capacità di comprendere che qualcosa non cessa di esistere solo perché scompare dalla vista: questa capacità viene definita con l’espressione “permanenza dell’oggetto”. Attraverso l’acquisizione della permanenza dell’oggetto il bambino dimostra l’abilità di rappresentarsi internamente una realtà, una presenza. Sempre più la psicologia sperimentale ha dimostrato che buona parte del nostro pensiero è frutto di immagini che successivamente possono essere tradotte in parole.

3.5. L'intelligenza

Quando parliamo di intelligenza, in psicologia non esiste un pensiero univoco, bensì esistono diversi approcci, ma tutti sottolineano il fatto che l'intelligenza è una facoltà che permette all'individuo di adattarsi all'ambiente risolvendo di volta in volta i problemi che incontra. L'autore che ha ipotizzato che le funzioni mentali, intese come capacità di risolvere i problemi e di adattarsi all'ambiente, non fossero presenti alla nascita ma che emergessero durante gli anni dell'età evolutiva sotto la spinta della maturazione del sistema nervoso, fu J. Piaget. Piaget, con una attenta osservazione dei suoi tre figli e delle tante interviste a tanti bambini, ha formulato una teoria sul come i bambini costruiscono i loro pensieri. Per Piaget i bambini agiscono nel mondo costruendo attivamente strutture mentali, e considero l'intelligenza una forma di adattamento all'ambiente. Piaget delinea lo sviluppo intellettuale per stadi attraverso il metodo clinico (ossia la presentazione al bambino di materiale facilmente manipolabile per osservare gli usi che è in grado di farne) a cui sottopone diversi bambini. Il passaggio da uno stadio all'altro avviene per assimilazione o accomodamento, il bambino incorpora una nuova esperienza in uno schema mentale che possiede già o la nuova esperienza modifica gli schemi mentali già posseduti dal bambino. Il dato biologico, che tanta parte ha nella teoria piagetiana, viene posto sullo sfondo dallo psicologo russo Vygotskij (fondatore della scuola storico-culturale) il quale evidenzia il ruolo formativo, a livello storico-culturale, dell'ambiente. Per Vygotskij, le acquisizioni cognitive che il bambino apprende, dipendono dall'ambiente culturale in cui egli è immerso. Nello sviluppo mentale del bambino, Vygotskij attribuisce un ruolo importante al linguaggio per la sua capacità di influire sul pensiero. Mentre per Piaget, nelle prime fasi dello sviluppo sia il pensiero che il linguaggio non sono adatti alla comprensione della realtà, per Vygotskij il linguaggio, fin dall'inizio, ha una funzione sociale e successivamente assolve una funzione intrapsichica. Le varie trasformazioni della mente che si verificano nei primi anni di vita in gran parte dipendono da un pensiero che prende forma attraverso il linguaggio. Il linguaggio è una forma di comunicazione basata su un sistema di simboli, un sistema organizzato che sottende regole che vengono gradualmente acquisite. I sistemi che compongono il linguaggio (fonologia, morfologia, sintassi,

semantica) si è osservato che seguono un percorso simile nello sviluppo del linguaggio. Durante il primo anno di vita i bambini utilizzano dei vocalizzi per attirare l'attenzione di chi si prende cura di loro, per cui tra i vocalizzi possiamo citare il piangere, il tubare e il *babbling* o lallazione. Intorno agli 8-10 mesi il bambino inizia ad usare gesti per indicare, fino ad osservare un fenomeno chiamato "attenzione congiunta" in cui il bambino e l'adulto guardano lo stesso oggetto esterno alla diade e allo stesso tempo mantengono un coinvolgimento sociale reciproco. Tra i 18 e i 24 mesi il bambino passa dall'olofrase (una sola parola in cui il significato implicito nella parola singola equivale a quello di una frase completa) all'uso delle espressioni a due parole. Dai 16 mesi il bambino è in grado di produrre combinazioni parola-gesto e generalmente si assiste ad una esplosione del vocabolario. In base a studi condotti su persone soggette a danni cerebrali si è scoperto che esistono specifiche zone del cervello predisposte per essere usate dal linguaggio. Un'area è denominata di Broca (zona del lobo frontale sinistro del cervello) e controlla il movimento muscolare coinvolto nell'articolazione delle parole e nei processi grammaticali. Altra area detta di Wernicke (zona dell'emisfero sinistro) è coinvolta nella comprensione del linguaggio. Il linguista N. Chomsky (1928) afferma che i bambini sono biologicamente predisposti all'apprendimento del linguaggio attraverso un meccanismo di acquisizione linguistica predefinito (LAD). Ma il linguaggio non svolge soltanto una funzione comunicativa, ma agisce come regolatore del pensiero ovvero aiuta il bambino a sviluppare le sue capacità cognitive, ad esempio, attraverso l'uso del linguaggio il bambino può accorpate i concetti in classi, elaborare associazioni, può descrivere se stesso e ciò che osserva intorno a sé. Altro studioso americano che ha approfondito lo studio del linguaggio e come il linguaggio serve allo sviluppo del pensiero, è stato Jerome Bruner (1915-2016). Bruner sottolinea come il linguaggio svolga una funzione di "amplificatore" del pensiero, lo studioso denomina con LASS (Language Acquisition System Support) quel sistema di supporto per acquisire il linguaggio utile per poter comunicare. L'ipotesi che formula Bruner è che ogni processo mentale abbia un fondamento sociale. Secondo Bruner, il bambino fin dai primi mesi di vita costruisce schemi interattivi o modelli di azione in base ai quali si svolgono le interazioni abituali fra genitore e bambino. I bambini organizzano la loro conoscenza del mondo attraverso tre

tipi di rappresentazione: esecutiva (primo anno di vita), iconica (fino a 6/7 anni) e simbolica (dagli 8 anni in poi). Altro grande studioso del linguaggio è Lev Semenovic Vygotskij (1896-1934) che considera il linguaggio con una funzione sociale e comunicativa sin dall'inizio per poi assumere una funzione intrapsichica con la comparsa del linguaggio interiore. Per Vygotskij il linguaggio è anche uno strumento interno che guida il pensiero, attraverso il linguaggio interiorizzato si forma il pensiero. Nello sviluppo del linguaggio, è importante attenzionare il modo con cui il bambino utilizza la narrazione come strumento per integrare i vari aspetti identitari. Le narrazioni autobiografiche facilitano sin da piccoli l'acquisizione di una conoscenza di se stessi sia nel modo di comprendere il mondo intorno sia nel modo di percepire emotivamente il mondo. Dunque, il linguaggio aiutando a definire diversi aspetti del reale, modifica la percezione, favorisce l'elaborazione di un diverso sistema di associazioni e diventa un amplificatore del pensiero come affermava J. Bruner. Gli adulti, che a partire dai 3 anni del bambino, usano frasi via via più lunghe e un vocabolario ricco, non soltanto ne favoriscono le capacità linguistiche, ma ne promuovono anche lo sviluppo cognitivo. Lo psichiatra americano Daniel Stern affermava che la capacità di raccontare la propria storia influisce sulla strutturazione del Sé fino ad arrivare al Sé narrativo come ultima tappa dello sviluppo evolutivo. Stern affermava che i bimbi sin dalla nascita sono in grado di decodificare il linguaggio espressivo corporeo dei propri genitori, in quanto il linguaggio veicola con sé una dimensione altamente simbolica.

3.6. Che rapporto esiste fra pensiero, linguaggio e apprendimento?

La vita psichica consiste soprattutto nel darsi una rappresentazione del mondo, una rappresentazione di sé e rappresentazioni dei rapporti che si hanno col mondo e con se stessi. Il pensiero, con la capacità di evocare l'oggetto reale assente, favorisce la continuità del sentimento di esistere. L'attività rappresentativa iniziale, si realizza quando il bambino è all'interno di una relazione. Il bambino molto piccolo, funziona prevalentemente secondo *processi originari* (legati alle sensazioni e ai rapporti simile/non simile) e all'inizio della sua vita deve fare un gran lavoro di organizzazione, di categorizzazione entrando in un mondo per lui caotico; deve sopportare una sorta di "bombardamento sensoriale" e per attutire la realtà, conoscere

e ricordare, utilizza il pensiero, ancorato nel corpo (sensazioni e percezioni poi mentalizzazione, che traduce in immagini), nelle interazioni. Per “legare” tra loro esperienze opposte (ad esempio caldo/freddo) ha bisogno della presenza dell’altro. All’inizio l’attività di rappresentazione è priva di volontà di comunicazione; ci sono delle piccole rappresentazioni che il bambino fa per sé, per autoconsolarsi, in momenti in cui la madre, pur presente, non è del tutto con lui. Si autoconsola, identificando una parte del suo corpo, di sé, con sua madre, con un’operazione di equazione simbolica, per cui quella parte del proprio corpo “è” sua madre, che può realizzarsi solo su un fondo di vita relazionale. In alcuni bambini lo sviluppo può presentare delle falde, dei vuoti di esperienza e la comparsa del linguaggio, che ha sia la funzione di simbolizzare che di comunicare bisogni, desideri, nozioni, può essere molto ritardata. Con l’ingresso nella scuola primaria tutti gli intoppi evolutivi vengono evidenziati: il bambino risulta disattento, non ascolta, non parla adeguatamente, confonde fantasia e realtà, è disordinato, non ha raggiunto il controllo degli sfinteri, non sa stare con i compagni. Esistono momenti critici dello sviluppo idonei all’apprendimento e all’acquisizione di determinate abilità e funzioni mentali. Quando si dispone di buone strategie cognitive si ha meno bisogno di ricorrere ai meccanismi di difesa, che sono strategie che distorcono, in misura più o meno elevata, la realtà ma al tempo stesso, svolgono una funzione di salvaguardia per l’individuo. Parlando di difese occorre citare i meccanismi di difesa elaborati da Anna Freud (sublimazione, proiezione, spostamento, formazione reattiva, introiezione, regressione ecc.), quell’insieme di espedienti che l’Io mette in atto per proteggere il soggetto dalle richieste istintuali dell’Es, con lo scopo preciso di tenere lontano dalla consapevolezza gli impulsi sessuali e aggressivi così come sono e di evitare l’ansia indotta da queste pulsioni. Come già affermato da S. Freud, non solo tutelano la nostra mente, ma costituiscono una parte della nostra struttura dell’Io. Diventano patologici quando sono utilizzati in modo massiccio e rigido provocando in questo modo un distacco dell’individuo dalla realtà.

3.7. La funzione del gioco

Nel gioco, tutto il cervello viene, messo in moto, movimenti, sensazioni, percezioni, emozioni e soprattutto cognizioni. Il gioco contribuisce allo

sviluppo delle strutture nervose, in particolare della corteccia frontale. Il giocare è utile sia per gli apprendimenti aspecifici e sia per quelli specifici. Da un punto di vista clinico, un bambino che non gioca con altri bambini è un bambino a rischio. Generalmente il gioco è un'attività piacevole, in cui avviene un intreccio tra fantasia e realtà. Il desiderio "al gioco" dipende molto dallo stato di benessere e di salute del bambino, dal clima emotivo dell'ambiente. La funzione evolutiva del gioco riguarda la possibilità di integrare le esperienze da parte dell'Io e ha anche una funzione di strumento di osservazione per la comprensione e la valutazione dello sviluppo e del mondo interno del bambino. I primi giochi sono *esplorativi*: il neonato succhia la lingua, gioca con le sue mani, con i capelli della mamma, attività che riguardano l'esplorazione del proprio corpo e del corpo della mamma. Verso il sesto mese compare il gioco del "cucù", che riguarda l'apparizione, la sparizione e la possibilità di apprendere la costanza, la permanenza dell'oggetto. La permanenza dell'oggetto riguarda anche la possibilità di rappresentarsi mentalmente che le cose e le persone continuano ad esistere anche quando non sono immediatamente percepibili. Nel corso dello sviluppo osserviamo *il lancio intenzionale degli oggetti*, soprattutto dal seggiolone, che appare avere il significato di apprendere alcune leggi fisiche (come la forza di gravità, la direzionalità dei gesti) e di saggiare le qualità dell'ambiente affettivo (fino a quando gli adulti che accudiscono avranno la pazienza di raccogliere gli oggetti e di riproporglieli per il lancio?). I *giochi funzionali* riguardano la possibilità di apprendere le funzioni delle cose, come riempire e svuotare bicchieri, infilare anelli in un perno seguendo un ordine di grandezza e colore. Intorno all'anno e mezzo compaiono i giochi simbolici che hanno una funzione cognitiva ma anche un risvolto emotivo. Il gioco simbolico consente di realizzare qualsiasi desiderio e svolge una funzione compensatrice, agendo simbolicamente, il bambino può sdrammatizzare una situazione. Successivamente, con l'accesso alla scuola primaria, il bambino fa giochi con le regole.

3.8. Il disegno

Un'attività che ha inizio intorno al terzo anno e che ha funzione conoscitiva, espressiva e terapeutica è il disegno. Inizialmente il bambino scarabocchia per il piacere di lasciare una traccia, poi impara a controllare

sempre meglio i movimenti della mano, iniziando una ricerca formale (cerchi, spirali, linee). Il maggior controllo della mano e della capacità espressiva dipende sia dalla crescente mielinizzazione delle fibre nervose che provengono dalla corteccia motoria e visiva, sia dall'interazione sempre più efficiente tra l'emisfero destro e quello sinistro, anche questa legata alla maturazione delle fibre mieliniche che uniscono le due metà del cervello. Le prime rappresentazioni grafiche che i bambini cercano di produrre sono generalmente persone, se stessi o la propria famiglia. Alla scuola primaria le rappresentazioni diventano più accurate, i disegni più ricchi di particolari. Osservare il gioco e il disegno dei bambini permette di conoscere qualcosa del loro sviluppo motorio, cognitivo e affettivo. Attraverso le tecniche proiettive grafiche è possibile intercettare ansietà, conflitti, compensazioni che derivano da forze interne (dinamiche intrapsichiche) e da forze esterne (famiglia, ambiente culturale).

4. Bibliografia

- Ainsworth, M.D.S. - Blehar, M. - Waters, E. - Wall, S.,
(1978) *Patterns of Attachment: A Psychological Study of the Strange Situation*, Erlbaum, Hillsdale (NY).
- Ammaniti, M. - Gallese, V.
(2014) *La nascita della intersoggettività*, Raffaello Cortina, Milano 2014.
- Ammaniti, M. - Ferrari P.F.
(2020) *Il corpo non dimentica*, Raffaello Cortina, Milano.
- Beebe, B., Lachmann, F.M.
(2015) *Le origini dell'attaccamento. Infant research e trattamento degli adulti*, Raffaello Cortina, Milano.
- Bowlby, J.
(1982) *Attaccamento e perdita*, vol. I-III Bollati Boringhieri, Torino.
- Brazelton, T.B. - Greenspan, S.I
(1992) *I bisogni irrinunciabili del bambino*, Raffaello Cortina, Milano.

Bruner, J.

(1992) *La ricerca del significato*, Bollati Boringhieri, Torino.

Cozolino, Louis

(2021) *Neuroscienze per i clinici*, Raffaello Cortina, Milano.

(2008) *Il cervello sociale. Neuroscienze delle relazioni umane*, Cortina, Milano.

Emde, R.N. - Sameroff, A.J.

(1991) *I disturbi delle relazioni nella prima infanzia*, Bollati Boringhieri, Torino.

Damasio, A. R.

(2000) *Emozione e coscienza*, Adelphi, Milano.

De Beni, R. - Moé, A.

(2000) *Motivazione e apprendimento*, Il Mulino, Bologna.

Feldman, R.

(2007) "Parent-infant synchrony and the construction of shared timing: Physiological precursors, developmental outcomes, and risk conditions", *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 48: 329-354.

Ferrari, P.F. - Rayson, H. - Bonaiuto, J. J. - Murray, L.

(2017) "Early maternal mirroring predicts infant motor system activation during facial expression observation", *Scientific Reports*, 7/1: 11738.

Freud, S.

(1985) *Il disagio della civiltà*, Bollati Boringhieri, Torino.

Fonagy, P. - Gergely, G. - Jurist, E. - Target, M.

(2005) *Regolazione affettiva, mentalizzazione e sviluppo del Sé*, Raffaello Cortina, Milano.

Gauchet, M.

(2016) *Figlio del desiderio. Una rivoluzione antropologica*, Vita e Pensiero, Milano.

George C. - Kaplan N. - Main M.

- (1985) *Adult Attachment Interview*, Manoscritto non pubblicato, Department of Psychology, University of California, Berkeley, CA.

Goleman, D.

- (2001) *Intelligenza emotiva*, Rizzoli, Milano.

Jervis, G.

- (2001) *Psicologia dinamica*, Il Mulino, Bologna.

Lewis, Michael et al.

- (2008) *Handbook of Emotions*, Guilford Press, New York.

Marzocchi, G.M.

- (2003) *Bambini disattenti e iperattivi*, Il Mulino, Bologna.

Montuschi, F.

- (1993) *Competenza affettiva e apprendimento*, La Scuola, Brescia.

Nussbaum, M.C.

- (2009) *L'intelligenza delle emozioni*, Il Mulino, Bologna.

Pellai, A. - Tamborini, T.

- (2019) *La bussola delle emozioni. Dalla rabbia alla felicità, le emozioni raccontate ai ragazzi*, Mondadori, Milano.

Oliverio Ferraris A. - Oliverio, A.

- (2002) *Psicologia. I motivi del comportamento umano*, Zanichelli, Bologna.

Piaget, J.

- (1968) *La nascita dell'intelligenza nel bambino*, La nuova Italia, Firenze.

Rizzolatti, G. - Sinigaglia, C.

- (2006) *So quel che fai, Il cervello che agisce e i neuroni specchio*, Raffaello Cortina, Milano.

Saarni, C.

(1998) *The development of emotional competence*, Guilford, New York.

Santrock, J.W.

(2017³) *Psicologia dello sviluppo*, McGraw-Hill education, Milano.

Schore, A. N.

(2018) *La regolazione degli affetti e la riparazione del sé*, Astrolabio, Roma.

Seligman, S.

(2019) *Lo sviluppo delle relazioni. Infanzia, intersoggettività, attaccamento*, Raffaello Cortina, Milano.

Slater, A. - Lewis, M.

(2007) (a cura di) *Introduction to infant development*, 2° ed. Oxford University Press, Oxford

Spitz, R.

(1945) "Hospitalism: An Inquiry into the Genesis of Psychiatric Conditions in Early Childhood", *Psychoanalytic Study of the Child*,1: 53-74.

Stern, D.

(1979) *Le prime relazioni sociali: il bambino e la madre*, Armando Editore, Roma.

(1987) *Il mondo interpersonale del bambino*, Bollati Boringhieri, Torino.

(1998) *Le interazioni madre-bambino nello sviluppo e nella clinica*, Milano, Raffaello Cortina Editore, Milano.

Sheets-Johnstone, M.

(2011) *The Primacy of Movement*, John Benjamins Publishing, Amsterdam.

Siegal, D.

(2013) *La mente relazionale. Neurobiologia dell'esperienza interpersonale*, Raffaello Cortina, Milano 2013.

Thomas, Alexander - Chess, Stella:

- (1957) "An approach to the study of sources of individual difference in child behavior", in *J. of Clin. Exp. Psychopathol.*, 18:347-357.

Trevarthen, C.,

- (2018) *The child's Curriculum: Working with the Natural Values of Young Children*, Oxford University Press.

Tronick, E.,

- (2007) *The Neurobehavioral and Social-Emotional Development of Infants and Children*, Norton, New York.

Van der Kolk, B.

- (2015) *Il corpo accusa il colpo. Mente, corpo e cervello nell'elaborazione delle memorie traumatiche*, Raffaello Cortina, Milano.

Vygotskij, L. S.

- (2018) *Pensiero e linguaggio*, Laterza, Bari.

Winnicott, D.

- (1976) *Sviluppo affettivo e ambiente*, Armando Editore, Roma 2013.

- (1997) *Gioco e realtà*, Armando, Roma.

Wimmer, H. - Perner, J.,

- (1991) *Psicologia della cognizione*, Città Nuova, Roma.