



Teoria della mente e funzione riflessiva Individuazione di un campo di studio interdisciplinare e implicazioni per la formazione degli insegnanti

Theory of mind and reflective function Identification of an interdisciplinary field of study for teacher training

Paola Damiani

Università di Torino
Facoltà di Scienze della Formazione
paola.damiani@unito.it

ABSTRACT

The ability of understanding mental states (mentalization) is not genetically given, but develops depending on the critical interacting with more mature, benign, and reflective minds. The reflective function is defined as the outward manifestation of mentalization. The Recommendations of the European Parliament and Council in 2006 identify as a goal that of providing every citizen with social and civic skills, together with the development of critical and creative thinking skills meant as the specific goal of training. This paper claims that the reflective function is the basic condition for the development of such skills and that the function can be the subject matter of training.

La capacità di comprendere gli stati mentali (mentalizzazione) non è geneticamente data, ma si sviluppa dipendendo in maniera critica dall'interazione con menti più mature, benevole e riflessive. La funzione riflessiva è definita come la manifestazione estrinseca della mentalizzazione. Le Raccomandazioni del Parlamento e del Consiglio del 2006 identificano come obiettivo il garantire a ogni cittadino competenze civiche e sociali, e lo sviluppo di capacità di pensiero critico e creativo come scopo della formazione. Si sostiene dunque che la funzione riflessiva sia la condizione fondamentale per lo sviluppo di tali capacità e che la funzione possa essere materia di formazione.

KEYWORDS

Theory of Mind, Reflective function, Social and civic competences, Training. Teoria della Mente, Funzione riflessiva, Competenze civiche e sociali, Formazione.

Introduzione.

Quadri di riferimento scientifici e istituzionali e nuove competenze professionali

Negli ultimi anni, gli studi sulla *Teoria della mente* o *mentalizzazione* hanno favorito la ricerca di nuove strade e nuovi "incroci" tra le scienze umane, aprendo fecondi spazi di sovrapposizione nel tentativo di confronto con le scoperte delle scienze biologiche, psicologiche e sociali. La Teoria della mente non si configura più come un

settore teorico autonomo e antitetico ad altre impostazioni, ma come un campo interdisciplinare utilizzabile in diversi approcci (Benincasa, Garrone, Pizzini e Spatola, 2010). Il costrutto della mentalizzazione si trova, infatti, al crocevia tra teoria psicoanalitica, teoria dell'attaccamento e le recenti neuroscienze cognitive e rappresenta un significativo progresso nella comprensione dello sviluppo della capacità fondamentale di autoregolarsi e di stabilire relazioni nell'infanzia (Slade, 2010).

Le origini di tale costrutto sono lontane, anche se l'uso del concetto di mentalizzazione è recente. Come affermano Fonagy e collaboratori (2001), la mentalizzazione è, infatti, intimamente legata allo sviluppo del Sé nei suoi aspetti rappresentazionali e nella sua componente di agente; essa si riferisce sia all'«io» che al «me» descritti da James (1890) e comprende lo sviluppo di un insieme di caratteristiche che noi riteniamo costituire le componenti essenziali della nostra persona, anche se questa conoscenza deriva dalle reazioni che il nostro ambiente sociale ha nei nostri confronti (Harter, 1999). Questo aspetto della mentalizzazione ha una storia ricca nella teoria psicoanalitica e nella psicologia cognitiva. Il modello della mentalizzazione qui assunto (cfr. Fonagy, Gerget, Jurist e Target, 2001) implica sia una componente riflessiva che una interpersonale. Secondo gli autori, queste due componenti forniscono in modo combinato la capacità di distinguere la realtà interna dalla realtà esterna ed i processi mentali intrapersonali ed emozionali dalle comunicazioni interpersonali. La letteratura identifica la relazione adulto-bambino, nelle sue differenti declinazioni (dalle relazioni precoci e primarie a quelle secondarie: *caregiver*-neonato; madre-bambino; insegnante-alunno...), come l'ambito essenziale e privilegiato per lo sviluppo della mentalizzazione. Il legame tra esperienze interpersonali e crescita biologica e psichica viene rafforzato dalle recenti scoperte neuroscientifiche, le quali confermano il ruolo centrale dei *caregivers* nei possibili scenari della salute fisica e mentale e aprono la fondamentale questione di come le relazioni «rimodellino» il cervello durante tutta la vita. In ambito fenomenologico, alcuni autori parlano del senso comune come «sintonizzatore» sociale, cioè come la capacità di rispondere alle esigenze della vita sociale, sintonizzandoci con gli altri (Stanghellini, 2008). Tale capacità è resa possibile attraverso l'«intuizione» ovvero l'attribuzione di stati mentali agli altri attori della scena sociale tramite una sorta di processo di immedesimazione. L'intuizione presuppone l'esistenza di due elementi: di una Teoria della mente, cioè il sapere che sia noi che gli altri abbiamo stati mentali che sottendono le varie manifestazioni comportamentali osservabili, e di un'intenzionalità sociale (Searle, 1996), cioè l'essere «direzionato verso» e interessato alle azioni altrui e alle relative motivazioni. In questa ottica, la competenza sociale di una persona è funzione della capacità di sintonizzazione con ovvero della capacità di intuire gli stati mentali degli interlocutori. Secondo Gergely e Unoka (2005), la capacità di lettura mentale umana comporterebbe l'acquisizione di strategie di *coping* significativamente efficaci nell'ambito di interazioni e relazioni, sia competitive sia collaborative, consentendo al Sé di anticipare le proprie e le altrui azioni e reazioni, individuando, rappresentando e riflettendo introspektivamente sui propri stati affettivi intenzionali e anticipandone le probabili conseguenze sul piano dell'azione. Riferendosi a questo campo di indagine interdisciplinare, aperto dalle ricerche sulla Teoria della mente, pare utile esplorare teorie e concetti che interessano anche l'ambito pedagogico, con particolare attenzione alla relazione educativa nei processi di insegnamento-apprendimento. L'idea di relazione come «luogo e mezzo di sviluppo affettivo e cognitivo» presuppone una concezione distribuita dello sviluppo e dell'apprendimento e delinea un ambito di indagine ancora poco esplorato, fondato teorie delle funzioni adulte di contenimento, sintonizzazione e mentalizzazione e sulla qualità degli attaccamenti (Liverta Sempio e Marchetti, 1995; Liverta Sempio, Marchetti, e Valle, 2007). L'attenzione allo sviluppo della capacità di mentalizzazione, nei suoi aspetti individuali e sociali, cognitivi ed emotivi, trova un supporto nei quadri istituzionali e normativi della scuola attuale. Le Raccomandazioni del Parlamento europeo e del Consiglio del 2006 relative alle compe-

tenze chiave per l'apprendimento permanente individuano, in modo specifico, le competenze sociali e civiche come traguardo da assicurare per ciascun cittadino e, più in generale, lo sviluppo di capacità di pensiero critico e creativo come meta formativa auspicata. Più recentemente, i documenti europei definiscono l'acquisizione di principi e valori ispiratori quali la giustizia, l'equità, la tolleranza, la sufficienza e la responsabilità quali condizioni e obiettivi trasversali per una necessaria educazione allo sviluppo sostenibile.

1. Quali bisogni formativi?

Nella prospettiva degli studi sulla *mentalizzazione*, l'acquisizione dei valori sopra enunciati, i quali possono essere definiti come principi di «etica relazionale» (la giustizia, l'equità, la responsabilità si manifestano solo nell'incontro tra soggetti), e lo sviluppo delle competenze sociali e civiche, per essere realizzati, presuppongono il possesso di una Teoria della mente adeguatamente sviluppata da parte dei soggetti ovvero della capacità di distinguere la realtà interna dalla realtà esterna ed i processi mentali intrapersonali ed emozionali dalle comunicazioni interpersonali (Fonagy, Gergely, Jurist e Target, 2001) al fine di evitare rischiose proiezioni e distorsioni relazionali e di garantire lo sviluppo della capacità di interessarsi un modo autentico al bene del prossimo. Un approccio pedagogico, anche in riferimento al quadro delle competenze chiave europee, può contribuire ad identificare il potenziamento della capacità di regolare gli affetti e lo sviluppo della capacità di stabilire relazioni sociali adeguate da parte degli alunni come obiettivi formativi e, al contempo, come condizioni di base dei processi di insegnamento-apprendimento, in quanto intimamente connessi alla possibilità stessa di apprendere (Bion, 2009; Blandino, 1997, 2009) e alla realizzazione di un clima di classe positivo. Più in particolare, il possesso della capacità di *sintonizzazione con*, ovvero della capacità di intuire gli stati mentali degli interlocutori e l'intenzionalità sociale, potrebbero essere descritti come sotto obiettivi delle più generali *key-competences* finalizzate allo sviluppo delle competenze sociali e civiche. A partire dalla scoperta che lo sviluppo delle capacità di mentalizzazione e sintonizzazione si realizza nella relazione con gli adulti significativi, è possibile pensare di favorire l'acquisizione (compensativa) e/o il potenziamento di tali "capacità di base", al fine di migliorare le competenze complesse, sociali e civiche, degli alunni, anche attraverso la relazione con gli insegnanti. L'assunzione consapevole e intenzionale da parte degli insegnanti di un simile obiettivo formativo comporta però, quale *conditio sine qua non*, il possesso di specifiche competenze relazionali da parte dei docenti stessi, le quali sono fondate sulle loro stesse capacità di mentalizzazione e sintonizzazione. Secondo Fonagy e collaboratori (2002), infatti, poiché l'esperienza che il bambino ha di se stesso come persona dotata di una mente non è un dato genetico, ma si sviluppa dipendendo in modo critico dall'interazione con menti più mature, è necessario che la qualità di tali menti sia a loro volta benigna e riflessiva. Tuttavia, alla luce delle situazioni di fatica, stress e *burnout* attualmente segnalate dai docenti, causate per lo più da difficoltà nel rapporto con gli altri (con gli alunni, con i colleghi, con le famiglie...), tali competenze riflessive e relazionali non sembrano essere attualmente riconosciute, sviluppate e formate in modo adeguato nei nostri insegnanti. La via prioritaria per il loro conseguimento resta quella della formazione verso una nuova e complessa professionalità, ma il dibattito sull'adeguatezza degli attuali modelli formativi necessita di ulteriori approfondimenti e problematizzazioni. Anche nei documenti europei viene evidenziato il ruolo fondamentale che si dovrebbe assegnare alla formazione iniziale e continua degli insegnanti, mettendo in luce le future sfide pedagogiche che essi dovranno affrontare nel processo di innovazione e attualizzazione della loro professione.

2. Mentalizzazione e Funzione riflessiva: verso un modello di formazione personale e professionale integrato e interdisciplinare

2.1. Alcune difficoltà

Secondo il modello di Fonagy (Fonagy, Steele, M., Steele, H., Leigh, Kennedy Mattoon e Target, 1995; Fonagy et al., 2005; Fonagy e Target, 2005; Allen, Fonagy e Bateman, 2010), il costrutto di mentalizzazione indica, in senso stretto, la capacità di capire il comportamento proprio e altrui in termini di stati mentali e di intenzioni che lo sottendono e, più in generale, una fondamentale capacità umana intrinseca della regolazione degli affetti e delle relazioni sociali produttive. La funzione riflessiva viene definita come la manifestazione esterna della mentalizzazione. Se la mentalizzazione è il costrutto essenziale per comprendere lo sviluppo di tali capacità (capacità di regolare gli affetti e di stabilire relazioni sociali produttive) e la funzione riflessiva rappresenta la sua manifestazione esterna, pare utile concentrare l'attenzione su quest'ultima al fine di identificarla come oggetto specifico di studio e di intervento anche (e soprattutto) in ambito educativo e scolastico. La funzione riflessiva pare, infatti, rappresentare l'anello debole o del tutto mancante dei percorsi formativi rivolti agli insegnanti, anche di quelli più innovativi, dichiaratamente spostati dai percorsi più tradizionali fondati solo sulla trasmissione/acquisizione di competenze tecniche e disciplinari. In effetti, attualmente, le principali esperienze di formazione si riferiscono a modelli fondati sui principi della riflessività, a partire dall'ormai celebre approccio di Schön (1993). In Italia, ad esempio, nell'ambito dei percorsi universitari per la formazione iniziale dei docenti, l'impianto del tirocinio è stato generalmente costruito sull'esercizio della riflessione e della meta riflessione. Tuttavia, in relazione al costrutto della mentalizzazione sopra esposto, la formazione dei nostri insegnanti non sembra raggiungere i livelli profondi e complessi di una funzione riflessiva così intesa. Anche le esperienze costruite in modo esplicito sui principi della riflessività (tirocinio indiretto) sembrano realizzare al massimo uno sviluppo della consapevolezza nei tirocinanti, la quale non conduce necessariamente ad un autentico apprendimento trasformativo (Mezirow, 1991) e alla mobilitazione di competenze personali/professionali autentiche. Ciò che risulta carente, a detta dei supervisori che seguono da più di un decennio la formazione dei futuri insegnanti, è la capacità di "mettersi in gioco" e la conoscenza profonda di se stessi, primo motore di un apprendimento-cambiamento. In modo analogo, percorsi di formazione in servizio dichiaratamente centrati sulla capacità di riflettere sulle proprie azioni, come le (ancora rare) esperienze di supporto e di consulenza agli insegnanti, abbastanza difficilmente pro-muovono meccanismi di cambiamento autentici e radicali, limitandosi spesso a favorire una maggiore presa di coscienza della complessità della propria azione educativa e a stimolare il bisogno di affrontare nuovi e più raffinati percorsi formativi, senza tuttavia modificare atteggiamenti e credenze profonde. Un apprendimento trasformativo implicherebbe, al contrario, una particolare focalizzazione sulla capacità di revisione delle premesse e delle proprie credenze implicite per correggere le preconcezioni stereotipate o distorte, di natura epistemologica, sociolinguistica o psicologica, che necessita di adeguate capacità di mentalizzazione. Allo stato attuale, questi percorsi formativi presentano, dunque, vari elementi di criticità. Alle difficoltà di ordine empirico, si sommano problematiche di natura concettuale e lessicale. Si nota, infatti, un utilizzo troppo disinvolto e/o confusivo di termini che definiscono costrutti complessi e di non facile individuazione, anche da parte degli stessi formatori. Emerge quindi una prioritaria necessità di chiarire e condividere i significati di termini quali coscienza, consapevolezza, riflessione, autoconsapevolezza, meta riflessione... e le relative implicazioni e applicazioni. Occorre sottolineare che tale esigenza di chiarificazione non pretende di raggiungere definizioni esaustive e definitive; come sottolinea Hart (2011), nel tempo sono state avanzate numerose teorie per spiegare esperienze soggettive (come la coscienza) che non possono essere descritte né definite. Si tratta invece di esplicitare e

confrontare i differenti modelli assunti, spesso in modo inconsapevole. Per quanto riguarda il costrutto di riflessività, si riscontrano varie declinazioni e teorizzazioni e corrispondenti oggetti di indagine. Nel presente articolo, si è preso avvio dagli approcci psicologici e neuropsicologici che, riferendosi agli stati interni della persona, individuano come oggetto la Funzione Riflessiva e il processo di rispecchiamento; l'approccio pedagogico di Mortari (2009) mette l'accento sull'educazione alla riflessività, mentre in un'accezione sociologica, si parla di organizzazione riflessiva e società riflessiva (Archer, 2009). E' ipotizzabile che tali dimensioni, pur costituendo elementi differenti e specifici dei vari approcci alla riflessività, rappresentino aspetti interconnessi che contribuiscono, tutti insieme, alla realizzazione del fenomeno.

2.2. Una proposta teorica e metodologica

Nel tentativo di spiegare in parte le difficoltà che lo sviluppo della funzione riflessiva come obiettivo formativo sembra comportare, si intende qui mettere in luce uno snodo concettuale che potrebbe costituire una dimensione metodologica fondamentale per la realizzazione di percorsi formativi riflessivi più efficaci. Consapevolezza e riflessività rappresentano due passaggi critici, differenti, necessari e non "automatici", che andrebbero qualificati, pianificati e monitorati in modo accurato nei percorsi formativi dedicati ai *caregivers* ed agli insegnanti; inoltre, il rapporto tra le due dimensioni necessiterebbe di ulteriori indagini. La letteratura, infatti, non sempre contribuisce a definire in modo chiaro e univoco tali concetti; ad essi vengono solitamente riconosciute alcune caratteristiche generali, quali la complessità e un fondamentale valore evolutivo e formativo. Il concetto di consapevolezza è stato raramente descritto, dando per scontato il suo significato e, come per la riflessività, viene attualmente utilizzato con sfumature e accezioni diverse, tuttavia la letteratura recente sembra attribuire alla riflessività una dimensione più profonda (costituita anche da aspetti inconsci) ed un livello evolutivo superiore. Come abbiamo visto, alcuni approcci mettono in luce il nesso tra Teoria della mente e riflessività, definendo quest'ultima come capacità di pensare il proprio e l'altrui pensiero e differenziandola dalla "semplice" capacità di pensare. In ambito psicodinamico, si evidenzia un rapporto critico tra razionalità e consapevolezza: esse non sono identificabili e l'una (la consapevolezza) è condizione necessaria dell'altra; emerge anche un'interessante area di connessione tra coscienza, flusso di attenzione e riflessività che apre nuove piste teoriche e metodologiche per la progettazione di percorsi che favoriscano lo sviluppo della Funzione Riflessiva.

Conclusioni

In sintesi, si intende qui ribadire l'importanza di individuare come ambito di indagine e intervento pedagogico lo spazio interdisciplinare della mentalizzazione e della Funzione Riflessiva. Occorre dunque predisporre percorsi formativi che sappiano contemplare le dimensioni e le sfide poste dalla riflessività. In tal senso, giova ricordare i rischi caratteristici di tutti processi di apprendimento-cambiamento profondo; infatti, se il processo riflessivo è formativo, nondimeno può rivelarsi scomodo, faticoso e persino doloroso (Mostarda, 2006). Esso, infatti, non può essere imposto né accettato superficialmente perché non può prescindere dalla libera adesione del soggetto; la riflessività, inoltre, rappresenta un oggetto di osservazione e valutazione particolarmente complesso. La via preferenziale (e sostenibile) di un processo formativo – riflessivo è la via della ricerca; in tal senso, la ricerca-formazione può costituire un metodo privilegiato per realizzare l'obiettivo dello sviluppo della Funzione riflessiva e della capacità di mentalizzazione. In letteratura, il dispositivo formativo costruito intorno all'"evento critico" viene individuato come il più adeguato a favorire lo sviluppo della riflessività nei professionisti. A partire da Dewey, si afferma l'idea che i processi riflessivi si attivi-

no nel contesto in cui si opera; se la formazione ovvero il dar forma attraverso le strutture ed i parametri della cultura della formazione avviene nei luoghi e nei tempi predisposti come *setting* formativo, la trasformazione ovvero il cambiamento autentico e profondo a livello implicito e procedurale si alimenta e si incarna nella cultura e nella mente delle persone e delle organizzazioni, nell'ambito dei contesti naturali o meglio «sul campo» (Gobbo, 2008). Alla luce di quanto esposto, sembrerebbe quindi necessario individuare un mediatore per favorire la progressione dalla consapevolezza alla riflessività, rendendo tale passaggio un obiettivo specifico da progettare e monitorare all'interno dei percorsi formativi riservati ai docenti in formazione, nella consapevolezza che osservare, misurare e valutare fenomeni complessi come lo sviluppo della Funzione riflessiva o il cambiamento nelle capacità di mentalizzazione non risulta di facile realizzazione. Infine, si pone come problema aperto anche la questione del come favorire il passaggio dalla dimensione riflessiva intrapersonale e interpersonale a quella organizzativa e sociale. In sintesi: come integrare la dimensione culturale della riflessività? Si potrà parlare di *riflessività relazionale - situata - contestuale* nel pensare e nel favorire il passaggio dall'insegnante riflessivo alla scuola riflessiva?

Bibliografia

- Allen, J. G., Fonagy, P. e Bateman, A. W. (2010). *La mentalizzazione nella pratica clinica*. Milano: Raffaello Cortina.
- Archer, M. S. (2009). *Riflessività umana e percorsi di vita*. Trento: Erickson.
- Benincasa, F., Garrone, A., Pizzini, A. e Spatola, G. (2010). *Orientarsi in psichiatria*. Roma: Fioriti.
- Blandino, G. (1997). *Le capacità relazionali*. Torino: UTET.
- Bion, W. R. (2009). *Apprendere dall'esperienza*. Roma: Armando.
- Dewey, J. (1986). *Come pensiamo*. Firenze: La Nuova Italia.
- Fonagy, P., Gergely, G., Jurist, E. L. e Target, M. (2005). *Regolazione affettiva, mentalizzazione e sviluppo del sé*. Milano: Raffaello Cortina.
- Fonagy, P., Steele, M., Steele, H., Leigh, T., Kennedy, R., Mattoon, G., e Target, M. (1995). Attachment, the reflective self, and borderline states: The predictive specificity of the Adult Attachment Interview and pathological emotional development. In S. Goldberg, R. Muir, e J. Kerr (Eds.), *Attachment theory: Social, developmental and clinical perspectives* (pp. 233-278). New York: Analytic Press.
- Fonagy, P. e Target, M. (2005). *Psicopatologia evolutiva: Le teorie psicoanalitiche*. Milano: Raffaello Cortina.
- Gobbo, F. (Ed.). (2008). *La ricerca per una scuola che cambia*. Torino: Imprimeria.
- Hart, S. (2011). *Cervello, Attaccamento e Personalità. Lo sviluppo neuro affettivo*. Roma: Astrolabio.
- Harter, S. (1999). *The Construction of the Self. A Developmental Perspective*. New York: Guilford Press.
- Liverta Sempio, O., Marchetti, A. (1995). *Il pensiero dell'altro. Contesto, conoscenza e Teorie della mente*. Milano: Raffaello Cortina.
- Liverta Sempio, O., Marchetti, A. e Valle, A. (2007). *Intersubjectivity, Metacognition and Theory of mind: Workshop*. Milano: EDUCatt
- Meziorow, J. (1991). *Apprendimento e trasformazione*. Milano: Raffaello Cortina.
- Mortari, L. (2009). *Ricerca e riflettere*. Roma: Carocci.
- Mostarda, M. P. (2006). La funzione di coordinamento nei servizi. In *Animazione sociale*, I, 65-70.
- Searle, J. (1996). *La costruzione della realtà sociale*. Milano: Edizioni di Comunità.
- Schein, E. (2010). *Le forme dell'aiuto*. Milano: Raffaello Cortina.
- Schön, D. A. (1993). *Il professionista riflessivo*. Bari: Dedalo.
- Slade, A. (2010). *Relazione genitoriale e funzione riflessiva. Teoria, clinica e intervento sociale*. Roma: Astrolabio.
- Stanghellini, G. (2008). *Psicopatologia del senso comune*. Milano: Raffaello Cortina.