

Giulia Cavalli, Olga Liverta Sempio, Antonella Marchetti ¹

Ricerca Psicoanalitica, 2007, Anno XVIII, n. 3, pp. 347-370.

TEORIA DELLA MENTE, METACOGNIZIONE, EMOZIONI/AFFETTI: QUALI LEGAMI?

SOMMARIO

Teoria della mente (ToM), metacognizione ed emozioni/affetti sono tre aspetti del funzionamento psicologico, fino ad ora studiati separatamente o a coppie. Il nostro scopo è quello di analizzare la relazione tra queste tre variabili. Dopo aver definito ciascun concetto, prendiamo in considerazione la possibilità di integrarli partendo dai differenti approcci teorici e metodologici della ToM e dalla sua funzione sociale adattiva. Le nuove direzioni negli studi della ToM (riguardanti le ricerche sulla psicopatologia e neuroscientifiche) ci forniscono un'ulteriore possibilità per connettere ToM, metacognizione ed emozioni/affetti. Infine, partendo da una concezione socio-relazionale dello sviluppo, che considera l'influenza delle relazioni familiari, intese come contesti emotivamente carichi, sullo sviluppo della ToM e della metacognizione, presentiamo dei punti di vista sia psicoanalitici sia cognitivi, al fine di mostrare l'origine comune della mentalizzazione e della metacognizione nello scambio intersoggettivo.

SUMMARY

Theory of mind, metacognition, and emotions and affections: what links?

Theory of mind (ToM), metacognition, and affections/emotions are three aspects of the psychological functioning, till now studied separately or two by two. Our aim is to analyze the relationship among these three topics. We give definitions of these three topics, than - starting from different theoretical and methodological ToM approaches and from the social adaptive function of mentalization - we analyze the possibility to link them. New directions in ToM studies (concerning researches on psychopathology and neuroscience studies) give us other possibilities to link the triad. Finally, starting from the socio-relational conception of development, that considers influences of family relationships - wich are emotionally charged contexts - on ToM and metacognition development, we present both psychoanalytic and cognitive views, showing the common origins of mentalizing and metacognitive ability in the intersubjective exchange.

1. Introduzione

Pensare a "Teoria della Mente", "metacognizione" ed "emozioni/affetti" costituisce una sfida. Infatti, in questi ultimi anni molti studi e ricerche hanno considerato la Teoria della Mente (ToM) in relazione alla metacognizione e, separatamente, alle emozioni e agli affetti.

Presenteremo alcune riflessioni al riguardo, dal vertice della ricerca sulla Teoria della Mente, cercando di

¹ Giulia Cavalli, docente a contratto di Psicologia dell'Infanzia presso la facoltà di Scienze della Formazione dell'Università Cattolica di Milano, collabora con l'Unità di Ricerca sulla Teoria della Mente presso la predetta Università.

Olga Liverta Sempio, professore ordinario di Psicologia dello Sviluppo e Psicologia dell'Educazione, Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano; co-direttore dell'Unità di Ricerca sulla Teoria della Mente, Dipartimento di Psicologia presso la predetta Università.

Antonella Marchetti, professore ordinario di Psicologia dello Sviluppo e Psicologia dell'Educazione presso la facoltà di Scienze della Formazione dell'Università Cattolica di Milano; co-dirige con Olga Liverta Sempio l'Unità di Ricerca sulla Teoria della Mente nella medesima Università. Email: psicologia.teoriadellamente@unicatt.it

delineare questi tre concetti e le loro interconnessioni all'interno dei differenti approcci alla ToM e di analizzare i legami tra la valenza funzionale della ToM (cioè il suo ruolo nel funzionamento sociale) e la metacognizione, le emozioni e gli affetti. Ci soffermeremo, inoltre, su alcune considerazioni riguardanti i concetti in esame, riferendoci alle ricerche su patologie che presentano dei deficit nella ToM e a recenti studi neuroscientifici. L'ultima parte del lavoro sarà centrata sul concetto di intersoggettività, considerato dal punto di vista degli studi psicoanalitici e della psicologia cognitiva, da noi ritenuto un concetto basilare tanto nello sviluppo della ToM quanto in quello della metacognizione e delle emozioni/affetti. Per quanto riguarda l'utilizzo dei termini "emozioni" e "affetti", che nel presente lavoro vengono accostati, precisiamo che utilizzeremo il concetto di "emozione" per connotare stati mentali discreti elicitati da situazioni fisiche o psicologiche: si tratta quindi di stati mentali temporalmente e spazialmente definiti (ad es., Ekman, Davidson, 1994). Il termine "affetto", invece, fa riferimento alla letteratura sull'attaccamento e di orientamento psicodinamico per indicare stati mentali che caratterizzano tutte le relazioni, a partire dall'interazione bambino-caregiver.

Analizzando gli studi e le ricerche sulla Teoria della Mente e sulla metacognizione si può notare come questi due termini siano spesso utilizzati in modo intercambiabile. La Teoria della Mente è intesa tradizionalmente come l'abilità di attribuire stati mentali (pensieri, credenze, desideri, fantasie...) a sé e agli altri, assegnando un significato alle menti partendo da ciò che è osservabile per giungere a un codice - quello mentale - che è differente da quello fisico della realtà, al fine di comprendere e predire il comportamento (Premack, Woodruff, 1978). Gli approcci classici alla ToM (approcci theory-theory, della simulazione e modulare) forniscono differenti spiegazioni sulla sua natura e sul suo sviluppo¹. Nella nostra prospettiva (Liverta Sempio, Marchetti, 1995; Liverta Sempio, 2002; Marchetti, 2002; Antonietti, Liverta Sempio, Marchetti, 2006), la Teoria della Mente è un'abilità sia cognitiva sia affettiva, che si sviluppa a partire da un lavoro condiviso tra caregiver primario e bambino, in cui il dialogo tra le menti ha luogo attraverso una comunicazione affettiva carica di significato, come approfondiremo nell'ultima parte del presente lavoro.

A lungo le ricerche sulla ToM hanno guardato unicamente agli stati mentali epistemici, specialmente alle false credenze² (Wimmer, Perner, 1983; per una critica: Bloom, German, 2000); solo negli ultimi anni si è fatto riferimento a una definizione più ampia di ToM, che racchiude differenti tipi di stati mentali (Hughes, Leekam, 2004), comprese le emozioni (ad esempio, Fonagy, Gergely, Jurist e Target, nel volume del 2002, suggeriscono una visione complessa, in cui la ToM è strettamente legata all'autoregolazione attraverso gli affetti).

In letteratura esistono diversi termini che sembrano riferirsi alla ToM. Whiten, già nel 1994, ne individuava ben 18, accordando la sua preferenza al termine *mindreading* (adottato anche da Baron-Cohen, 1995). Attualmente i termini più utilizzati in letteratura, accanto all'espressione Teoria della Mente, sono quelli di mentalizzazione (Fonagy, 1991) e funzione riflessiva (Fonagy, Target, 1997); essi sono spesso usati come sinonimi, in accordo con Sharp, Fonagy e Goodyer (2006) il termine "mentalizzazione" fa riferimento alla capacità di avere un insight sullo stato mentale di un'altra persona; "Teoria della Mente" indica, invece, l'operazionalizzazione del concetto di mentalizzazione; "funzione riflessiva" è utilizzato in relazione all'abilità di mentalizzazione nel contesto della relazione di attaccamento. Consapevoli delle differenze terminologiche sopra enunciate, all'interno di questo contributo utilizzeremo i termini ToM e mentalizzazione in modo intercambiabile, riferendoci alla capacità di "rappresentazione della soggettività" (Battistelli, 1992), cioè di attribuire stati mentali ed emotivi per comprendere le azioni umane.

La metacognizione, fin dai primi studi degli anni Settanta del Novecento, si riferisce classicamente alla conoscenza che una persona ha dei propri processi cognitivi (Flavell, 1979), al monitoraggio attivo e alla regolazione dei processi cognitivi (Brown, 1987). In realtà, definire la metacognizione non è così semplice, perché - come già rilevarono Flavell (1981) e Brown (1987) - è un concetto "sfocato"³, che rende difficile

accordarsi su un'unica definizione.

Tuttavia i ricercatori sembrano convenire sul fatto che essa riguarda due componenti: la conoscenza della conoscenza e la regolazione consapevole della cognizione (Flavell, 2000). Alcune ricerche sull'abilità metacognitiva nel contesto educativo (ad esempio: Davidson et al., 1994) utilizzano questo termine in maniera ristretta per indicare pensieri consapevoli e deliberati che hanno per oggetto altri pensieri, riferendosi in tal modo solamente a stati mentali di tipo epistemico.

Non rientra negli scopi di questo contributo arrivare a una conclusione, seppure provvisoria, sulla definizione di metacognizione, ma - com'è facilmente intuibile - l'utilizzo di una definizione stretta o ampia determina il tipo di relazione con la ToM, le emozioni e gli affetti. Un'ampia definizione spesso include gli studi sulla Teoria della Mente, che viene considerata come componente di base della metacognizione (ad esempio, Colle, Del Giudice, Bara, 2007); una definizione più ristretta fa riferimento, invece, a specifiche componenti metacognitive, ad esempio un settore di studi particolarmente produttivo, all'interno delle ricerche sullo sviluppo metacognitivo, è quello relativo alla metamemoria, cioè alla conoscenza relativa alla memoria e alle abilità di monitoraggio e regolazione dei processi mnestici (ad es., Lockl, Schneider, 2007).

Nel presente lavoro ci riferiremo, in particolare, alla metacognizione intesa come "cognizione della cognizione"; in tal senso, il termine indica una conoscenza meta-rappresentazionale, un processo di secondo livello (una rappresentazione di una rappresentazione) e si connette, quindi, agli studi sulla ToM.

Entrambi i settori di studio che stiamo considerando (metacognizione e ToM) sono, quindi, due campi di ricerca confinanti, eppure, anche se condividono lo stesso oggetto di studio generale, le ricerche all'interno di un campo non citano le ricerche dell'altro (Flavell, 2000). Probabilmente i due ambiti non comunicano molto tra loro per le difficoltà a trovare delle definizioni chiare e condivise di entrambi i termini e per le differenti aree della psicologia a cui esse si riferiscono. Infatti, Flavell (2000, p. 17) suggerisce che le due tradizioni, pur ponendosi sotto lo stesso ampio "ombrello" della cognizione-sulla-cognizione, si focalizzano su differenti aree dello sviluppo: i ricercatori della ToM si sono concentrati maggiormente sulle espressioni precoci della conoscenza degli stati mentali fondamentali, mentre coloro che si sono occupati di metacognizione si sono riferiti principalmente a bambini più grandi e ad adolescenti, dando per acquisita la comprensione di alcuni stati mentali.

Dal punto di vista degli studi sulla Teoria della Mente, possiamo sollevare una critica: trovare i confini (estensioni e limiti) del concetto di mentalizzazione è un problema che giustamente va affrontato, come è stato fatto, all'interno del proprio campo di ricerca, ma potrebbe essere altrettanto importante confrontarlo con i costrutti provenienti da campi di studio vicini, come appunto quello della metacognizione.

Attualmente ci sono solo poche aperture verso altri ambiti, in particolare verso la psicoanalisi (Fonagy, Target, 1996) e la psicologia cognitiva (Liotti, 2005; Tirassa, Bosco, Colle, 2006), come discuteremo in seguito. Il lavoro di confronto con altri ambiti vicini e a volte sovrapposti non è ovviamente semplice, anche perché all'interno degli studi sulla ToM permangono differenti visioni, non del tutto riconciliabili tra loro (si veda la Nota 1).

2. Le tre variabili nei differenti approcci alla Teoria della Mente

La possibilità di integrare ToM, metacognizione ed emozioni/affetti varia a seconda della concettualizzazione di mentalizzazione che viene adottata (Liverta Sempio, Marchetti, 2006). Nell'approccio theory-theory connettere ToM e metacognizione appare semplice: entrambi i costrutti riguardano un'abilità cognitiva e hanno una natura individualistica; è anche possibile, all'interno di questo approccio, studiare le emozioni, considerandole stati mentali al pari degli altri. All'interno dell'approccio della simulazione, Harris (1989) è stato uno dei primi ricercatori a collegare ToM ed emozioni; riferendosi alla

base cognitiva delle emozioni (presente sia nella valutazione automatica della situazione che conduce all'esperienza emotiva sia nella comprensione delle emozioni), egli ipotizza che l'auto-con-sapevolezza delle proprie emozioni consenta poi, attraverso la simulazione immaginativa, la comprensione delle emozioni altrui. La visione culturale (Bruner, Feldman, 1993) ritiene che metacognizione ed emozioni possano essere integrate all'interno della cornice narrativa: il pensiero narrativo, radicato nella cultura, costituisce, infatti, una delle basi della "folk psychology" (questo è un altro termine con cui ci si riferisce alla ToM). Nella visione vygotkiana di autori come Olson e Astington (1993), ToM e processi metacognitivi sono strettamente uniti agli strumenti di mediazione semiotica, primo tra tutti il linguaggio, mentre le emozioni non sono considerate o lo sono come parte dei fattori contestuali. Fonagy e Target (1997; Fonagy et al., 2002) studiano, dal punto di vista psicodinamico, gli effetti sia della cognizione sia degli affetti, legati inestricabilmente tra loro, sull'attaccamento e sullo sviluppo della mentalizzazione, rendendo così meno evidenti le barriere tra metacognizione, ToM e affetti.

Inoltre, le ricerche sulla ToM, partendo da una visione integrata o giustapposta delle tre variabili qui considerate (metacognizione, mentalizzazione ed emozioni/affetti), compiono diverse scelte metodologiche. Più la definizione di Teoria della Mente è individualistica e decontestualizzata, più le ricerche hanno una natura correlazionale e utilizzano strumenti riferiti alle singole aree (per esempio: compiti di falsa credenza e compiti di riconoscimento delle emozioni). Viceversa, più la definizione di ToM unisce cognizione ed emozioni/affetti, più le ricerche tentano di cogliere simultaneamente questi differenti aspetti del funzionamento mentale (Fonagy, Target, 1997; Lecciso, Liverta Sempio, Marchetti, 20054).

Possiamo concludere questo breve excursus sulla ricerca dei legami tra le variabili in esame, svolta all'interno degli approcci e delle ricerche sulla ToM, con una considerazione teorica, che rientra nell'attuale dibattito sulla definizione di Teoria della Mente. Alcuni ricercatori, come abbiamo mostrato precedentemente, includono le emozioni tra gli stati mentali che costituiscono la ToM; altri hanno concepito la capacità mentalistica quasi esclusivamente come comprensione della falsa credenza, ponendo le emozioni al di fuori degli stati mentali studiati dal paradigma della Teoria della Mente. Riteniamo che una promettente futura direzione di ricerca dovrebbe provare a proporre una visione della mentalizzazione maggiormente connotata emotivamente, includendo tra i suoi oggetti di investigazione tutte le emozioni di base, così come le emozioni miste e complesse (Liverta Sempio, Marchetti, Cavalli, 2005).

È possibile integrare metacognizione, ToM ed emozioni/affetti anche considerando la funzione sociale adattiva della mentalizzazione (Liverta Sempio, Marchetti, 2006). Poiché la ToM è l'abilità di comprendere i propri e altrui stati mentali, assumendo che essi siano alla base del comportamento umano, appare evidente la sua rilevanza per la vita sociale e relazionale. Un buon adattamento sociale pare possibile se si è in grado di riconoscere gli stati mentali epistemici ed emotivi, specialmente quelli che si pongono in contrasto con la realtà: distinguere l'apparenza dalla realtà, rendersi conto dell'esistenza di differenti emozioni, desideri e credenze, comprendere le false credenze e così via, rende possibile un funzionamento sociale competente.

Anche in questo caso però non è molto semplice compiere l'integrazione tra i tre elementi qui considerati, infatti negli studi sulla ToM non è ancora chiaro il legame tra mentalizzazione e funzionamento sociale (Repacholi, Slaughter, 2003), che ovviamente dipende anche dalla definizione di Teoria della Mente adottata. Da un lato, seguendo una definizione più ristretta, che identifica la comprensione della ToM con quella della falsa credenza, la comprensione di quest'ultima è qualche volta necessaria, ma mai sufficiente per la competenza sociale (Astington, 2003) e probabilmente sono necessari altri fattori, come il coinvolgimento affettivo, la comprensione emotiva (e non solo epistemica) e la motivazione. Dall'altro lato, riferendosi a una definizione più ampia (che fa riferimento alla comprensione di diversi stati mentali, incluse le emozioni), il comportamento sociale può supporre basato su una differenziazione dell'abilità di mentalizzazione; per esempio, Lucariello (Lucariello et al., 2006) distingue una ToM "sociale" e una

“intrapersonale”, che si svilupperebbero separatamente.

La ToM “sociale”, così chiamata perché utilizzata nelle interazioni sociali, è l’abilità di comprendere gli stati mentali (incluse le emozioni) negli altri e viene solitamente studiata usando i classici compiti di falsa credenza.

Invece la ToM “intrapersonale”, che sta alla base dell’introspezione, riguarda la comprensione dei propri stati mentali e comprende l’abilità di riflettere, di mantenere delle rappresentazioni opposte di oggetti o eventi e di imparare. Questa visione appare supportata dagli studi neuroscientifici effettuati con la risonanza magnetica funzionale (fMRI) (Walter et al., 2004), ma ci sembra che essa consideri solamente la comprensione cognitiva nella metacognizione, nella mentalizzazione e nelle emozioni. Inoltre, dividere la conoscenza dei propri stati mentali e di quelli altrui pone il problema di identificare come e quando questi due tipi di ToM si integrano nello sviluppo, infatti il comportamento sociale si basa anche sulla conoscenza dei propri stati mentali. Un’altra autrice che ritiene che la ToM influenzi maggiormente il funzionamento cognitivo rispetto alla vita sociale, emozionale o relazionale è Kuhn (2000), che sottolinea il legame tra Teoria della Mente e metacognizione, non occupandosi di emozioni e affetti. Nella sua teorizzazione, pone la ToM alla base della metaconoscenza (che si sviluppa su tre differenti dimensioni: conoscenza metacognitiva, metastrategica ed epistemologica).

In una prospettiva life-span, Kuhn (2000, p. 320) considera lo sviluppo della metaconoscenza come “la conquista di una crescente consapevolezza, comprensione e controllo delle proprie funzioni cognitive, così come la consapevolezza e la comprensione di queste funzioni come sono presenti negli altri”. Grazie alla metaconoscenza, le persone possono avere il controllo dei propri pensieri e della propria vita, che è lo stesso significato che Flavell (1979) attribuisce al concetto di monitoraggio metacognitivo⁵. Vorremmo, inoltre, sottolineare che questo stesso concetto si sovrappone a quello usato dalla Main (Main, Hesse, 1992), che ne sottolinea gli aspetti affettivi e relazionali, più che quelli cognitivi, prendendo in considerazione la relazione tra monitoraggio metacognitivo e stile di attaccamento. Ancora una volta metacognizione, ToM e affetti risultano legati, rendendo difficile - ma, dopo tutto, riteniamo non necessario - fissare chiari limiti tra essi.

3. Nuove direzioni negli studi sulla Teoria della Mente

La relazione tra le tre variabili che stiamo analizzando è rilevabile anche attraverso lo studio delle psicopatologie, specialmente di quelle che presentano dei deficit nella competenza sociale, come l’autismo e la personalità borderline.

L’autismo, una delle patologie maggiormente indagate all’interno degli studi sulla ToM, non ha ancora ricevuto un’interpretazione univoca; al riguardo si è, tuttavia, rilevato che bambini e adulti autistici risolvono con difficoltà i compiti ToM (ad es.: Peterson, Wellman, Liu, 2005), in particolare quelli che richiedono una comprensione delle emozioni e una comprensione più sofisticata di stati epistemici. Relativamente agli studi sulla metacognizione nei soggetti autistici, non sono emersi risultati univoci e specifici di questa patologia; da un lato, ad esempio, sono state osservate difficoltà in alcuni compiti cognitivi che fanno pensare alla mancanza del monitoraggio cognitivo o a un deficit nella coordinazione e nell’elaborazione cognitiva (ad es., Farrant, Blades, Boucher, 1999), dall’altro lato non si sono rilevati disturbi nella metamemoria e nella consapevolezza delle strategie di apprendimento (ad es., Farrant, Boucher, Blades, 1999). Tali dati supportano l’idea che metacognizione e ToM, per lo meno nell’autismo, siano abilità differenti e mettono in luce come gli autistici falliscano non tanto nei compiti che richiedono una comprensione dei propri processi cognitivi, ma in quelli in cui è richiesta la comprensione di stati mentali epistemici (come la falsa credenza di primo e secondo ordine) ed emotivi altrui (Wellman, Liu, 2004), che sono tipi di comprensione che entrano in gioco nelle relazioni sociali.

Il disturbo di personalità borderline è stato studiato, secondo una prospettiva psicomodinamica, da Peter Fonagy (Fonagy et al., 1995; Fonagy, Target, 2001), che ha individuato in questa patologia un deficit nella mentalizzazione, originatosi dal contesto affettivo familiare. Egli si riferisce esplicitamente alla teoria dell'attaccamento, in particolare al concetto di "modelli operativi interni" (Bowlby, 1969; 1973), considerando il livello rappresentazionale dell'attaccamento (Main, Kaplan, Cassidy, 1985), e sottolinea il ruolo dell'abilità metacognitiva genitoriale nello sviluppo di uno stile di attaccamento sicuro nel bambino. In altre parole, la qualità affettiva dell'attaccamento dipende sia dal modello operativo interno del caregiver, sia dalla sua funzione riflessiva. Anche Giovanni Liotti (1999), da una prospettiva cognitiva, sottolinea il ruolo nella personalità borderline del deficit metacognitivo, che ha origine nella disorganizzazione dell'attaccamento, come nel modello proposto da Fonagy. Liotti persegue un'integrazione tra la visione psicoanalitica di Fonagy e colleghi (1995) e la teoria cognitivo-comportamentale della Linehan (1993). Marsha Linehan individua il nucleo del disturbo borderline nel deficit di regolazione dell'esperienza e dell'espressione delle emozioni (ricordiamo che per l'Autrice tale regolazione implica un'abilità metacognitiva). In sintesi, la tesi che Liotti propone è che la disorganizzazione dell'attaccamento porti, accanto alla rappresentazione dissociata di sé e del caregiver, ad un deficit metacognitivo che ostacola il controllo delle emozioni. Torneremo in seguito su queste ipotesi sullo sviluppo della mentalizzazione, in cui l'abilità metacognitiva, le emozioni e gli affetti giocano un ruolo importante.

Un'ulteriore possibilità di porre in relazione tra loro mentalizzazione, metacognizione ed emozioni può emergere dai recenti studi nell'ambito delle neuroscienze. Faremo qui riferimento solo ad alcune ricerche, consapevoli che nel futuro questi studi offriranno importanti indicazioni sull'integrazione delle tre variabili. Per quanto riguarda l'utilizzo delle capacità metacognitive (regolazione dei processi cognitivi, monitoraggio metacognitivo) è stata rilevata l'attivazione del cingolato anteriore, non solo per la regolazione cognitiva, ma anche per quella emotiva (Shimamura, 2000)⁶. Altre aree vengono invece attivate con la mentalizzazione, durante i compiti di ToM sia esplicita che implicita: la corteccia prefrontale mediale, i poli temporali, il solco temporale posteriore superiore (Frith, Frith, 2006; Singer, 2006) e il circuito temporale orbitofrontale/mediale - che è la stessa area che gioca un ruolo speciale nel decodificare il contenuto di stimoli emotivi rinforzanti (Rolls, 2004); tali aree sembrano essere implicate nell'anomalo sviluppo socio-cognitivo delle persone autistiche (Sabbagh, 2004). I risultati degli studi che utilizzano la fMRI non sono comunque del tutto univoci e pensiamo che ciò sia dovuto ai tipi di compiti usati e, dopo tutto - come abbiamo discusso in precedenza - dalle definizioni di ToM e metacognizione adottate, che costituiscono un tema aperto.

Infine, all'interno dell'ambito delle neuroscienze, vogliamo porre l'attenzione sulla scoperta del sistema dei neuroni specchio (neuroni mirror), considerati il correlato neuronale della cognizione sociale (Rizzolatti, Sinigaglia, 2006). I neuroni specchio, posti nella corteccia frontale, sembrano giocare un ruolo nella comprensione dell'intenzione, nell'empatia, nella mentalizzazione e nell'apprendimento del linguaggio. Possiamo dire, quindi, che questi neuroni, che sono alla base della cognizione (in particolare della ToM) e delle emozioni e che si attivano in relazione ad azioni compiute sia da sé che da altri, forniscono "un potenziale ponte tra le menti" (Williams et al., 2001). Inoltre, gli studi sull'autismo mostrano che il sistema dei neuroni mirror è danneggiato in questa patologia; nelle parole di Gallese (2006) il difetto nella "consonanza intenzionale" (che è una forma diretta di comprensione esperienziale dell'altro) è causato da una mancanza della "simulazione incarnata", che si basa sui neuroni specchio. Le ricerche sull'autismo, anche nell'approccio delle neuroscienze, confermano quindi il legame tra le "rappresentazioni delle rappresentazioni" e le emozioni.

4. Lo scambio intersoggettivo

Nella nostra prospettiva, Teoria della Mente, metacognizione ed emozioni si sviluppano all'interno delle relazioni affettive: gli sviluppi sociale, cognitivo ed emotivo sono inseparabili e sono strettamente legati alle caratteristiche della relazione familiare, dove si genera la relazione di attaccamento madre-bambino (Liverta Sempio, Marchetti, Lecciso, 2005).

Sono stati condotti numerosi studi sullo sviluppo della mentalizzazione (riferita sia a stati epistemici che emotivi) nei contesti familiari (ad es.: Cahill et al., 2007); la metacognizione, invece, è stata indagata principalmente in ambito scolastico e, solo in misura minore, all'interno della famiglia. In particolare, il contesto di apprendimento costituito dalla famiglia (ad esempio: lo stile linguistico materno e la sua abilità nello spiegare i compiti al bambino) è visto influenzare lo sviluppo metacognitivo (ad es., Rogoff, Gardner, 1984).

Liotti (2001; 2005) suggerisce che la metacognizione - definita come l'abilità di monitorare i contenuti dell'esperienza conscia, organizzandoli nei termini di stati mentali (come emozioni, pensieri, memorie, opinioni, aspettative, fantasie) - sia una prosecuzione dello sviluppo della ToM, che può svilupparsi necessariamente solo all'interno delle relazioni. Ci sembra che la teoria di Liotti sia vicina ad alcune proposte psicoanalitiche; pensiamo, ad esempio, alle RIG (rappresentazioni di interazioni generalizzate)⁷ di Stern (1985), alla "conoscenza relazionale implicita"⁸ di Lyons-Ruth (1998) e ai MOI (modelli operativi interni)⁹ della teoria dell'attaccamento (Bowlby, 1969, 1973). Infatti, Liotti (2001) ipotizza che le relazioni interpersonali costituiscano i contenuti impliciti della conoscenza di "sé-con-l'altro", che è alla base della coscienza nucleare (Damasio, 1999) o primaria (Edelman, 1989). Tale conoscenza può essere, a nostro parere, ricondotta ai precursori della Teoria della Mente, che descriveremo tra breve, la cui presenza mostra come le strategie adattive e interpersonali (la conoscenza implicita di "sé-con-l'altro") siano già presenti precocemente nella "mente".

Presentiamo ora delle visioni sia psicoanalitiche sia cognitive, nel tentativo di trovare un'integrazione tra esse che mostri le origini comuni della mentalizzazione e dell'abilità metacognitiva, a partire dalle emozioni e dagli affetti implicati nella relazione caregiver-bambino, o - come preferiamo chiamarla - nello scambio intersoggettivo. All'interno degli studi relativi all'intersoggettività sono state proposte varie ipotesi sulla sua origine. Le teorie innatiste (Trevarthen, 1998) individuano una motivazione e una capacità già presente alla nascita di condividere le esperienze soggettive; solo successivamente - intorno a 9-10 mesi - i bambini diventerebbero consapevoli di tale condivisione (intersoggettività secondaria). Altri studiosi (tra cui Tronick, 1998 e Beebe, Lachmann, 2002, che si rifanno al modello sistemico di Sander, 2007) si sono concentrati sull'emergere dell'intersoggettività nei primi 3-6 mesi di vita all'interno della comunicazione faccia-a-faccia tra il piccolo e il caregiver, in cui giocano un ruolo fondamentale i processi di auto e mutua regolazione dei propri stati interni. Stern (2004) ipotizza la partecipazione precoce del piccolo alla "matrice intersoggettiva", a cui seguirebbe, a 7-9 mesi, la capacità di scambi intersoggettivi veri e propri, grazie alla consapevolezza che il bambino acquisisce di avere una mente e di poter condividere i propri stati soggettivi con gli altri. Fonagy e colleghi (2002; 2007) propongono una visione di intersoggettività "in assenza di uno stato iniziale", cioè in cui le prime interazioni del lattante non presuppongono la sua capacità di comprendere e attribuire stati soggettivi (mentali), che farebbero, invece, la loro comparsa a partire dalla fine del primo anno di vita. Non entriamo qui nel merito di tali differenti visioni (per una trattazione più esaustiva: Fonagy et al., 2002; Lavelli, 2007), ciò che vogliamo sottolineare è la capacità del bambino di giungere ad una comprensione degli stati mentali propria e altrui a partire dalle primissime relazioni, in cui attivamente - a un livello non consapevole - stabilisce comunicazioni affettive con il partner adulto.

Lo scambio intersoggettivo è visto comprendere, alla luce delle recenti visioni psicoanalitiche (Benjamin, 1998; Mitchell, 2000; Fonagy et al., 2002), non solo i due soggetti (madre-bambino; analista-paziente), ma anche la relazione comunicativa. Nel lavoro della Benjamin (1998), tale relazione è un dialogo che riconosce

l'altro soggetto, una sorta di "spazio di riconoscimento". Aron (1996) chiama l'intersoggettività un "incontro di menti"; Mitchell (2000, p. 75) individua nell'intersoggettività il modo più sofisticato per mezzo del quale opera la relazionalità e la definisce come "il riconoscimento reciproco di persone che agiscono in modo autoriflessivo". Auerbach e Blatt (2001, pp. 428-429) scrivono che "il termine intersoggettività si riferisce non solo alla situazione interpersonale in cui i genitori considerano i loro bambini come soggetti indipendenti, ma anche ad una capacità psicologica - che è l'abilità di apprezzare un'altra soggettività indipendente - che emerge sviluppandosi da questa matrice interpersonale. Questa capacità cognitivo-affettiva [...] permette al bambino di giungere a comprendere la mente del suo genitore. È un riconoscimento mutuo degli stati mentali di ciascuno, messo in atto dal caregiver e dal bambino, che in definitiva costituisce la situazione intersoggettiva". Tutte queste definizioni ci portano a considerare gli studi sulla ToM vicini alle teorizzazioni psicoanalitiche sull'esperienza intersoggettiva, sebbene esse provengano da campi differenti (Liverta Sempio, Marchetti, Cavalli, 2006), ma riteniamo possibile un'analisi congiunta a partire dal comune background dell'epistemologia costruttivista.

Recenti ricerche si sono concentrate sulle abilità precoci di mentalizzazione, chiamate precursori della Teoria della Mente. Tali precursori sono azioni non verbali - come l'attenzione condivisa (ad es., Tomasello, 1995), l'indicare dichiarativo (ad es., Camaioni 1993), l'imitazione reciproca (ad es., Meltzoff, Moore, 1998) e intenzionale (Meltzoff, 1995), il riferimento sociale (ad es., Sorce et al., 1985) - che si sviluppano nei primi due anni di vita (per una trattazione sistematica: Legerstee, 2005) e mostrano l'abilità del bambino di "comprendere" e attribuire stati mentali impliciti e di inferire le altrui intenzioni attraverso l'analisi delle azioni, prima ancora che si sviluppi la comprensione rappresentazionale della soggettività. I bambini sono, quindi, in grado di cogliere importanti aspetti della mente che guidano i loro comportamenti e influenzano il comportamento altrui. La maggior parte di questi tipi di "comprensione implicita" è presente nella relazione con gli altri, una sorta di "pensare insieme" all'altro. Dal momento che le relazioni sono raramente neutre dal punto di vista emotivo, lo sviluppo della mentalizzazione è prima di tutto un processo in cui il "pensare insieme" riguarda le emozioni che il bambino, in interazione con la madre, prova. Queste precoci abilità sottolineano che le strategie adattive interpersonali sono già presenti nella mente: sono dei "modi di essere con gli altri" (Stern), delle "conoscenze relazionali implicite" (Lyons-Ruth) o, come scrive Bruner (1998), rappresentano le capacità che i bambini hanno precocemente nel porre in rilievo e comprendere le intenzioni epistemiche e strumentali. Inoltre, le ricerche (ad es., Meins et al., 2001) hanno evidenziato che, nello stesso momento in cui si sviluppano tali abilità, i caregiver le riconoscono nei bambini e reagiscono ad esse di conseguenza, influenzando a loro volta lo sviluppo della mentalizzazione. Possiamo concludere assumendo, quindi, i precursori come modi di sentire intersoggettivi, cioè basati su e aventi lo scopo di costruire, momento per momento, la comprensione intersoggettiva dell'esperienza condivisa.

Abbiamo rilevato alcune analogie tra i risultati degli studi sui precursori della ToM e la teorizzazione sistemica dello sviluppo di Sander (Liverta Sempio et al., 2006), con particolare riferimento all'"esperienza del riconoscimento", che "si riferisce a un momento di connessione specifica in cui si giunge a conoscersi come conosciuti da un altro" (Sander, 2000, p. 14; 2002, p. 237), dove il piccolo "può esperire che un'altra persona è consapevole di ciò di cui lui stesso è consapevole dentro di sé, ciò che gli dà un'esperienza di riconoscimento personale in un contesto di consapevolezza condivisa e che forse facilita la successiva capacità di autoriconoscimento" (Sander, 1975, p. 115). Leggendo il "processo di riconoscimento" dal punto di vista del paradigma della Teoria della Mente, possiamo dire che il "conoscersi come conosciuti da un altro" non necessariamente implichi la presenza dell'abilità di simbolizzazione, ma riteniamo debba implicare la presenza dei precursori della ToM (primo tra tutti il riconoscimento delle emozioni) e, nello stesso tempo, influenzi lo sviluppo della ToM. Infatti, essere riconosciuti (come agenti mentali), così come avviene nei momenti d'incontro¹⁰, è cruciale per lo sviluppo della ToM nei bambini - si pensi al concetto di mind-mindedness della Meins (1997), definita come propensione a trattare il figlio come soggetto attivo

dotato di una mente, che sembra predire la successiva ToM del bambino. In questo senso lo scambio intersoggettivo supponiamo possa essere non solo un “pensare insieme” all’altro, ma anche un “pensare sull’altro” (Fonagy, Target, 2001). Sander (2002) dà importanza anche a ciò che possiamo chiamare “discrepanza” o “mismatching” (Tronick, Cohn, 1989; Beebe, Lachmann, 2002), che svolge un’importante funzione nel processo di riconoscimento: non c’è una perfetta armonia nello scambio intersoggettivo, ma al contrario sembra che sia il processo dalla disarmonia all’armonia e ancora alla disarmonia e così via a portare ad una maggiore apertura del sistema.

La consapevolezza condivisa del processo di riconoscimento di Sander richiama, anche se da una differente prospettiva, l’idea di Fonagy e colleghi (2002) di “rispecchiamento affettivo”, che è visto influenzare lo sviluppo della mentalizzazione. Il rispecchiamento, supponiamo, avviene probabilmente nei “momenti di incontro” (Sander, 2000) e attraverso il rispecchiamento il bambino giunge ad avere esperienza della propria realtà interna, diventando in grado di distinguere gli stati interni dalla realtà esterna (distinzione che si pone alla base della ToM). Anche nella teorizzazione di Fonagy e colleghi (2002) è rilevante la “discrepanza”. Gergely e Watson (1999) hanno trovato che a tre mesi di vita, a differenza dei primi due mesi, i bambini sono sensibili alle contingenze imperfette, in altre parole preferiscono l’“imperfessione” alla “perfezione”. Le contingenze imperfette sono proprie delle interazioni sociali, dove una sintonizzazione perfetta mamma-bambino è raramente esperita. Questo passaggio nello sviluppo serve ad orientare il bambino nell’esplorazione e nella rappresentazione del mondo sociale.

Un’altra “discrepanza” sottolineata da Fonagy e colleghi (2002) riguarda il “rispecchiamento affettivo marcato”, che consente un cambiamento nella qualità rappresentazionale degli stati interni. Ad esempio, il bambino è spaventato e il caregiver rispecchia questo affetto esprimendo non solo la paura, ma anche un altro significato, come lo scherzo, l’ironia (Fonagy, Target, 2000): in questa speciale interazione, il caregiver offre al bambino un’esperienza marcata (ad esempio, enfaticizzata) della sua (del bambino) esperienza interna. Il caregiver, quando rispecchia, “finge”, infatti l’affetto marcato è chiaramente non reale ed è concepito come separato dalla realtà; si tratta, quindi, di una riproposizione rappresentazionale dell’esperienza affettiva, in cui la madre, riflettendo in modo marcato l’affetto del piccolo, contiene quest’ultimo ed è, nello stesso tempo, insieme-a e distinta-da lui.

Nelle parole del nostro approccio alla ToM, il “momento di connessione specifica” descritto da Sander (2000) e il “rispecchiamento affettivo marcato” di Fonagy e colleghi (2002) influenzano l’abilità del bambino di decouple¹¹ non solo il mondo interno da quello esterno (questa è la definizione classica di mente metarappresentazionale), ma anche di decouple il proprio mondo interno da quello dell’altro (ad esempio della madre); ciò aiuta il bambino a comprendere la realtà (che include anche il suo care-giver) e se stesso. Riteniamo, inoltre, che il cambiamento nella qualità rappresentazionale degli stati interni, menzionata da Fonagy, sia legata alla differente qualità che il sistema vivente, nella visione di Sander, realizza attraverso il processo di riconoscimento (pensando all’ipotesi di Tronick (1998), potrebbe essere il risultato dell’espansione diadica di coscienza¹²); tutte e tre le teorizzazioni qui analizzate (Teoria della Mente, Sander e Fonagy e colleghi) si riferiscono a una “differente qualità” raggiunta attraverso lo scambio intersoggettivo, che è costruito primariamente dagli affetti.

Il processo di decouple si sviluppa grazie alla discrepanza e conduce al suo riconoscimento. Si tratta innanzitutto di una discrepanza tra la mente e il mondo fisico, che costituisce una differenziazione rappresentazionale, in-fluenzata - come sottolineano Fonagy e Target (1996) - dal rispecchiamento marcato dell’affetto e dalla finzione. Secondariamente, si tratta di una discrepanza sincronica e diacronica tra le menti. La discrepanza sincronica corrisponde al riconoscimento della soggettività degli stati mentali nella duplice forma di differenziazione tra il proprio mondo interno e quello altrui e consapevolezza della natura non univoca o contraddittoria dei propri stati mentali. La discrepanza diacronica è la consapevolezza del

potenziale cambiamento, nel tempo, dei propri stati mentali in relazione allo stesso oggetto. Le varie forme di riconoscimento della discrepanza portano a differenti visioni del mentale e all'aumento dell'adattamento. Infine, suggeriamo che il concetto di "discrepanza" potrebbe portare a un incontro fruttuoso tra la metacognizione e la ToM, considerando la portata euristica del significato di "dissonanza" (Festinger, 1957) e discrepanza, che sono concetti importanti negli studi sia sulla cognizione che sulle emozioni (Liverta Sempio, Marchetti, 2006).

Anche da un altro differente ambito della psicologia, quello dell'approccio cognitivo, il contesto relazionale e l'intersoggettività sono visti giocare un ruolo cruciale nello sviluppo metacognitivo e mentalistico, non solo nei primi anni di vita, ma anche nella vita adulta, e nel creare un significato emotivo delle situazioni. Ci riferiamo, in particolare, all'ipotesi di Liotti (2001), secondo cui le relazioni portano ad un riconoscimento delle emozioni e i significati, co-costruiti nello scambio intersoggettivo, sono al servizio della co-regolazione delle emozioni.

Infine, vogliamo citare gli studi, sempre all'interno della psicologia cognitiva, di Tirassa, Bosco e Colle (2006), che legano metacognizione, ToM ed emozioni, individuandone la comune origine nella relazione. Essi ipotizzano che i bambini siano consapevoli degli stati mentali dell'altro in una maniera particolare, chiamata "sharedness", che è l'abilità cognitiva innata di considerare i propri stati mentali come mutualmente e apertamente conosciuti dal partner interattivo. All'inizio della loro vita, i bambini non hanno una concezione metarappresentazionale degli stati mentali, ma "ciò che essi possiedono sono stati epistemici, emozionali e volitivi sulle proprietà rilevanti dell'ambiente che li circonda, incluse le aspettative su ciò che avverrà nella situazione in cui essi si trovano" (Tirassa et al., 2006, p. 206); la capacità dei piccoli - fin dalla nascita - di riconoscere l'altro come agente, li porta a condividere tali stati mentali con il caregiver. Essi propongono di considerare questo concetto di "sharedness" 13 a fondamento dello sviluppo della mentalizzazione e della metacognizione.

5. Conclusioni

I numerosi studi citati in questo lavoro, così come molti altri che qui non hanno trovato spazio, evidenziano l'importanza dello scambio intersoggettivo, sottolineando l'importanza del caregiver per lo sviluppo di ToM, metacognizione ed emozioni/affetti, senza sottostimare il ruolo attivo che anche il bambino e, successivamente, altri adulti giocano nelle relazioni.

In questo interessante viaggio tra Teoria della Mente, metacognizione ed emozioni/affetti, abbiamo incontrato una grande varietà di teorie e ricerche. Nel presente contributo abbiamo scelto di presentare una breve sintesi di questi lavori, analizzandoli dal punto di vista della ToM, per fornire al lettore la stessa sensazione che noi abbiamo avuto: esiste una grande quantità di studi, da campi molto differenti, che possono essere discussi per perseguire una comprensione più ecologica e meno individualistica dello sviluppo umano, concepito come sistema dinamico non lineare (von Bernalanffy, 1983), in cui la mente, le emozioni, gli affetti e il corpo possano essere visti come un intero.

NOTE

1 L'approccio definito "theory-theory" (Gopnik, Wellman, 1992) propone un'analogia tra lo scienziato, che elabora una teoria, e il bambino, che costruisce la propria teoria della mente; in questa concezione gli stati mentali sono assimilabili a dei principi teorici astratti che costituiscono la teoria che utilizziamo per comprendere e predire i comportamenti. L'approccio della simulazione (Harris, 1992) ritiene che il bambino

sia conscio dei propri stati mentali prima di tutto grazie all'introspezione; in questo modo egli può comprendere il comportamento e il legame tra il comportamento e gli stati mentali grazie a una simulazione mentale, che gli consente di inferire gli stati mentali dell'altro attraverso un vero e proprio role-taking. L'approccio modulare (Fodor, 1987) si basa su una visione innatista della ToM e postula un meccanismo dominio-specifico che si attiva automaticamente. Questi tre approcci condividono una concezione dello sviluppo di tipo piagetiano, poiché danno poca importanza ai fattori sociali. Invece, le recenti visioni della ToM - come l'approccio socio-culturale (Bruner, 1990) - sottolineano l'interazione tra la cognizione e il contesto sociale.

2 La comprensione della falsa credenza implica la capacità di rappresentarsi la credenza dell'altro anche se differente dalla realtà. Uno dei classici compiti di falsa credenza è quello della "scatola ingannevole" (Perner, Leekam, Wimmer, 1987), in cui è chiesto al soggetto, che è a conoscenza del fatto che una scatola di Smarties contiene una matita anziché delle caramelle, di prevedere cosa un'altra persona pensi ci sia nella scatola.

3 Gli Autori definiscono la metacognizione come un "fuzzy concept".

4 Ad esempio, Lecciso, Liverta Sempio e Marchetti (2005) hanno analizzato la relazione allievo-insegnante, basandosi sul lavoro di Pianta (1999), per studiare gli affetti unitamente alle dimensioni cognitive e metacognitive, tentando di integrare in questo modo gli studi sulla ToM alla teoria dell'attaccamento e alla teoria dei sistemi dinamici non lineari.

5 Il monitoraggio metacognitivo è la capacità di osservare e controllare le operazioni mentali mentre si svolgono (Flavell, 1979).

6 Alcuni studiosi (ad es., Shimamura, 2000) suggeriscono, sulla base di ricerche neuroscientifiche, l'esistenza di un legame tra la componente cognitiva della metacognizione e alcuni aspetti del controllo esecutivo; su questo argomento vogliamo solo sottolineare che le ricerche sull'autismo, su altre patologie e sullo sviluppo nella norma dei bambini hanno spesso indagato i legami tra la ToM e la funzione esecutiva (ad es.: Charman, Carroll, Sturge, 2001), evidenziando così la presenza di un'altra "triade" (metacognizione, controllo esecutivo e ToM), in cui gli elementi sono legati in un modo che ancora non conosciamo specificatamente.

7 Le RIG costituiscono delle rappresentazioni preverbal di esperienze interattive, "sono strutture flessibili che rappresentano la media di diversi episodi reali e formano un prototipo che li rappresenta tutti" (Stern, 1985, p. 121).

8 La "conoscenza relazionale implicita" è una conoscenza procedurale di tipo intersoggettivo; si tratta di rappresentazioni non simboliche sia affettive, sia interattive, sia cognitive relative al "come si fanno le cose con gli altri" (Lyons-Ruth, 1998).

9 I MOI (modelli operativi interni) sono rappresentazioni mentali, delle "mappe", relative a se stessi, agli altri e alla relazione sé-altro, che contengono le diverse configurazioni (temporale, spaziale, causale) della realtà esterna e che consentono al soggetto di fare previsioni e crearsi aspettative (Bowlby, 1973).

10 I "momenti di incontro" sono momenti intersoggettivi in cui avviene il muto riconoscimento e in cui i

due partner interattivi sono nello stesso tempo “insieme” e “distinti” (Sander, 2002).

11 Il termine “decouple” (Leslie, 1991) può essere tradotto come “disconnettere”, nel senso di “disaccoppiare”.

12 L'ipotesi dell'espansione diadica di coscienza si basa sull'idea di individuo come sistema che si autoorganizza e che crea i propri stati di coscienza (cioè stati di organizzazione del cervello), che possono “espandersi” in stati più coerenti e complessi grazie alla collaborazione con un altro sistema. “Quando la collaborazione tra due cervelli ha successo, ciascun sistema accresce la propria coerenza e complessità. Gli stati di coscienza del bambino e della madre sono più complessi e coerenti nel momento in cui formano uno stato diadico (un momento di incontro, nelle parole di Stern), perché incorpora elementi dello stato di coscienza dell'altro” (Tronick, 1998, p. 296).

13 Tirassa, Bosco e Colle (2006) con il termine “sharedness” si riferiscono all'abilità di un agente (ad esempio, il bambino) di prendere in considerazione i propri stati mentali (pensieri, sentimenti) come mutualmente conosciuti da un altro agente (la madre) (si tratta di una sorta di conoscenza comune); tale abilità si pone a fondamento dell'attività condivisa, così come teorizzata da Tomasello (1995).

BIBLIOGRAFIA

- Antonietti A., Liverta Sempio O., Marchetti A., (a cura di) (2006) *Theory of mind and language in developmental contexts* Springer, New York.
- Aron L. (1996) *Menti che si incontrano* trad. it., Raffaello Cortina, Milano, 2004.
- Astington J. W. (2003) Sometimes necessary, never sufficient: False belief understanding and social competence in B. Repacholi, V. Slaughter (a cura di).
- Auerbach J. S., Blatt S. J. (2001) Self-reflexivity, intersubjectivity, and therapeutic change *Psychoanalytic Psychology*, 18: 427-450.
- Battistelli P. (1992) *La rappresentazione della soggettività* Franco Angeli, Milano.
- Beebe B., Lachmann F. M. (2002) *Infant Research e trattamento degli adulti. Un modello sistemico-diadico delle interazioni* trad. it., Raffaello Cortina, Milano, 2003.
- Benjamin J. (1998) *L'ombra dell'altro. Intersoggettività e genere in psicoanalisi* trad. it., Bollati Boringhieri, 2006.
- Bloom P., German T. (2000) Two reasons to abandon the false believe task as a test of theory of mind *Cognition*, 77: B25-B31.
- Bowlby J. (1969) *Attaccamento e perdita, vol. 1: L'attaccamento alla madre* trad. it., Bollati Boringhieri, Torino, 1972.
- Bowlby J. (1973) *Attaccamento e perdita, vol. 2: La separazione dalla madre* trad. it., Bollati Boringhieri, Torino, 1975.
- Bruner J. S. (1990) *La ricerca del significato* trad. it., Bollati Boringhieri, Torino, 1992.
- Bruner J. S., Feldman C. (1993) *Costruzione narrativa dell'esperienza sociale e teoria della mente: cosa manca agli autistici* *Età evolutiva*, 45: 84-101.
- Bruner J.S. (1998) Routes to reference *Pragmatics and Cognition*, 6: 109-227.
- Cahill K. R., Deater-Deckard K., Pike A., Hughes C. (2007) Theory of Mind, Self-worth and the Mother-Child Relationship *Social Development*, 16: 45-56.
- Camaioni L. (1993) *Lo sviluppo della comunicazione intenzionale: una ri-analisi* trad. it. in O. Liverta Sempio, A. Marchetti (a cura di), 1995.
- Charman T., Carroll F., Sturge C. (2001) Theory of mind, executive function and social competence in boys with ADHD *Emotional and Behavioural Difficulties*, 6: 31-49.
- Colle L., Del Giudice M., Bara B. (2007) *La natura interpersonale della metacognizione: uno studio in età evolutiva* *Giornale Italiano di Psicologia*, 34: 161-192.
- Damasio A. (1999) *Emozione e coscienza* trad. it, Adelphi, Milano, 2000.
- Davidson J. E., Deuser R., Sternberg R. J. (1994) The Role Of Metacognition In Problem Solving, in J. Metcalfe, A. P. Shimamura (a cura di) *Metacognition: Knowing About Knowing* The Mit Press, Cambridge, Massachusetts.
- Edelman G. M. (1989) *Il presente ricordato* trad. it, Rizzoli, Milano, 1991.
- Ekman P., Davidson R. (a cura di) (1994) *The nature of emotion: fundamental questions* Oxford University Press, Oxford.

- Farrant A., Blades M., Boucher J. (1999) Recall Readiness in Children with Autism *Journal of Autism & Developmental Disorders*, 29: 359-366.
- Farrant A., Boucher J., Blades M. (1999) Metamemory in Children with Autism *Child Development*, 70(1): 107-131.
- Festinger L. (1957) *Teoria della dissonanza cognitiva* trad. it, Franco Angeli, Milano, 1973.
- Flavell J. H. (2000) Development of children's knowledge about the mental world *International Journal of Behavioral Development*, 24: 15-23.
- Flavell J. H. (1979) Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive-developmental inquiry *American Psychologist*, 34: 906-911.
- Flavell J. H. (1981) Cognitive monitoring, in W. P. Dickson (a cura di) *Children's oral communication skills* Academic Press, New York.
- Fodor J. A. (1987) *Psicosemantica: il problema del significato nella filosofia della mente* trad. it., Il Mulino, Bologna, 1990.
- Fonagy P. (1991) Thinking about thinking: Some clinical and theoretical considerations in the treatment of a borderline patient *International Journal of Psycho-Analysis*, 72: 639-656.
- Fonagy P., Gergely G., Jurist E. L., Target M. (2002) *Regolazione affettiva, mentalizzazione e sviluppo del sé* trad. it., Raffaello Cortina, Milano, 2005.
- Fonagy P., Gergely G., Target M. (2007) The parent-infant dyad and the construction of the subjective self *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 48: 288-328.
- Fonagy P., Steele M., Steele H., Leigh T., Kennedy R., Mattoon G., Target M. (1995) *Attaccamento, Sè riflessivo e disturbi borderline* trad. it. in P. Fonagy, M. Target, 2001.
- Fonagy P., Target M. (1996) *Giocare con la realtà. II. Lo sviluppo della realtà psichica da un punto di vista teorico* trad. it. in P. Fonagy, M. Target, 2001.
- Fonagy P., Target M. (1997) *Attaccamento e funzione P. riflessiva: il loro ruolo nell'organizzazione del Sé* trad. it. in P. Fonagy, M. Target, 2001.
- Fonagy P., Target M. (2001) *Attaccamento e funzione riflessiva* Raffaello Cortina, Milano.
- Frith C. D., Frith U. (2006) The Neural Basis of Mentalizing *Neuron*, 50: 531-534.
- Gallese V. (2006) *La molteplicità condivisa. Dai neuroni mirror all'intersoggettività* in A. Ballerini, F. Barale, V. Gallese, S. Ucelli *Autismo: l'umanità nascosta* Einaudi, Torino.
- Gergely G., Watson J. (1999) Early social-emotional development: Contingency perception and the social biofeedback model in P. Rochat (a cura di) *Early Social Cognition: Understanding Others in the First Month of Life* Lawrence Erlbaum, Hillsdale.
- Gopnik A., Wellman H. M (1992) Why the child's theory of mind really is a theory *Mind and Language*, 7: 145-171.
- Harris P. L. (1989) *Il bambino e le emozioni* trad. it., Raffaello Cortina, Milano, 1991.
- Hughes C., Leekam S. (2004) What are the links between theory of mind and social relations? Review, reflections and new directions for studies of typical and atypical development *Social Development*, 13: 590-619.
- Kuhn D. (2000) Theory of mind, metacognition, and reasoning: A life-span perspective in P. Mitchell, J. K. Riggs (a cura di) *Children's reasoning and the mind* Psychology Press, Hove.
- Lavelli M. (2007) *Intersoggettività. Origini e primi sviluppi* Raffaello Cortina, Milano.
- Lecciso F., Liverta Sempio O., Marchetti A. (2005) *La teoria della mente a scuola*, in Liverta Sempio O., Marchetti A., Lecciso F. (a cura di).
- Legerstee M. (2005) *La comprensione sociale precoce* trad. it., Raffaello Cortina, Milano, 2007.
- Leslie A. M. (1991) The theory of mind impairment in autism: evidence for a modular mechanism of development? in A. Whiten (a cura di) *Natural theories of mind. Evolution, development and simulation of everyday mindreading* Basil Blackwell, Oxford.
- Linehan M. M. (1993) *Cognitive-behavioral treatment of borderline personality disorder* Guilford, New York.
- Liotti G. (1999) Il nucleo del disturbo borderline di personalità: un'ipotesi integrativa *Psicoterapia*, 5: 53-65.
- Liotti G. (2001) *Le opere della coscienza. Psicopatologia e psicoterapia nella prospettiva cognitivo-evoluzionistica* Raffaello Cortina, Milano.
- Liotti G. (2005) *La dimensione interpersonale della coscienza* Carocci, Milano.
- Liverta Sempio O. (2002) A proposito dei "ponti" costruiti dalla teoria della mente: affetto e cognizione, normalità e patologia *Giornale Italiano di Psicologia*, 29(1): 203-215.
- Liverta Sempio O., Marchetti A. (a cura di) (1995) *Il pensiero dell'altro* Raffaello Cortina, Milano.
- Liverta Sempio O., Marchetti A. (2006) *Teoria della mente, metacognizione ed emozioni* in M. Pinelli, C. Trubini (a cura di) *Metacognizione: modelli a confronto: il pensiero che pensa di pensare a...* Uninova, Parma.
- Liverta Sempio O., Marchetti A., Cavalli G. (2005) *Emotion, theory of mind and attachment XIII ISRE (International Society for Research on Emotion), Ge-neral Meeting, Bari, 11-15 Luglio.*
- Liverta Sempio O., Marchetti A., Cavalli G. (2006) *Intersubjective exchange: theory of mind and psychoanalytic views XIV International Forum of Psychoanalysis, Roma, 23-27 Maggio.*

- Liverta Sempio O., Marchetti A., Lecciso F. (a cura di) (2005) *La teoria della mente tra normalità e patologia* Raffaello Cortina, Milano.
- Lockl K., Schneider W. (2007) Knowledge about the mind: links between theory of mind and later metamemory *Child Development*, 78: 148-167.
- Lucariello J., Le Donne M., Durand T., Yarnell L. (2006) Social and intrapersonal theories of mind: "I interact therefore I am" in A. Antonietti, O. Liverta-Sempio, A. Marchetti (a cura di).
- Lyons-Ruth K. (1998) Implicit relational knowing: its role in development and psychoanalytic treatment *Infant Mental Health Journal*, 19: 282-289.
- Main M. (1991) Metacognition, in C. Parkes, J. Stevenson-Hinde, P. Harris (a cura di) *Attachment across the life cycle* Routledge, London.
- Main M., Hesse E. (1992) Attaccamento disorganizzato/disorientato nell'infanzia e stati mentali alterati nei genitori trad. it. in M. Ammaniti, D. Stern (a cura di) *Attaccamento e psicoanalisi* Laterza, Bari.
- Main M., Kaplan K., Cassidy J. (1985) La sicurezza nella prima infanzia, nella seconda infanzia e nell'età adulta: il livello rappresentazionale trad. it. in C. Riva Crugnola (a cura di) *Lo sviluppo affettivo del bambino* Raffaello Cortina, Milano, 1993.
- Marchetti A. (2002) "Lei vuole che io creda che la rendo felice". Dal "cogito" allo sviluppo della mentalizzazione nel contesto *Giornale Italiano di Psicologia*, 29(2): 457-471.
- Meins E. (1997) *Sicurezza e sviluppo sociale della conoscenza* trad. it., Raffaello Cortina, Milano, 1999.
- Meins E., Fernyhough C., Fradley E., Tuckey M. (2001) Rethinking maternal sensitivity: mothers' comments on infants' mental processes predict security of attachment at 12 months *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 42: 637-648.
- Meltzoff A. N., Moore M. K. (1998) Infant intersubjectivity: broadening the dialogue to include imitation, identity and intention in S. Braten. (a cura di) *Intersubjective communication in early ontogeny* Cambridge University Press, Cambridge.
- Meltzoff A. N. (1995) Understanding the intentions of others: Re-enactment of intended acts by 18-month-old children *Developmental Psychology*, 31: 838-850.
- Mitchell S. A. (2000) *Il modello relazionale, dall'attaccamento all'intersoggettività* trad. it., Raffaello Cortina, Milano, 2002.
- Olson D. R., Astington J. W. (1993) *Pensare il pensiero. Imparare ad interpretare le affermazioni e a considerare le credenze* trad. it. in O. Liverta Sempio, A. Marchetti (a cura di), 1995.
- Perner J., Leekam S. R., Wimmer H. (1987) Three-years-olds difficulty with false-belief: the case for a conceptual deficit *British Journal of Developmental Psychology*, 5: 125-137.
- Peterson C. C., Wellman H. M., Liu D. (2005) Steps in theory-of-mind development for children with deafness or autism *Child Development*, 76: 502-517.
- Pianta R. C. (1999) *La relazione bambino-insegnante: aspetti evolutivi e clinici* trad. it., Raffaello Cortina, 2001.
- Premack D., Woodruff G. (1978) Does the chimpanzee have a theory of mind? *Behavioral and Brain Sciences*, 4: 515-526.
- Repacholi B., Slaughter V. (a cura di) (2003) *Individual differences in theory of mind. Implications for typical and atypical development* Psychology Press, New York.
- Rizzolatti G., Sinigaglia C. (2006) *So quel che fai. Il cervello che agisce e i neuroni specchio* Raffaello Cortina, Milano.
- Rogoff B., Gardner W. P. (1984) Adult guidance of cognitive development, in B. Rogoff, J. Lave (a cura di) *Everyday cognition: its development in social* Harvard University Press, Cambridge.
- Rolls E. T. (2004) The functions of the orbitofrontal cortex *Brain and Cognition*, 55: 11-29.
- Sabbagh M. A. (2004) Understanding orbitofrontal contributions to theory-of-mind reasoning: implications for autism *Brain and Cognition*, 55: 209-219.
- Sander L. W. (1975) *Bambino e ambiente di accudimento* trad. it. in Sander L. W., 2007.
- Sander L. W. (2000) Where are we going in the field of infant mental health? *Infant Mental Health Journal*, 21: 5-20.
- Sander L. W. (2002) *Pensare in modo diverso. Principi organizzativi dei processi nei sistemi viventi e specificità dell'essere conosciuto* trad. it. in Sander L. W., 2007.
- Sander L. W. (2007) *Sistemi viventi. L'emergere della persona attraverso l'evoluzione della consapevolezza* trad. it., Raffaello Cortina, Milano.
- Sharp C., Fonagy P., Goodyer I. M. (2006) Imagining your child's mind: Psychosocial adjustment and mothers' ability to predict their children's attributional response styles *British Journal of Developmental Psychology*, 24(1): 197-214.
- Shimmamura A. P. (2000) Toward a Cognitive Neuroscience of Metacognition *Consciousness and Cognition*, 9: 313-323.
- Singer T. (2006) The neuronal basis and ontogeny of empathy and mind reading: review of literature and implications for future research *Neuroscience and biobehavioral reviews*, 6: 855-63.

- Sorce J.F., Emde R.N., Campos J.J., Klinnert M.D. (1985) Maternal emotional signalling: its effects on the visual cliff behaviour of 1-year-olds *Developmental Psychology*, 21: 195-200.
- Stern D. N. (1985) *Il mondo interpersonale del bambino trad. it.*, Bollati Boringhieri, Torino, 1987.
- Stern D. N. (2004) *Il momento presente in psicoterapia e nella vita quotidiana trad. it.*, Raffaello Cortina, Milano, 2005.
- Tirassa M., Bosco F. M., Colle, L. (2006a) Rethinking the ontogeny of mindreading *Consciousness and Cognition*, 15: 197-217.
- Tomasello M. (1995) Joint attention and social cognition, in C. Moore, P. Dunham (a cura di) *Joint attention: its origins and role in development* Lawrence Erlbaum Associates, Hillsdale.
- Trevarthen C. (1998) The concept and foundations of infant intersubjectivity in S. Braten (a cura di) *Intersubjective communication and emotion in early ontogeny* Cambridge University Press, Cambridge.
- Tronick E. Z. (1989) Emotion and emotional communications in infants *American Psychologist*, 2: 112-119.
- Tronick E. Z. (1998) Dyadically expanded states of consciousness and the pro-cess of therapeutic change *Infant Mental Health Journal*, 19: 290-299.
- Tronick E. Z., Cohn J. (1989) Infant-mother face-to-face interaction: Age and gender differences in coordination and the occurrence of miscoordination *Child Development*, 60: 85-92.
- Von Bertalanffy L. (1968) *Teoria generale dei sistemi. Fondamenti, sviluppo, applicazioni trad. it.* Mondadori, Milano, 2004.
- Wellman H. M., Liu D. (2004) Scaling of Theory-of-mind Tasks *Child Deve-lopment*, 75: 523-541.
- Whiten A. (1994) Grades of mindreading, in C. Lewis, P. Mitchell (a cura di) *Children's early understanding of mind* Lawrence Erlbaum Associates, Hillsdale.
- Williams J. H., Whiten A., Suddendorf T., Perrett D. I. (2001) Imitation, mirror neurons and autism *Neuroscience and biobehavioral reviews*, 25: 287-295.
- Wimmer H. M., Perner J. (1983) Beliefs about beliefs: representation and constraining function of wrong beliefs in young children's understanding of deception *Cognition*, 13: 103-128.