



ALMA MATER STUDIORUM
UNIVERSITÀ DI BOLOGNA

DOTTORATO DI RICERCA IN
PHILOSOPHY, SCIENCE, COGNITION, AND SEMIOTICS (PSCS)

Ciclo 36

Settore Concorsuale: 11/C4 - ESTETICA E FILOSOFIA DEI LINGUAGGI

Settore Scientifico Disciplinare: M-FIL/05 - FILOSOFIA E TEORIA DEI LINGUAGGI

INTERPRETAZIONI DI COMPETENZE E INTERPRETAZIONI DI INTENZIONI.
RIFLESSIONI SEMIOTICHE TRA INFANZIA E CROSS-CULTURALITÀ

Presentata da: Gabriele Giampieri

Coordinatore Dottorato

Claudio Paolucci

Supervisore

Claudio Paolucci

Esame finale anno 2024

INTERPRETAZIONI DI COMPETENZE E INTERPRETAZIONI DI INTENZIONI

RIFLESSIONI SEMIOTICHE TRA INFANZIA E CROSS-CULTURALITÀ

Indice

Abstract	5
Introduzione	7
1. L'interazione pre-linguistica e la <i>manifestazione</i> dell'intersoggettività
1.1. La primatà della dimensione intersoggettiva	12
1.1.1. Dall'intersoggettività alla soggettività	15
1.1.2. Co-regolazioni, aspettative e il ruolo di imitazioni di intenzioni	21
1.2. Fasi dello sviluppo e le dimensioni di analisi dell'intersoggettività	25
1.3. Cognizione Sociale.....	32
1.3.1. Cognizione Sociale e disturbi dello spettro autistico	35
1.3.2. L'approccio enattivista	38
2. Semiotica delle interazioni e cognizione sociale	44
2.1. Corpi.....	50
2.2. Aggiustamenti	53
2.3. Pratiche.....	58
2.4. Cognizione sociale tra semiotica ed enattivismo	63
2.4.1. Narratività e autismo	67
3. Il progetto Ne.Mo.	76
3.1 Le ragioni della dimensione europea: i sistemi pre-primari e le criticità degli screening tests	76
3.2. Obiettivi e Struttura.....	88
3.3. Metodologia NeMo: dimensioni di analisi, casi-studio e metodologia di valutazione	91
3.4. Attività e Prodotti di progetto.....	107
3.5. Impatto della metodologia Ne.Mo. e futuri sviluppi.....	114

4. Relazioni circolari tra interpretazioni di intenzioni e formazioni di competenze.....	121
4.1 Prospettive teoriche sull'intenzionalità infantile in psicologia dello sviluppo	122
4.2 Credenze dei genitori sulle competenze e le intenzioni infantili	132
4.3 Second-person approach.	
Un ponte tra teorie della cognizione sociale e studio dell'interazione.....	140
5. Una prospettiva cross-culturale sulle interpretazioni e interazioni infantili	147
5.1 Nicchia di Sviluppo.....	149
5.2 Metodologie cross-culturali.....	153
5.2.1 La Socializzazione linguistica.....	156
5.3 <i>Tra</i> le “culture”.....	162
5.3.1 Western Samoa.....	165
5.3.2 Sul legame tra competenze, intenzioni e <i>persone</i> nelle credenze culturali infantili	167
6. Il ruolo del concetto culturale di <i>persona</i> durante la cognizione sociale.....	175
6.1 Soggettività in Semiotica	178
6.2 Persona come “dividuo” relazionale in divenire	183
6.3 Immanenza e Metamorfosi.....	187
6.4 Estensioni e potenzialità della <i>persona</i> in semiotica. Una rilettura di Lévy-Bruhl	194
Conclusioni	198
Bibliografia	204
Sitografia	224
Figure	224

Abstract

Il presente lavoro mostra l'apporto che uno sguardo semiotico può fornire alle ricerche sulla cognizione sociale infantile e di soggetti con neuro-sviluppo atipico a partire dalla primità che la disciplina attribuisce alla dimensione intersoggettiva.

A partire da una ricognizione interdisciplinare mostreremo come la semiotica, intesa come capacità di costruire superfici significanti al fine di agire più efficacemente nell'ambiente, denunci una competenza semiotica infantile di interpretazione degli *altri* già durante l'intersoggettività secondaria (9-18 mesi).

La rilevazione della precocità di tale competenza è stata testata con successo attraverso la realizzazione del progetto Erasmus+ "New Monitoring Guidelines to develop innovative ECEC teachers curricula" che ha portato alla realizzazione di uno strumento di monitoraggio ausiliare per gli educatori dell'infanzia europei basato su metodologie semiotiche narrative e dell'interazione.

Le analisi e i casi-studio del progetto hanno permesso di rilevare, successivamente, come le interpretazioni delle intenzioni e delle competenze dell'infante influenzino radicalmente le modalità di *attunement* con cui i caregiver co-regolarizzano le loro interazioni con il bambino. La ricerca indaga dunque il modo in cui diverse modalità di *attunement* espresse in diverse comunità culturali appaiano condizionate proprio dalle ipotesi che i caregiver manifestano riguardo competenze e intenzioni infantili le quali, a loro volta, rinviano a una diversa idea di cosa sia una *persona*. Conseguentemente l'elaborato volge lo sguardo verso alcuni sistemi culturali che estendono il concetto di *persona* in un paradigma prospettivistico e metamorfico evadendo dall'identità tra persona e singolo essere umano.

Tali possibilità permettono al nostro percorso di tornare, infine, a delle ipotesi che la semiotica enunciò all'inizio del suo percorso e notare come l'idea di *persona come segno* e la dimensione pre-logica permettano di delineare una efficace teoria semiotica della cognizione sociale che possa mettere in conto *tutte le forme* attraverso cui tale fenomeno si manifesta.

Introduzione

Secondo la definizione più generale, la cognizione sociale si riferisce ai processi che influenzano il modo in cui dei soggetti elaborano e comprendono il comportamento sociale di altri soggetti attraverso l'attribuzione di stati mentali, intenzioni e credenze.

Come ogni processo agito da un soggetto esso presuppone una competenza. La competenza che indagheremo riguarda il riconoscimento di altri soggetti come agenti eleggibili di interazione sociale. Il percorso che presentiamo indaga la possibile origine, formazione e sviluppo di tale competenza e come essa definisce i limiti e le possibilità di questo stesso processo.

Per condurre tale iniziativa la tesi rileva fondamentale partire da dove tale processo si presume possa avere inizio: le interazioni tra un infante, i propri caregiver e l'ambiente in cui è situato. Tale punto di partenza è ciò che ha accomunato un eterogeneo gruppo di discipline scientifiche che ha riconosciuto nelle interazioni infantili un oggetto di analisi privilegiato per mettere alla prova l'origine, lo sviluppo e le conseguenze della cognizione sociale.

Il quadro che emerge dalla panoramica di discipline analizzate è la necessità di considerare una dimensione intersoggettiva attraverso e con la quale i soggetti coinvolti in questo processo gestiscono le interazioni tra di loro. Per dimostrare nel dettaglio tale necessità la tesi affronterà teoricamente, metodologicamente e analiticamente un ampio ventaglio di interazioni che coinvolgono diversi soggetti e diversi ambienti culturali, permettendo all'emersione delle *differenze* di fornire una prospettiva semiotica sulla cognizione sociale.

Lo sviluppo di questa tesi è in diretta relazione e gioverà dei risultati empirici forniti dall'implementazione del progetto Erasmus+ "Ne.Mo. - New Monitoring Guidelines to develop innovative ECEC teachers curricula" realizzato nel triennio 2019-2022 coordinato dal Prof. Paolucci.

Scientificamente il progetto nasce dall'ipotesi che, a differenza dei più usuali screening test adoperati per la diagnosi dei disturbi dello spettro autistico (ASD), potenziali segni di compromissioni del neuro-sviluppo siano riconoscibili ben prima dell'età in cui i soggetti sono solitamente sottoposti a tali test.

Questa ipotesi, che convocherà una sinergia tra teorie afferenti al campo delle scienze cognitive e della semiotica, parte proprio da una riflessione critica di alcuni paradigmi della cognizione sociale che interpretando tale processo come attribuzione di stati mentali ad altri soggetti e ritenendo necessario il convocamento di rappresentazioni colloca l'emergere di questo fenomeno solo ad una certa età dello sviluppo.

Adoperando una prospettiva che concepisce come unità il piano dell'espressione motoria e il piano del contenuto intenzionale, come proposto dal paradigma enattivista, è possibile altresì

affermare una *percezione intersoggettiva diretta* (Gallagher, Zahavi 2008) che permette ad un infante, sin durante la fase di intersoggettività secondaria (9-18 mesi), di interpretare processi sociali senza la necessità di inferenze, simulazioni e rappresentazioni mentali.

Nel concreto il progetto, coinvolgendo attivamente istituti di ricerca e centri per l'infanzia in Europa, ha permesso di testare la soglia temporale di tale fenomeno sia attraverso un'osservazione di interazioni video-registrate tra caregiver e bambini successivamente diagnosticati come affetti da ASD, sia attraverso una sperimentazione in ambiente di interazione naturale (non-laboratoriale, i centri per l'infanzia appunto) in cui gli operatori hanno intrapreso analisi di interazioni infantili attraverso uno strumento d'osservazione informato dalla metodologia ed epistemologia semiotica.

Scientificamente il successo del progetto non si è manifestato solo attraverso l'accertamento della precoce età – come ipotizzato - in cui gli infanti sono in grado di compiere attività di cognizione sociale e fornire ad insegnanti pre-primari un valido strumento di supporto, ma ha fatto emergere concretamente la connessione tra alcuni paradigmi nelle scienze cognitive e la semiotica la quale, figlia della logica dei relativi, del sinechismo e della faneroscopia, ne condivide il comune approccio anti-rappresentazionalista e pragmatico.

Se il progetto Ne.Mo ha permesso - come rilevavamo necessario - la messa alla prova di teorie attraverso il coinvolgimento di soggetti che presentano differenti sviluppi cognitivi, per completare l'elaborazione di una teoria semiotica generale sulla cognizione sociale abbiamo sentito necessario ed urgente verificare tale processo comparando il suo manifestarsi in differenti ambienti culturali.

Attraverso un'ampia ricerca di discipline e prospettive emerge come nell'acquisizione di tale competenza da parte degli infanti abbiano un ruolo fondamentale le interpretazioni di competenze ed intenzioni che un caregiver ritiene che un infante possieda, interpretazioni che a loro volta influenzano le modalità di interazione (attunement) che un caregiver opererà su un infante.

In tal senso abbiamo ritenuto necessario impostare un dialogo tra semiotica e antropologia che ha permesso non solo di confermare la radice culturale di tali interpretazioni di intenzioni attraverso la comparazione etnografica di interazioni infantili, ma anche di ipotizzare che tali interpretazioni di intenzioni e competenze nascano a loro volta da un più generale concetto culturale di *persona*.

In accordo, nuovamente, con l'approccio in seconda persona proposto dal paradigma enattivista delle scienze cognitive e tenendo in considerazione la circolarità tra produzione e interpretazione permessa dalla prassi enunciativa in semiotica, si è proceduto alla analisi di come le modalità di attunement bambino-caregiver possano essere responsabili della trasmissione intergenerazionale del concetto di *persona*, di quanto questo influenzi le modalità e le potenzialità del riconoscimento di altri soggetti come agenti e dunque la stessa cognizione sociale del soggetto.

Il lavoro così condotto rileva e fa emergere il parallelo processo tra il riconoscimento di una *persona* – fenomeno culturale – e il riconoscimento di un agente con cui poter interagire – fenomeno di cognizione sociale; differenti fenomeni che la disciplina semiotica può tenere insieme *contemporaneamente*.

Si rileva dunque come la semiotica, al netto di questo duplice lavoro su differenti soggetti e differenti ambienti nonché alla luce della sua epistemologia differenziale e topologica, sia un candidato eccellente per lo studio, il riconoscimento e la descrizione della cognizione sociale *in tutte le forme* attraverso cui si manifesta.

1. L'interazione pre-linguistica e la *manifestazione* dell'intersoggettività

In accordo con l'obiettivo della tesi in merito alle impostazioni di una teoria semiotica generale della cognizione sociale che possa tener conto di tutte le forme in cui si manifesta, risulta necessario partire da dove tutto ha inizio, la nostra infanzia.

Attraverso le interazioni con i propri caregiver e con il mondo sociale il bambino inizia un percorso di costruzione del senso, letteralmente sense-making, che si andrà complessificando e affinando durante la sua intera vita.

La prospettiva con la quale guarderemo a tale fenomeno sarà dunque quella di mettere in luce l'interazione tra bambino e mondo sociale affrontandola come un'unità, indagando epistemologie, metodologie e analisi che tengano conto della dimensione intersoggettiva soggiacente a qualsiasi ente dotato di capacità di semiosi.

Le teorie e le metodologie che esporremo provengono da discipline diverse – psicologia dello sviluppo, scienze cognitive, semiotica, antropologia – accomunate tuttavia da uno sguardo che guarda al rapporto infante–mondo una relazione di interdipendenza nella quale avviene la formazione della capacità di riconoscere degli agenti con cui agire e condividere una dimensione sociale.

Piaget (1936) si interessò al pensiero e alle modalità di soluzione dei problemi operati dai bambini e indagò il motivo per cui bambini della stessa età commettevano errori simili quando cercavano di risolvere i problemi. Per anni registrò attentamente i cambiamenti cognitivi che osservava nei suoi tre figli nella loro casa di Ginevra. Da queste e altre osservazioni, teorizzò che gli individui imparano costruendo attivamente il proprio mondo cognitivo. Per Piaget, lo sviluppo è un processo dinamico che deriva dalla capacità dell'individuo di adattare il pensiero alle esigenze di un ambiente in continua evoluzione e, di conseguenza, di formulare nuove idee.

Ogni periodo è evidenziato dallo sviluppo di abilità cognitive tipiche dell'età. Sebbene Piaget (1937) abbia fornito intervalli di età per questi vari periodi di sviluppo, ha riconosciuto che l'età esatta in cui un particolare individuo entra in un determinato periodo può essere influenzata in modo significativo dall'esperienza fisica, cognitiva o culturale di quella persona, ciò che Bronfenbrenner¹ ha definito il *contesto ecologico*.

Piaget riteneva che lo sviluppo cognitivo fosse il risultato dei tentativi dei bambini di adattarsi all'ambiente in cui vivono e di dare un senso alle numerose esperienze che li circondano. Tale capacità richiede lo sviluppo sistematico di meccanismi o strutture progressivamente più complesse. Al centro di questa attività c'è lo schema. Uno schema è un modello organizzato di pensiero o azione applicato a persone, oggetti o eventi nel tentativo di dar loro un senso. In breve, è un'immagine mentale del mondo e delle cose che lo compongono. Nel corso degli anni, l'aumento delle interazioni con l'ambiente fa sì che questi schemi diventino più sofisticati e meglio coordinati, così che, quando un individuo raggiunge l'abilità di implementare operazioni *formali*, è in grado di pensare ai comportamenti e di immaginarne le conseguenze.

Secondo Piaget, lo sviluppo cognitivo e la capacità di adattarsi all'ambiente dipendono dai processi di assimilazione e accomodamento. L'assimilazione è il processo attraverso il quale le nuove informazioni e idee vengono incorporate o inserite nelle conoscenze o negli schemi esistenti. L'accomodamento è il processo di aggiustamento o modifica degli schemi esistenti per tener conto di nuove idee e informazioni. È attraverso un'interazione attiva e aperta con l'ambiente che gli individui imparano a bilanciare questi due processi di assimilazione e adattamento.

Sebbene sia indubbio che la teoria di Piaget abbia avuto un impatto significativo sullo studio e sulla comprensione dello sviluppo cognitivo nella psicologia occidentale tradizionale, le sue idee sono state contestate in merito alla sua enfasi sull'attività individuale che avviene a prescindere dall'interazione sociale.

All'inizio, quando Piaget sviluppava la sua teoria e conduceva i suoi primi studi, prestava poca attenzione ai fattori culturali e agli effetti che le differenze potevano avere sullo sviluppo cognitivo. Tuttavia, come ha osservato Thomas (1999), "negli anni successivi Piaget ammise una certa influenza delle variazioni ambientali, ma continuò a ritenere che la maturazione controllata geneticamente fosse la forza principale dello sviluppo mentale" (Ivi, p. 65). Qualunque sia la posizione di ciascuno nei confronti della teoria di Piaget, essa è stata la prima a introdurre la cognizione nella psicologia dello sviluppo e continua ad avere una notevole influenza sulla ricerca e sulla pratica contemporanea.

¹ Bronfenbrenner 1975

Se la posizione di Piaget si concentrava sullo sviluppo cognitivo in gran parte come risultato individuale, parzialmente influenzato dall'ambiente e dalla genetica, Vygotsky definì un quadro dello sviluppo in cui l'apprendimento era posto a perno della formazione di una cognizione sociale infantile.

Nel suo *Pensiero e Linguaggio* (1934/1961), pubblicazione sopravvissuta alle politiche educative sovietiche ma non abbastanza per l'autore che morì lo stesso anno, suggerisce che lo sviluppo è il risultato dell'interazione tra fattori culturali e storici. Vygotskij suggerì tre componenti principali: il ruolo svolto dalla cultura, l'uso del linguaggio e la zona di sviluppo prossimale del bambino. In breve, la zona di sviluppo prossimale si riferisce alla distanza tra l'attuale livello di sviluppo mentale del bambino e il potenziale di livello superiore (Vygotskij, 1978). Tale concetto enfatizza la visione di Vygotskij secondo cui le influenze sociali contribuiscono in modo significativo allo sviluppo delle capacità cognitive dei bambini e che il tutoraggio o la guida dei caregiver influenzano e rafforzano la loro crescita.

La teoria rappresenta un contributo fondamentale per l'avanzamento di una prospettiva sullo sviluppo umano interculturale e la zona di sviluppo prossimale di Vygotskij compare sempre più spesso nei metodi di insegnamento degli educatori. Thomas (1999). ad esempio, sottolinea: "Invece di aspettare che i bambini mostrino una particolare forma di ragionamento, prima di tentare di insegnare le abilità e le conoscenze che dipendono da quella forma, gli insegnanti che seguono la guida di Vygotskij cercheranno di insegnare i nuovi apprendimenti un po' prima del momento in cui i bambini potrebbero mostrare spontaneamente la loro disponibilità" (p. 48, traduzione nostra).

Bronfenbrenner (2005) sottolinea come Vygotskij abbia permesso di ridefinire le nostre concezioni su cosa sia un bambino, su cosa sia un ambiente, sulla natura dell'interazione e su cosa sia lo sviluppo. Non a caso, al centro del pensiero di Bronfenbrenner vi è la convinzione che lo sviluppo umano sia un processo dinamico e interattivo in cui gli esseri umani creano gli ambienti in cui vivono e questi, a loro volta, contribuiscono a plasmare il loro stesso sviluppo. Propone dunque un modello ecologico dello sviluppo (che si modificherà nell'arco di trent'anni, dal '75 al 2005) intende il comportamento e lo sviluppo come una funzione condivisa delle caratteristiche dell'individuo (fattori biologici, genetici, temperamento, personalità) e dell'ambiente (aspetti sociali, fisici e culturali dell'ambiente attuale, come la famiglia, la scuola e il quartiere), insieme ai contesti contemporanei e storici più ampi di cui sono parte integrante, tra cui la società e il periodo di tempo in cui si nasce e si vive.

L'ecologia dello sviluppo umano, secondo la definizione di Bronfenbrenner (2005), implica "lo studio scientifico del progressivo e reciproco adattamento, nel corso della vita, tra un essere umano attivo e in crescita e le proprietà mutevoli degli ambienti immediati in cui la persona in via di

sviluppo vive, in quanto questo processo è influenzato dalle relazioni tra questi ambienti e dai contesti più ampi in cui gli ambienti sono inseriti" (p. 107, traduzione nostra). In breve, l'individuo non è visto come un'entità passiva, statica e isolata su cui l'ambiente esercita una influenza ma come un essere dinamico ed evolutivo che interagisce con i molti ambienti con cui entra in contatto, ristrutturandoli. Queste interazioni tra individuo e ambiente sono viste come bidirezionali e caratterizzate dalla reciprocità.

Mediante il lavoro dei citati ricercatori e i loro sviluppi portati avanti da una incalcolabile salva di istituti di ricerca in tutto il mondo ha permesso di focalizzare l'attenzione dello sviluppo infantile non solo sul singolo bambino ma sull'interazione con l'ambiente in cui egli cresce arrivando alla constatazione che l'interdipendenza fra questi due poli non permetteva un'analisi in cui uno dei due possa essere considerato isolato.

Tuttavia, dalla fine degli anni '70 una epistemologia più radicale comincia a introdursi fra le ricerche dell'infanzia ponendo le basi per una prospettiva che riteneva necessario porre proprio l'intersoggettività a oggetto di studio. Tale prospettiva fornendo primatà alla relazione bambino-caregiver e cosa essa comporti sullo sviluppo del bambino, dirigerà il discorso verso una epistemologia dell'intersoggettività e permetterà degli avanzamenti in merito alla cognizione sociale e alla teoria della mente.

1.1. La primatà della dimensione intersoggettiva

Verso la fine del primo anno di vita, la comunicazione infantile passa da interazioni diadiche a interazioni triadiche. Mentre le proto-conversazioni (Bateson 1971) che i bambini intraprendono durante il periodo diadico comportano il monitoraggio degli sguardi delle persone per condividere esperienze emotive, la comunicazione triadica comporta il coordinamento con gli sguardi delle persone per condividere esperienze sul mondo (Trevarthen, 1979). L'attenzione coordinata (joint attention) è considerata un'importante conquista sociocognitiva e si ipotizza che svolga un ruolo centrale nello sviluppo della consapevolezza degli stati mentali degli altri (Teoria della mente) nonché della comunicazione pre-linguistica e linguistica (Baron-Cohen, 1994; Bruner, 1991).

I teorici hanno proposto diversi percorsi di sviluppo della comunicazione e della consapevolezza dello stato mentale nei bambini. Le declinazioni che tengono in maggior considerazione la dimensione sociale dello sviluppo sostengono che l'acquisizione del linguaggio non è opera del solo bambino, ma è costruita socialmente e cognitivamente sotto la guida di "educatori" consapevoli o meno di tale ruolo (si noti l'eredità Vygotskyana, infra §1). Di conseguenza, questi teorici si concentrano sull'ambiente socioculturale riccamente strutturato in cui i bambini vivono e

sostengono che è questa struttura a consentire ai neonati umani di acquisire competenze prelinguistiche e linguistiche significative. La comunicazione è quindi vista come un'abilità culturale e viene acquisita, in parte, durante le interazioni diadiche e triadiche sotto l'egida di genitori di supporto².

La letteratura sullo sviluppo ha rivelato che le abilità interattive materne promuovono un legame tra lo sviluppo pre-linguistico e quello linguistico. È stato riscontrato che la reattività materna nei primi 6 mesi di vita predice la dimensione del vocabolario parlato (Ruddy & Bornstein, 1982), la comprensione del linguaggio (Bornstein & Tamis-LeMonda, 1989) e la produzione di gesti con intenzione di significare (Legerstee, Van Beek, & Varghese, 2002).

La ricerca non solo suggerisce che la comunicazione pre-linguistica e quella linguistica sono correlate e che le competenze materne favoriscono questa relazione, ma anche che la comunicazione pre-linguistica, come quella presente durante l'impegno triadico, ha le sue basi nel precedente impegno diadico.

La creazione di relazioni interpersonali rappresenta dunque uno dei compiti evolutivi più rilevanti nel corso dell'infanzia. Proprio da questi studi in merito all'inizio della socialità dell'infante e il suo collocamento temporale che nasce la riflessione teorica e sperimentale sull'intersoggettività.

Nel campo della psicologia dello sviluppo l'intersoggettività rappresenta la base della comprensione reciproca e comunicazione interpersonale. Secondo Trevarthen, e in seguito Tomasello (2009), l'intersoggettività è uno “strumento innato e preludio all'intelligenza collaborativa degli adulti” (ivi, p. 230):

For infants to share mental control with other persons they have two skills. First, they must be able to exhibit to others at least the rudiments of individual consciousness and intentionality. This attribute of acting agents I call subjectivity. In order to communicate, infants must also be able to adapt or fit this subjective control to the subjectivity of others: they must also demonstrate intersubjectivity. By subjectivity I mean the ability to show by coordinated acts that purposes are being consciously regulated. Subjectivity implies that infants master the difficulties of relating objects and situations to themselves and predict consequences, not merely hidden processes but in manifest, intelligible actions. (Trevarthen 1977 p. 321-322)

In questa frase di Trevarthen troviamo molti argomenti come “soggettività” “intenzionalità” e “predire conseguenze” sulle quali torneremo da diverse prospettive e attraverso molteplici discipline (cfr. infra. §4, §6). Per adesso è importante rilevare come l'impiego del concetto di intersoggettività comporti una necessaria metodologia al fine di renderlo “visibile” ed analizzabile fin dalle prime

² Si veda Bruner 1999

settimane di vita nell'interazione bambino-caregiver, si noti l'uso dei verbi “*show*”, “*not merely hidden*”, “*in manifest (...) actions*”.

L'introduzione del termine intersoggettività in psicologia dello sviluppo trova dunque le sue origini proprio in Trevarthen³ e nelle sue analisi delle interazioni videoregistrate tra bambini piccoli di diverse età e le loro madri. Nasce qui la questione epistemologica della “visibilità” dell'intersoggettività in quanto secondo lo psicologo neozelandese è possibile osservare un notevole adattamento dei bambini ai fin dalla comunicazione interpersonale pre-linguistica.

L'autore ha sottolineato come già a due mesi i bambini mostrino un interesse nei confronti della madre nelle interazioni faccia a faccia, palesino forme di eccitazione non riscontrabili nei confronti degli oggetti inanimati ed emettano movimenti puramente comunicativi come espressioni facciali e spostamenti della mano simili a gesti nonché movimenti delle labbra e della lingua interpretabili come precursori dell'espressione verbale.

Nelle sue numerose pubblicazioni, Trevarthen ha fornito una descrizione approfondita delle interazioni sociali tra adulti e bambini e ha proposto una cornice teorica per spiegare i fenomeni osservati, in cui si considera l'intersoggettività come una capacità innata di comprensione interpersonale, basata su un sistema cerebrale innato autoregolantesi che di fatto è composto di concetti rudimentali delle persone e dei modi di comunicare tra loro (Trevarthen 1980).

Ciò porterebbe a un impegno verso la comunicazione intenzionale e a una tendenza a “collegare le proprie valutazioni soggettive dell'esperienza con quelle di altre persone” (ivi, p.327). Pertanto sin dall'inizio il bambino mostra un'intenzionalità ben formata, sia pure rudimentale, nel comportamento verso le altre persone, le quali sono intese come “agenti intenzionali capaci di sentimenti” e con le quali il bambino sa condividere i suoi stati mentali. Per quanto l'innatismo sia un argomento totalmente escluso dalla nostra tesi, vi ritorneremo all'interno della discussione in merito all'intenzionalità in psicologia dello sviluppo, in quanto fornirà strumenti importanti per comprendere l'interpretazione delle intenzioni da parte dei caregiver (cfr. infra §4).

Trevarthen (1979) propone che i bambini diventino capaci di attenzione congiunta perché stanno passando dall'intersoggettività primaria - la capacità di condividere le emozioni con gli altri - all'intersoggettività secondaria - cioè la capacità di condividere con gli altri le cose che percepiscono nell'ambiente.

Anche Tomasello (1993) ha proposto che intorno all'anno di età, nelle relazioni interpersonali dei bambini umani, accade qualcosa che cambia profondamente la natura delle loro interazioni sociali e il conseguente senso di sé. Nei mesi immediatamente precedenti il loro primo anno, i bambini umani iniziano a comportarsi in una serie di modi che dimostrano la loro crescente

³ Una esaustiva esposizione del concetto si può trovare in Trevarthen (1988)

consapevolezza di come le altre persone funzionano come agenti. È a questa età, quindi, che per la prima volta seguono l'attenzione degli altri guardando dove loro guardano (competenza squisitamente semiotica in quanto si attualizza uno “stare per”), cercano di determinare come gli altri si sentono nei confronti di una persona o di un oggetto nuovo (riferimento sociale) e cercano di fare ciò che gli altri fanno con un oggetto nuovo (apprendimento imitativo). È sempre in questo periodo che i neonati fanno i primi tentativi di dirigere l'attenzione degli adulti verso entità esterne attraverso varie forme di comunicazione intenzionale. Questi primi tentativi di seguire e dirigere l'attenzione degli altri verso entità esterne indicano una sorta di rivoluzione socio-cognitiva in cui, per la prima volta, i bambini comprendono che le altre persone percepiscono il mondo e hanno intenzioni nei suoi confronti.

Come nel caso dell'attenzione e del comportamento, questa nuova comprensione degli altri porta a una visione del sé centrata sugli altri, che riguarda la loro relazione emotiva. Il riferimento sociale, guardare un caregiver per comprendere meglio una situazione o per essere guidati nella reazione emotiva, ne costituisce il fenomeno più evidente (Hobson, 1993b). Questa nuova comprensione di ciò che gli altri pensano apre la possibilità ad un infante di sviluppare la timidezza, la consapevolezza di sé e il senso di autostima. Ne è prova il fatto che entro pochi mesi dalla rivoluzione socio-cognitiva del primo anno, i bambini iniziano a mostrare i primi segni di timidezza e ritrosia di fronte ad altre persone e agli specchi (Lewis, M., Brooks-Gunn, J., & Jaskir, J., 1985).

Tomasello sottolinea che ciò che accade intorno al primo anno non è l'improvviso emergere di un concetto di sé, ma è solo l'apertura di una possibilità ad imparare a conoscere il mondo dal punto di vista degli altri, ciò che si definisce "apprendimento culturale", in cui il bambino impara non da un altro, ma attraverso un altro (Tomasello, Kruger, & Ratner, 1993).

Dedicheremo una rassegna alle dimensioni e componenti che sono state ritenute “eleggibili” di “manifestare” l’intersoggettività (cfr. infra §1.2). Sarà necessario proseguire su considerazioni teoriche riguardo l’intersoggettività e come come alcuni ricercatori abbiano sviluppato questo fenomeno di *conoscere il mondo attraverso un altro*.

1.1.1. Dall’intersoggettività alla soggettività

Come evidenziato con Trevarthen e Tomasello, se da un punto di vista di pratiche in interazione si può parlare di reciprocità tra l’infante e i caregiver / ambiente esterno, quando ci si sofferma sullo sviluppo di soggettività – intesa come insieme di “atti consciamente regolati” – si registra un più marcato rapporto di dipendenza con una dimensione intersoggettiva che la precede e ne definisce le potenzialità.

Molti ricercatori si sono espressi - come nota Zeedyk (2006) - attraverso questo apparente paradosso:

Human life, even in its most individual elements, is a common life; and human behaviour carries always, in its inherent structure, a reference to the personal Other...The unit of personal existence is not the individual, but two persons in personal relation. (Macmurray, 1961: 61)

Egocentric speech is a phenomenon of the transition from intersychic to intrapsychic functioning, i.e. from the social, collective activity of the child to his more individualized activity}a pattern of development common to all the higher psychological functions. (Vygotsky, 1934/1986: 228)

When a self does appear, it always involves an experience of another; there could not be an experience of a self simply by itself. . . .When a self does appear in experience it appears over against the other. . . .in the cooperative activity which arouses in the individual himself the same response it arouses in the other. (Mead, 1934: 195).

The fact that we become able to [think] abstractly, all by ourselves, does not mean that it was all by ourselves that we acquired the ability to think in the first place. . . .On the contrary, the tools of thought are constructed on the basis of an infant's emotional engagement with other people. (Hobson, 2002: xiv)

Come vedremo in questa disamina non si tratta affatto di un paradosso bensì di un'epistemologia che ponendo primatà all'intersoggettività permette ad alcune prospettive di psicologia dello sviluppo, di scienze cognitive e semiotica di comunicare fra di loro e perseguire alcune rilevanti teorie rispetto al più generale rapporto tra un organismo dotato di semiosi e un ambiente.

Per entrare nel dettaglio di come sia stato possibile postulare tale primatà necessitiamo di delineare un primo percorso attraverso il quale teorici dello sviluppo hanno definito limiti e forme della soggettività infantile attraverso interazioni empiriche. Indagheremo dunque alcune ipotesi del "sé", tema che ovviamente evade di gran lunga le possibilità e gli obiettivi della presente trattazione ma che ci interessa accennare al fine di portare avanti il discorso verso la cognizione sociale (cfr infra §1.3, §2.4, §4.3.), il progetto Ne.Mo. (§3) e le riflessioni sull'intenzionalità (§4).

Stern (1985) sottolinea come all'età di due o tre mesi, i neonati inizino a manifestare le loro azioni, i loro piani, i loro affetti, le loro percezioni e le loro cognizioni come se potessero essere messi in gioco e a disposizione di un altro creando una situazione interpersonale. Sembra che si avvicinino alle relazioni interpersonali con una prospettiva organizzativa che li fa sentire come se ora ci fosse un senso integrato di sé stessi come corpi distinti e coerenti, con il controllo sulle proprie azioni, la proprietà della propria affettività, un senso di continuità e un senso delle altre persone come interagenti distinti e separati. *"And the world now begins to treat them as if they are complete*

persons and do possess an integrated sense of themselves” (ivi, p.69), tuttavia torneremo su questo punto in quanto esistono molti *mondi* e molti *treatments* (cfr infra §5).

A differenza delle teorie accademiche e psicoanalitiche che propongono un lungo periodo di “fusione” e “indifferenziazione” che porta ad un lungo ritardo nel concepire l’emergere della soggettività, Stern propone innanzitutto quattro “esperienze di sé” che avvengono già dopo i primi mesi di vita: (i) *self-agency*, nel senso di paternità delle proprie azioni e di non paternità delle azioni altrui: avere volizione, avere il controllo sull’azione auto-generata (il braccio si muove quando si vuole) e aspettarsi le conseguenze delle proprie azioni (quando si chiudono gli occhi diventa buio); (ii) *self-coherence*, avere la sensazione di essere un insieme fisico non frammentato, con confini e un luogo di azione integrato, sia mentre ci si muove (ci si comporta) sia quando si è fermi. (iii) *self-affectivity*, sperimentare qualità interne di sentimenti (affetti) che appartengono ad altre esperienze di sé, e (iv) *self-history*, avere la sensazione di durare nel tempo, di una continuità con il proprio passato in modo da "continuare a essere" e poter persino cambiare pur rimanendo gli stessi. Il bambino nota delle regolarità nel susseguirsi degli eventi.

Il tema della *differenziazione* è caro anche a Rochat (1995) che infatti evidenzia come un sistema biologico non risponde semplicemente in modo automatico a stimoli privi di significato ma dimostra esplorazione, plasticità (scoperta di nuove soluzioni) e orientamento verso obiettivi funzionali, ciò implica che sa qualcosa di sé: si percepisce come un agente, differenziato e situato nell’ambiente. Di conseguenza, qualsiasi sistema biologico che esprima esplorazione, plasticità e azioni orientate agli obiettivi è dotato di un senso di sé. Ciò significa che non solo gli esseri umani e i neonati possiedono un senso del sé, ma anche tutti i mammiferi, gli uccelli e gli insetti. Quando un animale regola il suo comportamento per raggiungere un obiettivo funzionale e non sta semplicemente rispondendo a uno stimolo, deve essere in grado di fare almeno tre cose: distinguere tra sé stesso (l’agente) e l’obiettivo da raggiungere; situarsi in relazione all’obiettivo; percepire la propria potenziale efficacia per raggiungere questo obiettivo.

Stern chiarisce che tali “esperienze di sé” non sono affatto possibili senza l’immersione del neonato all’interno di una dimensione intersoggettiva: “To be persuaded that a sense of a core self is likely to form during the first half year of life as a primary social task, one would want to be assured that the infant has the appropriate opportunities to find the necessary self-invariants (...) in daily social life” (Ivi, p.72). Come dirà Rochat (1995) gli altri forniscono al bambino uno specchio costruttivo (lo specchio sociale) che supporta fin dalla nascita l’oggettivazione dei propri sentimenti ed emozioni. La reciprocità che caratterizza le interazioni sociali è vista come strumentale alla formazione della consapevolezza di sé:

I will argue that before recognizing themselves in mirrors, pictures, or films, infants start recognizing themselves in others, via imitation and the reciprocity of social interactions. In reproducing emotional expressions, perceiving emotions in others, monitoring their own, and probing how they impact on others, infants discover aspects of themselves that they could not discover otherwise. It is essentially from the experience of the social mirror that they develop self-awareness, and in particular the awareness of themselves as objects of reflection (ivi, p.60)

La stessa pratica dell'imitazione sembra confermare tale origine sociale della conoscenza di sé. Meltzoff (1993) suggerisce che, imitando le espressioni facciali degli altri, i bambini piccoli potrebbero sperimentare direttamente lo stato emotivo della persona che stanno imitando. In altre parole, l'imitazione potrebbe essere il processo alla base dell'empatia emotiva del bambino con gli altri. In relazione all'auto-imitazione l'idea intrigante proposta da Meltzoff è che i bambini fin dalla nascita potrebbero impegnarsi nel processo di oggettivazione delle proprie emozioni attraverso l'imitazione dei movimenti del corpo e delle espressioni facciali degli altri.

Cosa intende allora Stern per “invarianti”? Una delle tendenze centrali della mente che i bambini mostrano prontamente è la tendenza a ordinare il mondo cercando invarianti. Un formato in cui ogni variazione successiva è sia familiare (la parte che si ripete) sia nuova (la parte che è nuova) è ideale per insegnare ai bambini a identificare le invarianti interpersonali. I bambini vedono un comportamento complesso e osservano quali parti di esso, per così dire, possono essere eliminate e quali devono rimanere perché sia lo stesso. Ricevono lezioni sull'identificazione delle caratteristiche invarianti del comportamento interpersonale. L'uso di comportamenti esagerati provocati dal bambino e la loro organizzazione in un formato a tema e a variazione non sono fatti dagli operatori per insegnare al bambino le invarianti interpersonali. Questo è un prodotto secondario. Vengono fatti per aiutare a regolare il livello di eccitazione del bambino all'interno di un intervallo tollerabile.

Dall'altra parte, il neonato regola anche il livello di eccitazione, usando l'avversione allo sguardo per escludere la stimolazione che è salita al di sopra della gamma ottimale e i comportamenti dello sguardo e del viso per cercare e invitare nuovi o più alti livelli di stimolazione quando il livello di eccitazione è sceso troppo in basso (Brazelton et al. 1974; Stern 1974; Fogel 1982). Quando si osservano i bambini svolgere il loro ruolo in queste regolazioni reciproche, è difficile non concludere che essi percepiscono la presenza di un altro separato e percepiscono la loro capacità di modificare il comportamento dell'altro e la propria esperienza.

Con questo tipo di regolazione reciproca, i bambini fanno in effetti ampia esperienza di autoregolazione del proprio livello di eccitazione e di regolazione, attraverso segnali, del livello di stimolazione del caregiver che risponde. Ciò equivale a una funzione di coping precoce. I neonati fanno anche un'ampia esperienza con il caregiver come regolatore dei loro livelli di eccitazione,

cioè di stare con un altro che li aiuta ad autoregolarsi. Tutto ciò può essere osservato al meglio nei giochi abbastanza stereotipati tra genitore e bambino di questo periodo di vita (Call e Marschak 1976; Fogel 1977; Schaffer 1977; Tronick et al. 1978; Kaye 1982).

Stern dunque rileva quattro invarianti nella costruzione di sé durante l'intersoggettività:

(i) L'agency composta a sua volta da: (a) il senso di volizione che precede un atto motorio si basa sulla relazione tra piano motorio e azione, relazione che a sua volta crea notevoli aspettative quando si osserva un corpo in movimento., (b) il feedback propriocettivo che contemplano gli atti motori dei neonati come guidati dal feedback propriocettivo il quale a sua volta definisce una sensazione di auto-agenzia; (c) la prevedibilità delle conseguenze che seguono l'atto: per tutte le azioni auto-iniziate su di sé, c'è una conseguenza percepita. Ne deriva un programma di rinforzo costante. Al contrario, le azioni del sé sull'altro forniscono generalmente conseguenze meno certe e danno luogo a un programma di rinforzo piuttosto variabile.

(ii) Coerenza della struttura temporale. Il tempo fornisce una struttura organizzativa che aiuta a identificare le diverse entità. I molti comportamenti che vengono invariabilmente eseguiti contemporaneamente da una persona condividono una struttura temporale comune.

(iii) Coerenza o struttura di intensità. Nei comportamenti separati espressi da una persona, le modulazioni del gradiente di intensità di un comportamento o di una modalità corrispondono generalmente alle gradazioni di intensità di un altro comportamento. In uno sfogo di rabbia, per esempio, l'intensità di una vocalizzazione è generalmente abbinata alla velocità o alla forza di un movimento che l'accompagna, non solo in assoluto, ma anche in quanto l'intensità dei comportamenti è modulata durante la loro esecuzione. Questa struttura di intensità corrisponde al comportamento del bambino stesso e alla sua percezione di tale comportamento.

(iv) Coerenza della forma. La configurazione dell'altro è una proprietà evidente che "appartiene" a qualcuno e può servire a identificare quella persona come entità duratura e coerente. I neonati di due o tre mesi non hanno problemi a riconoscere la particolare configurazione facciale che appartiene alle fotografie delle loro madri.

Questa interpretazione è piuttosto compatibile con la visione di Neisser, (1991, 1993) il quale individua cinque tipi di conoscenza del "sé" di cui i primi due si formano e manifestano durante la fase pre-linguistica:

- Il sé ecologico è l'individuo situato nell'ambiente fisico immediato e che agisce su di esso. Tale situazione e tale attività sono continuamente specificate da informazioni visive/acustiche/cinestetiche/vestibolari.

- Il sé interpersonale è l'individuo impegnato nell'interazione sociale con un'altra persona. Tali interazioni sono specificate (e reciprocamente controllate) da segnali di comunicazione e di

relazione emotiva tipicamente umani: voce, contatto visivo, contatto corporeo, ecc. Anche questa modalità di conoscenza di sé è disponibile fin dalla prima infanzia.

A queste seguirà poi il sé concettuale, la capacità di un essere umano di pensarsi come oggetto distinto, tema estremamente caro alla semiotica e su cui torneremo nelle ultime osservazioni (Paolucci 2020). Ciò che colpisce l'attenzione di Neisser è che i bambini si impegnano nella comunicazione interpersonale fin dalla più tenera età, molto prima di essere dei sé concettuali e forse anche prima di poter agire efficacemente nell'ambiente. L'evidenza rilevante in questo caso non è la semplice reattività sociale. Risposte come l'imitazione sociale o la preferenza per la voce della madre, ormai consolidate nei neonati (Meltzoff & Moore, 1989), potrebbero facilmente verificarsi senza che il neonato sia consapevole del proprio ruolo di "agente interpersonale", nonché le note proto-conversazioni individuate da Murray e Trevarthen (1985).

Anche Rochat (1995) sottolinea come il sé ecologico di Neisser non implichi alcuna auto-coscienza e non coinvolga particolari sistemi di rappresentazione. Inoltre, il sé ecologico non è specifico degli esseri umani, ma è una proprietà emergente di qualsiasi sistema biologico che percepisce e agisce in relazione a elementi funzionali dell'ambiente.

Nel contesto dei sistemi d'azione orientati all'obiettivo, i neonati sviluppano la capacità di percepire gli effetti del proprio corpo, molto prima di essere in grado di riconoscersi in uno specchio. Inoltre, a partire almeno dalla fine del primo mese, e forse anche prima, i neonati si impegnano in attività esplorative che supportano e sono probabilmente all'origine del processo di oggettivazione del corpo sé. Ripetendo le azioni e osservando sistematicamente le loro conseguenze su oggetti e persone, i neonati arrivano a specificare sia ciò che sono in grado di fare (il sé ecologico), sia chi sono come entità senzienti ed emotive.

Il sé ecologico non è solo situato nell'ambiente ma anche incarnato, preambolo come vedremo della svolta enattivista. La nostra esperienza continua include quasi sempre la consapevolezza di essere un corpo mobile, coerente, efficace, che occupa lo spazio, e ciò che gli permette di farlo nonostante l'assenza di una dimensione ancora concettuale e la sua intenzionalità. Secondo Neisser, come per Stern come abbiamo visto e per molti altri, i bambini sono agenti intenzionali quasi dalla nascita. Si consideri, ad esempio, la cosiddetta "reazione circolare": I bambini molto piccoli tendono a ripetere risposte che hanno effetti percepibili, soprattutto se questi effetti sono piacevoli.

Una prospettiva che ci sembra assolutamente necessaria è quella proposta da Lewis (1995) riguardo la *distinzione* tra intenzionalità e intenzione. L'intenzionalità si riferisce a obiettivi e processi incorporati in un sistema che possono non richiedere alcuno stato mentale elaborato. Le intenzioni sono stati mentali. Dimostreremo più avanti (cfr infra §1.3.2 e §2.4.) con Gallagher e Zahavi (2008) e soprattutto Paolucci (2021a) che non vi è necessità di appellarsi a stati mentali in

alcun caso attraverso l'accezione peirciana della semiosi, dunque della logica dei relativi.⁴ Per esempio, si può dire che un fiore che si gira verso il sole - una tropisina - abbia un'intenzionalità, ma il fiore non ha un'intenzione come stato mentale. Allo stesso modo, l'imitazione da parte di un neonato della protrusione della lingua della madre o il sorriso del neonato dopo il sorriso della madre possono riflettere l'intenzionalità. Tratteniamo le considerazioni in merito all'intenzionalità nel quarto capitolo, sottolineiamo tuttavia la presenza già da ora di un elemento – quello dell'intenzionalità – piuttosto complesso in quanto tutti i funtivi delle relazioni che permettono l'acquisizione di invarianti in Stern o il passaggio al sé interpersonale e poi concettuale in Neisser provengono da una dimensione sociale eccetto proprio la questione dell'intenzionalità.

Qui ora ci concentreremo sul fatto che tutti i passaggi o evoluzioni del sé siano possibili grazie ad un tipo di variante fisica: il tempo.

Il senso di un nucleo di sé sarebbe effimero se non ci fosse una continuità dell'esperienza. La continuità o storicità è l'ingrediente cruciale che distingue un'interazione da una relazione, sia con il sé che con l'altro (Hinde 1979). La capacità infantile necessaria per questa forma di continuità è la memoria. La memoria del neonato è all'altezza del compito di mantenere una storia del sé centrale, un sé continuo nel tempo. Il neonato è in grado di ricordare i tre diversi tipi di esperienza che costituiscono le altre principali varianti del sé: l'agenzia, la coerenza e gli affetti.

La memoria è dunque fondamentale per integrare l'agency, la coerenza, l'affettività e la continuità in un'unica prospettiva soggettiva organizzativa.

1.1.2. Co-regolazioni, aspettative e il ruolo di imitazioni di intenzioni

Più avanti Stern (1995) tornerà su questi argomenti rilevando come tali co-regolazioni o attunement che hanno dato vita alle invarianti costituite in unità attraverso la memoria svolgano un ruolo fondamentale di “aspettativa” durante l'interazione in corso. Sulla base di tutti gli esperimenti che prevedono la violazione delle interazioni naturali (ad esempio, Trevarthen, 1979; Tronick et al., 1978), è lecito pensare che il bambino (così come il caregiver) abbia delle aspettative su ciò che l'altro probabilmente farà nella maggior parte delle fasi del percorso, una volta che la sequenza è stata avviata.

Difatti se un segmento fondamentale della vita affettiva di un bambino è permessa dalla presenza interattiva di un altro esso porta alla creazione di un registro di sentimenti all'interno del sé che richiede una *regolarità* di eventi passati.

⁴ Su tale base Paolucci (2021a) costruirà la comunicazione tra semiotica peirciana e scienze cognitive enattiviste

La co-regolazione o attunement è in qualche modo il cuore dell'interazione infantile e come vedremo sarà interazione-chiave per il progetto Ne.Mo. (cfr. infra §3). Una volta che il neonato non solo osserva il caregiver ma modula anche le proprie azioni in modi rilevabili, si può stabilire un ciclo interattivo. Quando l'uno si muove, lo fa anche l'altro, e la sequenza di azioni dell'uno si adatta a quella dell'altro in una sorta di ciclo comportamentale. È fondamentale notare che l'instaurazione di questo ciclo dipende tanto dal bambino quanto da chi lo cura; è transpersonale, non soggettivo.

In che modo è possibile riconoscere l'acquisita previsione da parte del bambino dei comportamenti dei caregiver? Secondo alcuni teorici è l'apprendimento come fenomeno in sé ad implicare l'acquisizione dell'aspettativa che una risposta specifica dell'individuo, o uno stimolo specifico nell'ambiente, sia costantemente seguito da una o più conseguenze specifiche (Fagen, 1993; Klein, 1991). Molti organismi sono in grado di rilevare tali regolarità nel loro ambiente, di formulare aspettative basate su queste regolarità e di modulare la loro attività in base a queste aspettative. Nei neonati, le aspettative apprese rappresentano probabilmente la prima forma di processi orientati al futuro (Haith, Wentworth, & Canfield, 1993) e come vedremo nel progetto Ne.Mo. (cfr. infra §3) sono un aspetto fondamentale per un'analisi semiotica di derivazione pragmatista (Peirce).

Per dimostrarlo molti studi hanno sperimentato cosa succede quando le aspettative dei bambini vengono violate, cioè quando gli eventi di stimolo che si aspettano non si verificano. Come ha osservato Sroufe (1979), le violazioni delle aspettative possono portare a "frustrazione, tensione cognitiva irrisolta, rabbia e diffidenza come affetti negativi".

Lo studio della reattività e dell'autoregolazione nell'infanzia ha seguito diverse linee. I ricercatori hanno, ad esempio, studiato come i bambini di varie età reagiscono e affrontano la separazione dalla madre (Malatesta et al. 1989), il fatto di essere trattenuti con le braccia (Stifter & Braungart, 1995), la rimozione di un oggetto dalla bocca (Stenberg, Campos, & Emde, 1983), l'assunzione da parte della madre di un'espressione facciale neutra e la mancata risposta al neonato (Tronick et al. 1978) e il non ricevere più una ricompensa che era condizionata al loro comportamento (Sullivan, Lewis, & Alessandri, 1992).

Fra questi studi sulle violazioni delle aspettative in ambito sociale, la più popolare e maggiormente utilizzata è stata la procedura del volto immobile (still face). Sviluppata da Tronick et al. (1978), la procedura consiste in tre brevi periodi. In primo luogo, alla madre viene chiesto di interagire in modo naturale con il bambino usando il viso, la voce e il tatto. Successivamente, le viene chiesto di mantenere un volto immobile e neutrale e di astenersi dal toccare il bambino. Infine, riprende la normale interazione. Questa procedura e le sue varianti sono state utilizzate con bambini di età compresa tra i 3 e i 9 mesi.

L'autoregolazione del neonato durante l'episodio di immobilità è stata evidenziata da un aumento dell'attività motoria (ad esempio, movimenti delle dita, gesti di recupero), toccando e afferrando gli oggetti disponibili (ad esempio, il proprio corpo, i vestiti, il sedile, il proprio corpo, gli indumenti, la poltrona che tiene il neonato), il riorientamento dell'attenzione dalla madre e il ritiro⁵

Abbiamo visto dunque come le aspettative siano legate alle abitudini di esposizioni dell'infante a co-regolazioni costanti con il caregiver e che esse siano "riconoscibili" attraverso episodi di negazione di tali abitudini. Tema molto vicino ad una impostazione peirciana del problema che infatti ci permetterà di affiancare tali risultati ad un approccio semiotico nelle conclusioni.

Un ulteriore modo di riconoscere le aspettative del bambino e che ci tornerà invece utile nel collegare tali aspettative al concetto di intenzioni (cfr. infra §4) e a loro volta al concetto di persona (cfr. infra §5), sono le riflessioni in merito all'imitazione.

Avevamo già citato nel precedente paragrafo gli studi di Meltzoff sull'imitazione che avevano portato alla provvisoria conclusione che i bambini fin dalla nascita potrebbero impegnarsi nel processo di oggettivazione delle proprie emozioni attraverso l'imitazione dei movimenti del corpo e delle espressioni facciali degli altri.

Tomasello (1999) arricchisce ulteriormente questo tema introducendo un fattore fondamentale per la nostra tesi, ovvero la possibilità che attraverso l'imitazione i bambini acquisiscano e incorporino (enacting) le intenzioni degli altri.

A partire dalla tarda infanzia, i bambini imparano per imitazione le azioni intenzionali di altre persone. Per esempio, Meltzoff (1988) ha fatto osservare a bambini di 14 mesi un adulto che si piegava in vita e toccava con la testa un pannello, accendendo così una luce. La maggior parte dei bambini ha poi messo in atto lo stesso identico comportamento, anche se complicato e goffo e anche se sarebbe stato più facile e naturale per loro spingere semplicemente il pannello con la mano. Un'interpretazione di questo comportamento è che i bambini hanno capito: (a) che l'adulto aveva l'obiettivo di illuminare la luce; (b) che ha scelto un mezzo per farlo, tra altri possibili mezzi; e (c) che se avevano lo stesso obiettivo potevano scegliere gli stessi mezzi. È anche possibile che i bambini di questo studio abbiano semplicemente imitato le azioni dell'adulto senza prestare attenzione al suo obiettivo. Tuttavia, questa interpretazione è stata esclusa da Carpenter, Nagell e Tomasello (1998), che hanno scoperto che tra gli 11 e i 14 mesi di età la maggior parte dei bambini in questa situazione riproduceva l'azione nuova e guardava al risultato interessante in anticipo, dimostrando così di imitare un'azione diretta all'obiettivo.

⁵ si vedano i successivi esperimenti di Still Face in Ellsworth, Muir, & Hains, 1993; Toda & Fogel, 1993; Weinberg & Tronick 1996

Altri due studi hanno testato in modo più diretto ciò che i bambini capiscono delle azioni intenzionali degli altri quando si impegnano nell'apprendimento imitativo. In primo luogo, Carpenter et. al (1998) hanno fatto osservare a bambini di 14-18 mesi un adulto che eseguiva alcune sequenze a due azioni su un oggetto che davano risultati interessanti. Un'azione delle sequenze modellate è stata contrassegnata vocalmente come intenzionale ("Ecco!") e un'azione è stata contrassegnata vocalmente come accidentale ("Ops!"), con l'ordine manipolato sistematicamente tra le sequenze. Ai bambini è stata poi data la possibilità di far sì che il risultato si verificasse da soli. Complessivamente, i bambini hanno imitato il doppio delle azioni intenzionali dell'adulto rispetto a quelle accidentali, indipendentemente dall'ordine in cui le hanno viste, suggerendo non solo la capacità di discriminare questi due tipi di azione, ma anche una preferenza per la riproduzione delle azioni intenzionali.

In secondo luogo, la dimostrazione più impressionante del ruolo della comprensione intenzionale dei bambini nel processo di apprendimento sociale è lo studio di Meltzoff (1995). Meltzoff ha presentato a bambini di 18 mesi due tipi di dimostrazioni di azioni su oggetti (insieme a due condizioni di controllo che prevedevano essenzialmente una manipolazione degli oggetti). I bambini di un gruppo hanno visto l'adulto eseguire azioni dirette verso un obiettivo sugli oggetti, come negli studi precedenti. I bambini dell'altro gruppo, invece, hanno visto l'adulto tentare ma non riuscire a raggiungere il risultato finale dell'azione target; ad esempio, l'adulto ha cercato di separare due parti di un oggetto ma non è mai riuscito a separarle. I bambini in questa condizione non hanno quindi mai visto le azioni target effettivamente eseguite, ma hanno invece visto dei sostituti non riusciti. Meltzoff ha riscontrato che i bambini di entrambi i gruppi sperimentali hanno prodotto le azioni target altrettanto bene e molto meglio dei bambini nelle due condizioni di controllo. L'interpretazione più plausibile di questi risultati è che i bambini hanno capito cosa intendeva fare l'adulto e quindi hanno eseguito quell'azione indipendentemente dai comportamenti superficiali effettivamente adottati dall'adulto.

Tomasello (1999) riuscirà a dimostrare come queste capacità siano riconoscibili anche a 12 mesi, ne deduceva la possibilità da un esperimento con bambini di appena due settimane; ovviamente all'interno della sua epistemologia ciò andava a confermare la capacità rappresentazionale e intenzionale dei bambini pressoché dalla nascita.

Kaye (1982) sostiene che non vi sia imitazione prima degli 8 mesi circa in parallelo con l'assenza di una competenza semiotica⁶. Per Kaye l'imitazione prima di quell'età costituisce una serie di "tappe potenziali"⁷ nell'accomodamento e differenziazione di schemi strumentali o di "mezzi-fini"

⁶ Ivi p.177

⁷ Ivi p.179

ma sono, per ora, *atti senza significato* e, dunque, senza intenzione. Per Kaye dunque l'imitazione non comporta la rappresentazione dunque rientra nell'insieme delle semplici assimilazioni (Piaget 1936).

Torneremo molto sulla questione delle intenzioni, tema cardine del quarto capitolo. Riteniamo importante però anticipare il modo in cui guarderemo a tale questione. Se fra innatisti e non la posta in gioco è il *quando*, questa tesi illustrerà come una prospettiva enattivista e semiotica possa far emergere la competenza sociale proprio all'inizio della seconda intersoggettività (cfr. §2.4. e §3) e riprenderà il problema delle intenzioni da una prospettiva di interpretazione dei caregivers al fine di individuare il *come* e il *cosa* venga trasmesso attraverso l'interazione. Ciò che riteniamo rilevante per il proseguo della tesi è la constatazione che, qualora si prendesse per buona l'acquisizione delle intenzioni da parte degli infanti attraverso esposizione a co-regolarità di attunement e imitazioni, si sta assistendo ad un *trasferimento di competenze*. Anticipiamo qui la parola-chiave "trasferimento" in quanto sarà essa a guidare l'intero percorso di questa tesi. Le indagini successive sull'innatismo o meno dell'intenzionalità (cfr infra §4) non sono rilevanti direttamente per il nostro discorso ma saranno funzionali nel comprendere esattamente *cosa* venga trasferito e *come* (l'interazione e l'attunement tra bambino e caregiver) e indagando come diverse attuazione del *come* possano trasferire diverse accezioni del *cosa* (cfr infra §5).

Tuttavia per mettere in campo tutti i necessari termini e relazioni fra termini, il nostro discorso necessita ora di concentrarsi su quegli elementi e relazioni che permettono di rendere "visibile" e dunque analizzabile l'intersoggettività e come tali saranno sviluppate nell'esperienza del progetto Ne.Mo. (cfr. infra §3).

1.2. Fasi dello sviluppo e le dimensioni di analisi dell'intersoggettività

Lo sviluppo psicologico non avviene in forma di espansione lenta e graduale; il comportamento del bambino mostra spontaneamente e in modo relativamente improvviso, delle transizioni a nuovi livelli di funzionamento che sono qualitativamente differenti dai livelli precedenti. È un processo evidente principalmente durante la prima infanzia, nella quale lo sviluppo è segnato dalla relativamente frequente comparsa di nuove capacità ognuna delle quali genera nuove modalità di adattamento da parte del bambino.

Secondo Shaffer (1996) è possibile suddividere i primi 18 mesi in 5 fasi fondamentali.

1. Regolazione biologica tra 0 e 2 mesi in cui vengono regolarizzati i processi biologici di base del neonato (alimentazione, stati di veglia, e sonno)

2. Scambi “faccia a faccia” tra i 2 e 4 mesi in cui viene regolarizzata la capacità di risposta nelle situazioni faccia a faccia.

3. Condivisione di argomenti tra i 5 e i 9 mesi in cui nelle interazioni sociali si assiste all'introduzione di oggetti ad una prima interazione triadica

4. Nel periodo tra i 9 e i 18 mesi si sviluppano azioni intenzionali dirette verso altri. Dai 18 mesi in su gli scambi sociali si complessificano maggiormente attraverso l'uso di strumenti verbali e simboli. Mosier e Rogoff (1994) hanno dimostrato che proprio dai 9 mesi i bambini possono fare in modo che la madre procuri loro uno specifico oggetto interessante. È vero anche il contrario a quell'età i bambini possono osservare l'uso di specifiche affordance da parte dei loro caregiver e arrivare a modellare il proprio comportamento su tali usi.

Nei primi mesi di vita il tema è interamente all'interno della diade, nelle espressioni facciali, nei gesti, nelle vocalizzazioni che ciascun partner produce durante l'interazione.

Più avanti nel corso del primo anno di vita entrambi i partner rivolgono l'attenzione contemporaneamente anche a oggetti ed eventi esterni, includendo cioè una terza parte nello scambio diadico. Come abbiamo visto queste due forme di interazione sono state definite da Trevarthen (1979) rispettivamente intersoggettività primaria e intersoggettività secondaria. La prima indica situazioni sociali in cui i partecipanti interagiscono direttamente l'uno con l'altro; la seconda, le situazioni in cui l'interazione si fonda su un argomento o oggetto esterno alla diade.

Per far fronte allo studio dell'intersoggettività secondaria è stato ritenuto necessario introdurre il concetto fondamentale di attenzione congiunta (joint attention) inteso come l'insieme di abilità sociali attraverso cui i partecipanti a un'interazione fanno in modo di includere nel proprio scambio comunicativo un referente comune.

Finora, la maggior parte dei ricercatori interessati allo sviluppo dell'attenzione congiunta ha esaminato lo sviluppo di questa capacità durante l'ultimo trimestre del primo anno di vita. Ad esempio, Carpenter, Nagell e Tomasello (1998) hanno rilevato in uno studio longitudinale che i bambini hanno iniziato a coordinare l'attenzione tra persone e oggetti a 9 mesi di età. Il numero di episodi di impegno congiunto è aumentato da 1,6 a 9 mesi a 4,3 episodi a 15 mesi. Gli autori hanno proposto che il verificarsi di abilità triadiche, nel senso che coinvolgono il bambino, l'interlocutore e qualche oggetto esterno alla diade, rivela che entrambi i partecipanti hanno un obiettivo condiviso su cui coordinano la loro attività durante questo periodo. Ciò consente a ciascun membro della diade di essere consapevole di qualcosa a cui l'altro sta assistendo e permette a ciascun membro di anticipare le azioni dell'altro. Carpenter et al. (1998) hanno scoperto che nel loro studio l'attenzione congiunta è emersa insieme al successo in altri compiti, come l'apprendimento imitativo, il

riferimento sociale e l'individuazione di obiettivi tra i 9 e i 12 mesi. Di conseguenza, hanno sostenuto che i bambini subiscono una cosiddetta rivoluzione cognitiva in questo periodo, in cui comprendono le basi delle azioni dirette all'obiettivo. Prima dei 9 mesi, i bambini possono avere una forte inclinazione a condividere le emozioni con gli altri, impegnandosi nella comunicazione diadica, ma non percepiscono la comunicazione come una condivisione interpersonale significativa. Secondo questi autori, quindi, la consapevolezza degli stati mentali degli altri compare a 9 mesi e non prima. Dato che la comprensione degli stati mentali degli altri definisce la socialità negli esseri umani ed è un prerequisito per una comunicazione significativa, rimane poco chiaro il motivo per cui ai neonati dovrebbe essere negata la consapevolezza degli stati mentali e assegnato uno svantaggio evolutivo durante i primi 9 mesi di vita.

In considerazione delle “aspettative” (cfr. infra §1.1.2) acquisite, dunque avendo già imparato ad aspettarsi modelli di agency nei caregiver e che certi oggetti abbiano proprietà “utili” – dunque “mezzi” – per i propri obiettivi, i bambini si trovano in una fase importante della loro vita sociale. Oltre a essere destinatari di azioni, possono ora iniziare a promuovere azioni degli altri in modi specifici. Una cosa è piangere o agitarsi e aspettarsi di essere confortati (un'interazione generale o aspecifica); un'altra cosa è individuare un oggetto o un evento specifico e riuscire a ottenerlo o a farlo accadere grazie all'intervento di un'altra persona.

Descriviamo quali elementi o relazioni analizzabili entrino in gioco al fine di comprendere meglio il lavoro di “incontro” tra elementi di psicologia dello sviluppo e semiotica narrativa (cfr. infra 2.4) che è stato realizzato nel progetto Ne.Mo. (cfr. infra §3).

a) Il ruolo dello sguardo nelle interazioni della prima infanzia

Fin dalla nascita è stato dimostrato che i bambini non solo sono sensibili agli occhi delle persone e preferiscono monitorare lo sguardo delle persone rispetto ad altri tratti del viso ma rivelano di essere consapevoli dell'attenzione degli altri perché la usano come spunto per dedurre l'intenzione comunicativa. Reagiscono con comportamenti sociali ed emotivi quando gli adulti stabiliscono un contatto visivo e si impegnano in una conversazione a turni alternando gli sguardi (Bruner 1999; Fernald 1989; Stern 1985; Trevarthen 1979). Attraverso il monitoraggio degli sguardi altrui, i bambini vengono informati sull'interesse di una persona e su ciò che probabilmente farà dopo. Il monitoraggio dello sguardo è quindi essenziale per comprendere i processi mentali degli altri. Questi risultati suggeriscono che fin dalla nascita i bambini mostrano segni di intersoggettività e di sintonia sociale e che l'intersoggettività secondaria deriva ed è continua con l'intersoggettività primaria. Dopo i primi due mesi di vita gli infanti dimostrano di possedere una maggiore coscienza dell'ambiente esterno e della presenza delle altre persone, stabilendo contatti visivi diretti con il

partner e mantenendo lo sguardo più a lungo. Proprio in questa fase si può affermare che il bambino cominci a regolare l'attenzione con gli altri e le risposte agli stimoli.

Dai primi studi sembra che le i bambini non riconoscano le facce *come facce*⁸ tuttavia riconoscono uno stimolo che interagisce ritmicamente con il bambino.

Quando questo ritmo viene bruscamente interrotto – come dimostrato dal già citato esperimento dello still face di Tronick, gli infanti di due-tre mesi manifestano disappunto e fastidio. Quando il caregiver non li saluta nel modo usuale essi la guardano facendole un breve sorriso e se non sono ricambiati distolgono lo sguardo. I bambini alternano brevi sguardi diretti al caregiver con sguardi ad altre componenti dell'ambiente sorridendo di tanto in tanto e sempre più cautamente. Gli sguardi a soggetti diversi dalla madre divengono sempre più lunghi finché, alla fine, il bambino si allontana completamente orientando faccia e corpo di lato e rimanendo girato rispetto alla madre. La eventuale reiterazione costante di tale tipo di non-stimolazione – per ragioni psicologiche o culturali relative al caregiver – ha conseguenze sullo sviluppo sociale del bambino.

b) La condivisione degli oggetti

La complessità delle comunicazioni tra bambino e caregiver è radicalmente rivoluzionata dalle prime condivisioni di oggetti *tra* i due soggetti in questione.

A circa 5 mesi di età si verifica un cambiamento pronunciato e relativamente improvviso poiché, con l'emergere della capacità della manipolazione, il bambino si rivolge in modo sempre più pronunciato verso il mondo delle cose, gli oggetti che può afferrare, maneggiare ed interagire. Kaye e Fogel (1980), studiando un gruppo di bambini nel corso dei primi 6 mesi di vita, hanno riscontrato un decremento dell'attenzione visiva nei confronti della madre da un 70% del tempo nelle prime sei settimane di vita ad un 33% intorno al quinto mese. Da questo momento in poi, il principale fulcro dell'interazione tra adulto e bambino risiede nella strutturazione dell'interazione intorno agli oggetti dell'ambiente esterno.

In questo quadro d'azione centrato sull'oggetto, il caregiver assume un ruolo periferico. Può servire a portare gli oggetti nel campo visivo (e quindi a programmare le azioni) e persino a dimostrare le funzioni degli oggetti, ma l'attenzione e l'interesse del bambino, almeno in questi casi, sono decisamente orientati verso gli oggetti inanimati. Questo maggiore interesse per gli oggetti è accompagnato da alcuni importanti sviluppi nei sistemi percettivi. La cosa più importante è che ora è possibile raggiungere gli oggetti per prenderli con la bocca o per afferrarli e (Rochat, 1989). È intorno ai 3-4 mesi che l'abilità di raggiungere gli oggetti inizia a essere affidabile e che il

⁸ si vedano gli studi di Fantz (1961) sui tempi di fissazione

raggiungimento degli oggetti è combinato con la percezione delle loro proprietà (sia con la bocca che con la mano o con entrambe). Si noti che praticamente tutti i bambini di 4 mesi non sono ancora in grado di stare seduti senza aiuto, quindi gli unici oggetti che raggiungono sono quelli promossi per loro dal caregiver. O il bambino rifiuta attivamente la possibilità di interagire con gli altri a favore dell'azione sugli oggetti, oppure agisce sugli oggetti che in qualche modo vengono promossi alla sua attenzione.

Tuttavia le capacità di attenzione dei bambini sono ancora limitate, con il risultato che possono occuparsi o di un oggetto o di una persona, difficilmente di entrambi. L'attenzione tende ad essere distribuita successivamente a oggetti e persone; la strutturazione dell'interazione – in questa fase – dipende principalmente dall'iniziativa dell'adulto a convertire una situazione bambino-oggetto in una situazione triadica tuttavia ancora imperfetta.

Si può dunque parlare – come suggerito dal Collis e Schaffer (1975) che i bambini fino all'età di 9 mesi raramente seguono lo sguardo della madre; soltanto alla fine del primo anno la direzione dello sguardo di un'altra persona diviene per il bambino un segno *significativo*. Per dirla semioticamente lo sguardo dell'adulto sta per qualcos'altro – un'indicazione, un suggerimento, un imperativo – che fino ad allora non aveva stabilito, per il bambino, una funzione segnica tra espressione e contenuto.

Cambiamenti più radicali si registrano intorno agli 8-9 mesi di età laddove emerge una considerevole gamma di nuove abilità che trasforma il comportamento del bambino e lo rende molto più flessibile, coordinato e soprattutto *finalizzato*.

Vi è innanzitutto l'acquisizione della *contemporaneità*: molte attività che in precedenza potevano essere svolte solo separatamente vengono ora attuate in successione rapida e motivata ed è in grado di differenziare tra mezzi e fini (Piaget 1935).

È ora possibile procedere all'instaurazione di *giochi* i quali forniscono un quadro nel quale i bambini possono acquisire delle abilità sociali, dal momento che sono convenzionali, presentano sequenze che richiedono il coinvolgimento di entrambi i partecipanti e sono basati su regole chiare, fra le quali gli scambi di ruolo e la ripetizione. Quindi i giochi forniscono ai bambini la possibilità di apprendere ed anticipare la mossa successiva, di integrare il loro comportamento con quello di un'altra persona e di scambiare i ruoli. Ross e Lollis (1987) hanno registrato il comportamento dei bambini durante i periodi di interruzione in diverse età comprese tra i 9 e i 18 mesi e hanno rilevato come siano già in grado di comprendere alcuni elementi della struttura dei giochi: essi apparivano confusi, spostavano la loro attenzione dall'oggetto all'adulto e tentavano in diversi modi di spingere il caregiver a partecipare.

Un'ultima importante caratteristica che si rileva in questa fase è il riferimento sociale – fra i primi ad elaborarla Klinnert (1984). Il bambino prima di entrare in azione non guarderà semplicemente l'oggetto ma anche il caregiver per cercare indizi, nell'espressione o nel comportamento degli altri, che guidino la sua valutazione della situazione. Il referente sociale offre un'importante impalcatura per l'avvio di due processi fondamentali per la nostra ricerca: il supporto all'interpretazione dell'ambiente e la comunicazione emotiva.

L'identificazione del riferimento sociale è un processo mentale attivo per mezzo del quale il bambino tenta di dare un senso al mondo e lo usa come strumento per dirigere la sua azione nell'ambiente, messe in moto dalla fiducia, dunque da una dimensione affettiva.

c) La dimensione emotiva durante l'interazione

Come ricorda Stern (1985) All'età di circa due mesi, il bambino ha avuto innumerevoli esperienze con molti degli affetti: gioia, interesse, angoscia e forse sorpresa e rabbia. Per ogni singola emozione, il bambino arriva a riconoscere e ad aspettarsi una costellazione caratteristica di cose che accadono (eventi invariati del sé): (1) il feedback propriocettivo da particolari schemi di deflusso motorio, al viso, alla respirazione e all'apparato vocale; (2) le sensazioni di eccitazione o di attivazione interne; e (3) le qualità del sentimento specifiche dell'emozione. Queste tre invarianti del sé, prese insieme, diventano un'invariante di ordine superiore, una costellazione di invarianti che appartengono al sé e specificano una categoria di emozioni.

Gli affetti sono eccellenti autoinvarianti di ordine superiore grazie alla loro relativa fissità: l'organizzazione e la manifestazione di ogni emozione sono ben fissate dal disegno innato e cambiano poco nel corso dello sviluppo.

Dunque, un altro aspetto rilevante nella vita sociale del bambino e del quale la psicologia dello sviluppo ha ipotizzato metodologia di osservazione è rappresentato dalla capacità di decifrare le emozioni degli altri e reagire ad esse con consapevolezza. Per “consapevolezza” si rinvia necessariamente a quell'insieme di pattern culturali in cui l'interazione tra il bambino e il caregiver viene colta.

Seguendo Saarni 1999 è possibile individuare otto tipologie di consapevolezza emotiva:

- Consapevolezza del proprio stato emotivo;
- Capacità di distinguere le emozioni degli altri;
- Capacità di utilizzare il lessico che descrive le emozioni comunemente impiegato nella propria cultura.
- Capacità di immedesimazione nel vissuto emotivo altrui.

- Consapevolezza del fatto che non necessariamente vi è corrispondenza tra stato emotivo interiore ed espressione manifesta;
- Capacità di far fronte in modo adattivo a emozioni dolorose o spiacevoli
- Consapevolezza del fatto che le relazioni sono definite in gran parte dal modo in cui si comunicano le emozioni e dalla reciprocità emotiva presente all'interno della relazione stessa.
- Capacità di autoefficacia emotiva, ossia sentirsi in controllo delle proprie esperienze emozionali e accettarle.

Pur essendoci complesse interrelazioni tra le diverse componenti, non necessariamente queste ultime sono presenti tutte contemporaneamente: essere competenti in un aspetto non garantisce la competenza in un altro. La competenza emotiva è quindi un concetto sfaccettato e non unitario, tuttavia quando si parla di *regolazione emotiva* (emotional attunement) è possibile giungere – come riesce Thompson (1994) – ad una definizione complessiva come l'insieme dei processi estrinseci ed intrinseci coinvolti nel monitoraggio, nella valutazione e nella modifica delle reazioni emotive, in particolare della loro intensità e durata.

Per mezzi estrinseci si intende ad esempio le azioni che un caregiver intraprende per calmare o incentivare un particolare stato emotivo nel bambino; al contrario per intrinseci si intendono le attività cognitive che il bambino attua per calmare o incentivare un particolare stato emotivo.

Tuttavia, un aspetto interessante e critico che si intravede sia nella lista di Saarti che nella definizione di Thompson è la difficoltà a tracciare una linea di demarcazione univoca e definitiva tra competenza emotiva e competenza sociale. Alla luce di tale difficoltà Halberstadt, Dunsmore e Denham (2001) hanno proposto il termine competenza socioaffettiva per esprimere la sovrapposizione tra i due concetti in quanto consapevoli che l'attivazione e lo sviluppo delle emozioni pretende la dimensione intersoggettiva.

Inoltre l'ambiente culturale ha evidentemente un'influenza radicale su questa tipologia di attunement in quanto ogni società ha sviluppato specifici modi ritenuti "accettabili" di affrontare le emozioni ed educa i bambini a comportarsi "in base" a queste norme. Gli eschimesi uktu, per esempio, disapprovano qualsiasi manifestazione di rabbia: gran parte dell'educazione alla socializzazione è dedicata a incanalare l'aggressività infantile chiudendo il ventaglio di "manifestazioni" con le quale si possa esprimere (Briggs, 1970); tutto al contrario degli indiani Ianonamo del Sudamerica dove l'aggressività corrisponde ad un comportamento "maturo" e dunque coltivato sin dalla tenera età (Chagnon 1968).

Si comincia a intravedere la necessità di una prospettiva interculturale (cfr infra §5 e §6).

Da questa prima analisi delle dimensioni e delle componenti dell'interazione bambino-caregiver tra i 9 e i 18 mesi – range temporale che sarà preso in considerazione per i casi-studio e l'elaborazione teorica del progetto Ne.Mo. – rileviamo i seguenti punti cardine a cui daremo seguito nella trattazione della presente tesi:

a) La relazione tra bambino e caregiver si manifesta in una dimensione di reciprocità, necessariamente sostenuta dall'azione di entrambi i partner;

b) Tale reciprocità necessita di una coordinazione (attunement) fra l'adulto e il bambino;

c) Verso la fine del primo anno si registra la capacità da parte dell'infante di pianificare le conseguenze delle sue azioni il che a sua volta comporta la capacità di ipotizzare le azioni dell'altro.

Il pianto del bambino prima degli 8/9 mesi rientra nella necessità di comunicare un bisogno, dai 9 mesi esso può essere utilizzato dal bambino per ottenere qualcosa (false cry).

Tali capacità possono essere incluse nel più generale problema dell'interpretazione di intenzioni alla quale riserveremo un'ampia dissertazione e che legheremo ai risultati delle analisi cross-culturali e all'antropologia della persona. Per adesso e per comprendere lo sviluppo del progetto Ne.Mo. rileviamo alcune importanti manifestazioni attraverso le quali è possibile denotare l'intenzionalità: (i) alternanza triadica dello sguardo bambino-adulto + bambino-oggetto all'interno delle fasi di interazione; (ii) Ripetizione, intensificazione o sostituzione di un segnale per coinvolgere l'adulto; (iii) La ritualizzazione degli schemi di interazione permette al bambino di sviluppare un insieme di gesti – allargare le braccia, aprire le mani – che manifestano un'aspettativa del comportamento dell'adulto.

d) La fiducia riposta nei caregiver guida l'interpretazione dell'azione nel mondo nonché la capacità di attribuire stati mentali o più genericamente giudizi e intenzioni ad altre persone.

Per comprendere la dimensione, gli obiettivi, i risultati e i successivi sviluppi della nostra ricerca e del progetto Ne.Mo. (cfr. infra. §3) necessitiamo ora analizzare come le caratteristiche sinora rilevate nelle interazioni tra bambino e caregiver – reciprocità, coordinazione/attunement, aspettative, intenzioni – possano essere lette in una più ampia teoria della cognizione sociale e come la rilevazione di deficit o assenze di tali interazioni con soggetti affetti da ASD ponga ulteriori riflessioni in seno agli studi della cognizione sociale, in particolare della teoria della mente.

1.3. Cognizione Sociale

Come abbiamo visto nel percorso condotto sinora, sebbene la socialità umana sia più evidente nel comportamento verbale, le abilità sociali degli infanti si manifestano da un'ampia gamma di abilità non verbali, tra cui quelle cognitive (assunzione di prospettiva, attenzione congiunta),

emotive (empatia, attaccamento e capacità non verbali), comprese quelle cognitive (assunzione di prospettiva, teoria della mente, attenzione congiunta, empatia, attaccamento) e comportamentali (imitazione, cooperazione, altruismo, inganno).

Molti di questi aspetti possono essere osservati nei bambini durante la fase prelinguistica e nei primati non umani, come precursori della più complessa cognizione sociale che esiste negli adulti umani.

Come in molte aree dell'indagine sullo sviluppo, i progressi nella comprensione della cognizione sociale non verbale traggono beneficio da una combinazione di differenziazione e integrazione di altre sfere di indagine. In effetti, lo sviluppo della cognizione sociale riflette un'integrazione di tratti e abilità - all'interno dell'intero organismo e tra le varie discipline scientifiche.

Secondo la definizione più generale, la cognizione sociale si riferisce ai processi che influenzano il modo in cui dei soggetti elaborano e comprendono il comportamento sociale di altri soggetti attraverso l'attribuzione di stati mentali, intenzioni e credenze.

Sebbene la socialità negli adulti umani sia più evidente nei primi, i secondi sono informativi perché come nei bambini prelinguistici si assiste ad una esplicitazione della cognizione sociale attraverso comunicazione non-verbale rappresentando quindi lo sviluppo della cognizione sociale nelle sue prime forme. In questo senso, una comprensione completa della cognizione sociale richiede la considerazione e l'integrazione di processi biologici, neurobiologici, cognitivi, sociali e affettivi (Legerstee, Haley & Bornstein, 2013).

In effetti, come area di indagine, la cognizione sociale non verbale (comprese le abilità cognitive, perspective-taking, teoria della mente, attenzione congiunta, abilità emotive, empatia e interazioni diadiche; e abilità comportamentali - imitazione, cooperazione, altruismo, inganno) potrebbe essere descritta come la quintessenza del comparativismo e dello sviluppo.

All'inizio del XX secolo, il campo dello sviluppo sociale è stato fortemente influenzato dai teorici psicodinamici, che hanno sottolineato il ruolo critico delle prime interazioni diadiche genitore-bambino come fondamento della personalità successiva che sottolineavano il ruolo critico delle prime interazioni diadiche genitore-bambino come fondamento della personalità (Greenberg & Mitchell, 1983).

Negli anni Settanta è emerso uno sviluppo chiave nella ricerca sulla cognizione sociale: la Teoria della Mente (ToM), ovvero la capacità di attribuire e inferire gli stati mentali degli altri e di differenziare le proprie conoscenze, desideri, credenze e intenzioni degli altri (Premack e Woodruff, 1978). I primi lavori sulla ToM, condotti con soggetti primati, hanno dimostrato che gli scimpanzé erano in grado di identificare correttamente gli oggetti rilevanti per la risoluzione di un problema oggetti rilevanti per un compito di problem-solving affrontato da un umano. Questa capacità di

riconoscere i bisogni degli altri, indipendentemente dalla loro rilevanza rispetto ai propri bisogni e desideri attuali ha ulteriormente perfezionato il concetto di cognizione sociale. Questa ricerca ha rappresentato anche un passo importante verso il riconoscimento che la ricerca sui primati poteva informare la nostra comprensione della cognizione sociale.

La ricerca degli ultimi 30 anni sullo sviluppo della ToM ha portato a un'indagine sistematica del ragionamento sulle false credenze degli altri. I casi di cambiamento di posizione inaspettato (quando un oggetto inizialmente visto nella posizione A viene spostato nella posizione B in assenza di un agente si sono rivelati un buon banco di prova. In questi compiti cosiddetti standard di ToM, fino all'età di quattro anni circa, i bambini a sviluppo tipico non tengono conto della falsa credenza del protagonista quando viene chiesto loro di fare una previsione verbale sulle azioni del protagonista. Sulla base di questi dati, è stato proposto che nei bambini a sviluppo tipico le abilità ToM emergano intorno ai quattro anni (Wellman, Cross & Watson, 2001).

Nel campo della Teoria della Mente esistono due approcci teorici dominanti che spiegano la nostra capacità di comprendere gli altri esseri umani da una prospettiva cognitivista. Secondo la teoria della teoria (TT), comprendiamo gli altri teorizzando sulle loro menti (Leslie, 1987; Gopnik e Wellman, 1994). Secondo questa teoria, la comprensione delle menti altrui si basa sull'assunzione di una posizione teorica e sulla postulazione dell'esistenza di stati mentali negli altri che possono aiutarci a spiegare il loro comportamento.

La teoria della simulazione (ST), invece, sostiene che usiamo le nostre esperienze come modello interno per comprendere gli altri (Gordon, 1986; Goldman, 2002). Simuliamo i pensieri e/o i sentimenti che proveremmo se ci trovassimo nella stessa situazione in cui si trova l'altra persona. TT e ST concordano sul fatto che spieghiamo e prevediamo il comportamento altrui utilizzando le attribuzioni di stati mentali, assumendo una posizione osservativa in prima o in terza persona. Poiché entrambe le teorie utilizzano “rappresentazioni interne” per spiegare come gli esseri umani comprendono gli altri, possono essere considerate teorie rappresentazionali. La natura di queste rappresentazioni, tuttavia, differisce tra le due teorie, che quindi sono in netto disaccordo per quanto riguarda i processi che ci permettono di comprendere gli altri. La TT sostiene che la comprensione degli altri può essere ottenuta utilizzando teorie astratte sulle menti altrui, mentre la ST sostiene che le rappresentazioni si basano invece su esperienze sensomotorie e comportano la simulazione dei pensieri e delle azioni degli altri.

Vorremo qui seguire un percorso in merito agli sviluppi della ToM che ci torneranno utili sia per comprendere i preamboli teorici che hanno portato all'elaborazione e implementazione del progetto Ne.Mo. (cfr. infra. §1.2.4. e §2) sia alcune osservazioni in merito al ruolo del concetto di *persona* nell'operazione di sense-making che un organismo e un ambiente realizzano (cfr. infra §4 e §5). Per

formare un'ipotesi sui contenuti mentali di un'altra persona è essenziale identificare (i) chi potrebbe essere un potenziale titolare di uno stato mentale e (ii) quali sono i potenziali contenuti dello stato mentale.

Prima di affrontare direttamente queste questioni necessitiamo di introdurre un filone di ricerca che manterremo in parallelo con gli studi sulla cognizione sociale generale: all'interno degli studi sulla Teoria della Mente numerose ricerche hanno avuto come oggetto di analisi bambini affetti da disordini dello spettro autistico (ASD) (Baron-Cohen, Leslie & Frith, 1985) a tal punto da far considerare la ToM come un tratto fondamentale alla base dei deficit sociali che definiscono il disturbo.

1.3.1. Cognizione Sociale e disturbi dello spettro autistico

Il disturbo dello spettro autistico (ASD) è una condizione comune del neurosviluppo con una prevalenza stimata dell'1-2,5% tra bambini, adolescenti e giovani adulti (Christensen et al. 2016; Idring et al. 2015). L'ASD è caratterizzato dalla presenza di comportamenti e interessi ristretti, ripetitivi e funzionalmente disabilitanti, nonché da difficoltà di comunicazione⁹ e interazione sociale (Hirvikoski et al. 2016;). Sono stati ipotizzati diversi modelli di alterazione dell'elaborazione cognitiva in questi soggetti. Si presume che le difficoltà di comunicazione e interazione sociale siano sostenute da alterazioni della cognizione sociale (Brunsdon e Happé 2014; Happé et al. 2017), che si riferisce ai processi mentali rilevanti per la comprensione degli agenti e delle loro interazioni, compreso il sé.

Ciò comporta di conseguenza dei deficit nella motivazione sociale, il riconoscimento delle emozioni, l'attenzione sociale e l'apprendimento sociale (Happé et al. 2017). La capacità di attribuire "stati mentali" e intenzioni a sé stessi e agli altri, la sovra-citata teoria della mente appunto (Sodian e Thoermer 2008; Happé et al. 2017).

I bambini con ASD hanno ottenuto risultati più scarsi nei compiti di ToM rispetto ad altri domini di funzionamento e al loro livello cognitivo complessivo di funzionamento.

Le ricerche condotte su bambini affetti da autismo hanno dimostrato che i problemi nelle relazioni diadiche (infra §1.1.) continuano ad esistere anche nelle relazioni triadiche (Hobson, 2002 e infra §1.1.2.). Rispetto ai bambini a sviluppo tipico della stessa età mentale, i bambini con autismo tendono a non monitorare gli sguardi degli altri durante le interazioni diadiche e hanno difficoltà a stabilire un contatto visivo con gli altri durante le interazioni triadiche. Si è sostenuto che il monitoraggio dello sguardo durante l'attenzione congiunta indichi la consapevolezza dello stato

⁹ In merito alla comunicazione citiamo tuttavia il lavoro di Pennisi (2016) in merito alla pragmatica del linguaggio e la prosodia utilizzata da soggetti affetti da ASD.

mentale nei bambini, perché i bambini a sviluppo tipico, ma non quelli con autismo, monitorano maggiormente gli sguardi delle persone in situazioni ambigue (presumibilmente per informarsi sull'obiettivo dell'attore), rispetto a quelli in situazioni non ambigue (Phillips, Baron Cohen, & Rutter, 1992). La mancanza di queste abilità nei bambini con autismo è stata anche collegata ai loro problemi di sviluppo della Teoria della Mente e del sistema neuronale di rewarding (Baron-Cohen, 1991; Charman et al., 1997, 2000).

A questo punto è possibile procedere con l'indagine sul "chi" e sul "cosa" venga convocato durante l'operazione di attribuzione di stati mentali ad altri e quali differenze sono riconoscibili tra bambini neurotipici e bambini affetti da ASD

(i) Chi potrebbe essere un potenziale titolare di uno stato mentale

L'individuazione di potenziali portatori di stati mentali può essere ottenuta in diversi modi, come la ricerca di agenti che sono "come noi" (cioè altre persone umane; Meltzoff, 1995) o l'identificazione di agenti in base alle loro caratteristiche specifiche, come il movimento biologico (Schlottmann & Ray, 2010), la reattività contingente (Deligianni, Senju, Gergely, & Csibra, 2011) o il comportamento razionale orientato agli obiettivi (Kira'ly et al., 2004).

In effetti, come mostrato in precedenza (cfr infra §1.1.1.) i neonati mostrano segni di preferenza per le configurazioni simili ai volti (Hoehl & Peykarjou, 2012), che consentono loro di assegnare l'attenzione alle persone che li circondano.

A differenza dei bambini con sviluppo tipico, i bambini con disturbo dello spettro autistico (ASD) non sembrano preferire i volti durante gli stimoli non sociali (Wilson, Brock & Palermo, 2010), anche se alcuni studi riscontrano questo fenomeno solo con stimoli non sociali (oggetti materiali) appartenenti alle aree di interesse specifiche spesso riscontrate nell'autismo. I risultati relativi alle capacità di riconoscimento dei volti nell'ASD sono contrastanti, e nel complesso indicano un deficit specifico nell'utilizzo della regione oculare per la discriminazione dei volti, piuttosto che una compromissione generale. In linea con ciò, alcuni autori hanno riscontrato che i bambini con ASD hanno la tendenza a guardare maggiormente la bocca delle persone piuttosto che gli occhi (Klin, Jones, Schultz, Volkmar, & Cohen, 2002), il che sembra essere correlato ai loro deficit socio-comunicativi.

La rilevazione dei volti non è l'unico modo per identificare i potenziali portatori di stati mentali, poiché gli esseri umani possono attribuire stati mentali non solo ad altre persone, ma anche a una serie di altre entità, come le forme geometriche (Heider & Simmel, 1944). Si potrebbero identificare gli agenti attraverso il rilevamento del movimento biologico, cioè delle invarianti configurali degli esseri viventi e dei loro movimenti prodotti.

Questa preferenza può aumentare la possibilità di acquisire esperienza con entità che si qualificano come portatori di stati mentali (anche senza riconoscerle come tali) che, a loro volta, possono consentire un'individuazione precoce di potenziali contenuti di stati mentali.

A differenza dei bambini a sviluppo tipico, i bambini affetti da ASD sembrano essere meno sensibili agli indizi che caratterizzano gli agenti. Spesso mostrano prestazioni inferiori in compiti che richiedono l'individuazione del movimento biologico (Blake, Turner, Smoski, Pozdol, & Stone, 2003¹⁰). Inoltre, sebbene i bambini con sviluppo tipico di 14-42 mesi preferiscano gli stimoli sociali alle immagini geometriche, i bambini con ASD mostrano un modello opposto, che è risultato predittivo di una successiva diagnosi di ASD (Pierce, Conant, Hazin, Stoner, & Desmond, 2011).

L'individuazione di potenziali portatori di stati mentali può essere considerata il primo passo che potrebbe poi portare a rappresentazioni di stati mentali. Una minore preferenza per il movimento biologico e per le configurazioni simili ai volti, a sua volta, potrebbe comportare una minore attenzione per gli agenti sociali, che potrebbe portare a un tracciamento meno efficiente dei loro stati mentali, discusso nelle sezioni successive.

Tali differenze potrebbe essere il punto di partenza o almeno un fattore che contribuisce ai deficit sociali osservati nello sviluppo atipico

(ii) quali sono i potenziali *contenuti* dello “stato mentale”.

Gli esseri umani sembrano essere estremamente sensibili allo sguardo dei loro conspecifici e alle potenziali informazioni che esso può veicolare. Come dimostrato anche i neonati preferiscono guardare i volti con lo sguardo diretto rispetto a quello distolto, seguono lo sguardo in modo affidabile (Corkum & Moore, 1995) e si aspettano che gli spostamenti dello sguardo siano referenziali, come abbiamo visto nei paragrafi precedenti.

Alcuni aspetti dell'elaborazione dello sguardo sembrano essere conservati nei soggetti con ASD. Secondo una recente revisione, i bambini con ASD sono in grado di giudicare accuratamente la direzione dello sguardo, sono sensibili al fatto che qualcuno li stia guardando e seguono lo sguardo automaticamente (Gillespie-Lynch, Elias, Escudero, Hutman, & Johnson, 2013 hanno rilevato tali prestazioni in bambini più piccoli tra i 2 e i 6 anni).

Tuttavia, ci sono ragioni per ritenere che gli individui con autismo possano elaborare lo sguardo in modo diverso dai bambini con sviluppo tipico, analogamente alle differenze osservate nell'elaborazione del movimento biologico. Mentre i bambini a sviluppo tipico rilevano lo sguardo diretto più velocemente di quello distolto, i bambini con ASD sono ugualmente veloci per entrambi dunque nei bambini con autismo tali stimoli sociali direzionali non hanno un effetto distinto (Senju,

¹⁰ si veda anche Hobson (2005)

Tojo, Dairoku, & Hasegawa 2004). Questi risultati suggeriscono che gli individui con ASD possono elaborare lo sguardo in modo diverso dai loro coetanei a sviluppo tipico, il che potrebbe essere il risultato o la causa di un minore apprezzamento dell'aspetto referenziale dello sguardo e il ventaglio di conseguenze semiotiche che da esso si può dipanare.

In sintesi, sebbene nei bambini a sviluppo tipico la capacità di individuare e seguire lo sguardo si sviluppi precocemente e venga padroneggiata abbastanza bene, i bambini con percorsi di sviluppo atipici divergono nel loro comportamento dai loro coetanei. Nelle popolazioni tipiche lo sguardo è trattato come un indizio distinto per individuare obiettivi socialmente rilevanti nell'ambiente, ma nei partecipanti con autismo sembra essere trattato solo come uno dei tanti indizi direzionali. Se un individuo con autismo non nota verso quale oggetto è diretto lo sguardo di un'altra persona, questo potrebbe influenzare l'efficiente tracciamento dei contenuti dello stato mentale degli altri.

La sensibilità dei bambini allo sguardo diretto verso gli oggetti e l'attenzione congiunta, che consiste nell'osservare un oggetto insieme a una persona e nel controllare avanti e indietro tra l'oggetto e il volto della persona, emergono all'incirca alla stessa età (Carpenter, Nagell, Tomasello, Butterworth, & Moore, 1998); entrambi sono stati ritenuti alla base dell'apprendimento sociale umano (Tomasello, Carpenter, Call, Behne, & Moll, 2005) e precursori secondo alcuni della Teoria della Mente (Baron-Cohen & Ring, 1994).

1.3.2. L'approccio enattivista

Le ricerche condotte negli ultimi vent'anni sembrano portare alla luce un quadro diverso per quanto riguarda lo sviluppo delle capacità di ToM. Se misuriamo le risposte spontanee dei bambini (ad esempio, i loro pattern di sguardi) invece di porre loro domande dirette sulle credenze di un protagonista e sul suo conseguente comportamento, anche i bambini più piccoli mostrano sensibilità agli stati mentali degli altri.

Una rilevazione fondamentale in tal senso e che ha messo fortemente in discussione la temporalizzazione delle capacità di cognizione sociale è il noto esperimento di Onishi & Baillargeon (2005) sul quale torneremo (cfr. infra. §2.4.) in quanto punto di partenza con Paolucci (2020) per un dialogo tra semiotica, prospettiva enattivista sulla cognizione sociale.

In questo esperimento si è potuto notare come bambini di 15 mesi si aspettano che un agente cerchi un oggetto nel luogo in cui crede (falsamente) che sia nascosto.

In seguito a questa scoperta, si è verificato un cambiamento di paradigma che ha comportato il passaggio da compiti "espliciti" che prevedevano relazioni verbali a misure non verbali o "implicite". Nei neonati, una misura frequentemente utilizzata consiste nel confrontare i modelli di

sguardo con i risultati attesi e inattesi, che corrispondono o meno alle aspettative dei bambini in base alle credenze che essi attribuiscono a qualcuno. Altri compiti non verbali o impliciti prevedono la valutazione dello sguardo anticipatorio, in cui le aspettative dei partecipanti (su ciò che un attore potrebbe fare in base alle sue convinzioni) vengono misurate prima che il comportamento effettivo abbia luogo. Alcuni compiti, a loro volta, comportano misurazioni più attive, come ad esempio verificare se i bambini modificano il loro comportamento di aiuto in base alle credenze di un'altra persona (ad esempio, quando una persona cerca di recuperare un oggetto da un luogo su cui ha una falsa credenza, i bambini recuperano l'oggetto per lui dal luogo corretto). Queste misurazioni implicite della ToM presentano almeno due evidenti vantaggi. In primo luogo, non sollecitano apertamente i partecipanti a riflettere sugli stati mentali altrui e quindi attingono ai processi di mentalizzazione che sono spontaneamente innescati dalle interazioni sociali. In secondo luogo, forniscono un mezzo migliore per indagare la cognizione sociale in popolazioni con abilità linguistiche limitate e un funzionamento del controllo esecutivo meno efficiente.

La distinzione implicito-esplicito è al centro di recenti proposte di ToM a due sistemi, che ipotizzano che solo il sistema esplicito coinvolga la “rappresentazione” degli stati mentali altrui, mentre il sistema implicito si basa sulla codifica di semplici relazioni oggetto-agente-posizione (Apperly & Butterfill, 2009; Rakoczy, 2012).

Proprio sulla necessità di stati mentali e rappresentazioni si staglia un più ampio dibattito in cui recenti prospettive in scienze cognitive sembrano non necessitarne ed aprirsi a un approccio che (a) porta l'intero insieme dei processi cognitivi infantili, fra cui la cognizione sociale, a collocarsi e aver luogo ben prima di quanto qualunque paradigma della teoria della mente esposto sinora possa aver messo in conto e (b) apre alla comunicazione con le discipline semiotiche.

Gibson (1979) aveva avanzato una proposta unica sulla percezione del sé. Ha proposto che la percezione del mondo e la percezione di sé siano due aspetti diversi di un unico processo. Mentre gli organismi percepiscono il mondo e imparano a conoscerlo, percepiscono anche sé stessi e imparano a conoscersi.

Esplorare gli oggetti significa infatti co-esplorare sé stessi, parafrasando la citazione originale di Gibson sul processo inseparabile di percezione dell'ambiente e del sé. Rochat, che già aveva definito il processo di differenziazione di un organismo da un ambiente, è possibile solamente in rapporto con un ambiente che permette ai bambini di raccogliere informazioni che specificano il sé ecologico e successivamente il sé concettuale (riprendendo la terminologia di Neisser).

La tesi fondamentale della teoria di Gibson è che nell'ambiente ci sono già tutte le informazioni di cui un agente ha bisogno per agire in modo ecologicamente efficace. Il sistema percettivo si limita

a recuperare tali informazioni rilevandole direttamente, senza elaborazioni, ricostruzioni o integrazioni.

Nell'intero percorso definito sinora e grazie alla prospettiva di Gibson si può dunque notare un sistema integrato tra percezione di un ambiente, interazione con un ambiente, formazione di una soggettività e un insieme di risposte, azioni, enunciazioni nell'ambiente da parte di un organismo.

Nell'ultimo quarto di secolo si sono sviluppate notevoli riflessioni in ambito semiotico, antropologico, archeologico e nelle scienze cognitive in merito al ruolo e alle reciproche agency che ambiente e organismo sembrano performare vicendevolmente l'una sull'altro.

Teoricamente la complementarità, integrazione e simultaneità delle due agentività è affermata con successo al punto da raggiungere lo status di un "accoppiamento strutturale", nel paradigma enattivista (Varela, Thompson, Rosch 1991).

Tale paradigma nasce dalle considerazioni dei biologi cileni Maturana e Varela¹¹ le cui riflessioni sulla cognizione intesa come auto-poiesi hanno di gran lunga ecceduto i confini disciplinari, decretando un radicale superamento dell'interpretazione classiche delle scienze cognitive. Difatti a differenza di un sistema basato su una relazione input-output tra un ambiente oggettivo ed un soggetto che modula le informazioni del mondo esterno in rappresentazioni mentali, l'auto-poiesi postula un organismo che si modifica in base alla sua organizzazione, allo scopo di conservare costante la sua organizzazione stessa. La cognizione diventa dunque una capacità di adattamento auto-regolato all'ambiente.

Ciò che formalmente comporta una formale e sostanziale differenza con le teorie classiche in merito alla cognizione è il concetto di *operational closure* che supera il già menzionato meccanismo input-output. I sistemi viventi sono pensati come unità, dunque con l'apparente contraddizione di essere contemporaneamente un sistema chiuso, in quanto autoproducono i propri componenti, ma sono anche sistemi aperti in quanto il loro comportamento è influenzato dalle perturbazioni dell'ambiente.

Le relazioni di produzione dei componenti che specificano l'organizzazione sono costantemente rigenerate dai componenti che producono allo scopo di conservare la propria organizzazione, è esattamente questo il modo in cui i sistemi autopoietici gestiscono come sistemi chiusi la loro apertura nell'ambiente.

Con *Embodied Mind* tale paradigma entra in contatto con le scienze cognitive portando con sé alcune conseguenze dirompenti: (i) l'assenza della necessità di un sistema centralizzato che processa informazioni "build a cognitive system not by starting with symbols and rules but by starting with

¹¹ Maturana, Varela 1980

simple components that would dynamically connect to each other in dense ways (...) there is no need for a central processing unit to guide the entire operation”¹²; (ii) “there is no need for a central processing unit to guide the entire operation.”¹³.

We assume that the world is pregiven, that its features can be specified prior to any cognitive activity. Then to explain the relation between this cognitive activity and a pregiven world., we hypothesize the existence of mental representations inside the cognitive system (...) The notion of operational closure is thus a way of specifying classes of processes that, in their very operation, tum back upon themselves to form autonomous networks. Such networks do not fall into the class of systems defined by external mechanisms of control (heteronomy) but rather into the class of systems defined by internal mechanisms of self-organization (autonomy). Instead of representing an independent world, they enact a world as a domain of distinctions that is inseparable from the structure embodied by the cognitive system. (Ivi p. 135)

Dunque se le *affordance* di Gibson coglievano l’unicità del processo cognitivo soggetto-oggetto ma si concentravano sulla funzione ecologica che un oggetto riveste per gli agenti cioè l’insieme dei suoi potenziali usi, l’enattivismo arriva concretamente ad un *accoppiamento* nella misura in cui la percezione del e l’azione nell’ambiente è promossa da un paradigma cognitivo in cui le reciproche proiezioni dell’uno sull’altro rendono i due poli in questione impossibili da disgiungere.

L’identificazione tra percezione e azione avvicina con forza le scienze cognitive a misurarsi con la fenomenologia (Gallagher e Zahavi 2008) e con la faneroscopia (Paolucci 2021), temi fondamentali sulla successiva elaborazione della cognizione sociale in una prospettiva in seconda-persona (cfr. infra §4.3.).

Il paradigma dell’*accoppiamento* strutturale di derivazione biologica ha permesso lo sviluppo di ricerche in merito alla cognizione sociale che non a caso ha trovato nell’ espressione *embodied intersubjectivity* e *participatory sense-making*¹⁴ una concreta base su cui sviluppare teorie a vocazione interdisciplinare che potessero fornire uno sguardo centrato su una varietà di problemi: negoziazione, relazioni asimmetriche, mediazione materiale dell’interazione sociale, azione collettiva, impegno contestuale con le norme socioculturali.

La comprensione sociale da una prospettiva cognitivista classica implicherebbe abilità come avere rappresentazioni mentali sulle intenzioni altrui; lo sguardo enattivista invece implicherebbe, ad esempio, abilità come una comprensione percettiva immediata derivante da un’interazione sociale in cui le intenzioni sono esplicitamente espresse in azioni e narrazioni incarnate.

¹² Ivi p. 88

¹³ Ibidem

¹⁴ De Jaegher & Di Paolo 2007

Recentemente è stato sostenuto che la comprensione degli altri non è caratterizzata principalmente dall'assunzione di una posizione di terza persona che implica la rappresentazione delle azioni altrui, ma piuttosto da una posizione di seconda persona che implica processi dinamici e interattivi (Zahavi, 2001; Gallagher, 2005; Gallagher e Hutto, 2008; Fuchs e De Jaegher, 2009, Reddy 2018). Questa posizione enattivista propone che l'ambiente e il corpo dell'agente svolgano un ruolo importante nel dare forma alla nostra cognizione. Secondo gli enattivisti, la cognizione è un processo di creazione di senso che emerge da un'interazione dinamica tra gli agenti e l'ambiente in cui sono inseriti (de Bruin e Kästner, 2012). Le teorie enattiviste sono sostenute, ad esempio, da studi sullo sviluppo motorio dei bambini, che dimostrano come il loro comportamento non derivi da un programma cognitivo presente nel bambino, ma si auto-organizza in un'interazione dinamica tra i movimenti spontanei degli arti del bambino e l'ambiente che cambia (Galloway e Thelen, 2004). La proposta enattivista si differenzia da entrambe le prospettive sulla cognizione sociale (teoria della teoria e teoria della simulazione) in quanto queste ultime due utilizzano rappresentazioni interne per spiegare la nostra comprensione degli altri, mentre l'enattivismo è fortemente anti-rappresentazionale (Chemero, 2009).

Le riflessioni di Gallagher e Zahavi (2008) sono centrali per la comunicazione tra scienze cognitive e semiotica (approfondite da Paolucci 2019 che riporteremo in §2.4) e per comprendere la metodologia di analisi utilizzata nel progetto Ne.Mo. (cfr infra §3) in quanto osservano come l'impostazione enattivista permetta di rispondere al problema del "riconoscimento delle altre menti" durante l'infanzia superando le impostazioni della Teoria della Teoria della mente (TT) sia la Teoria della simulazione (ST) le quali – coinvolgendo le rappresentazioni mentali – decretavano uno sviluppo di tale capacità molto tardivamente, ipotesi messa in dubbio dalle analisi empiriche citate.

ST e TT negano la possibilità di esperire direttamente gli altri enti dotati di mente. La TT deve fare appello ad una folk psychology quindi la comprensione degli altri dipende dall'acquisizione di una teoria. La ST si basa su un'autosimulazione delle credenze, delle intenzioni e delle emozioni dell'osservatore sul soggetto osservato.

Persino appellandosi, soprattutto la ST, a teorie neuro-scientifiche come i neuroni a specchio di Gallese (2005) che affermano la sovrapposizione delle stesse aree neurali quando si fa un'azione e quando la si guarda operata da un soggetto esterno queste teorie stentano a dimostrare una teoria della mente attraverso una dimensione sub-personale in quanto: (i) se l'inferenza è sub-personale non è dunque esplicita; (ii) i neuroni a specchio sottendono una *percezione* intersoggettiva e non una spiegazione tramite teoria o simulazione; (iii) nella dimensione sub-personale non è convocabile una logica "di finzione", i neuroni o si attivano o non si attivano, non si attivano *come se* io fossi te.

Gallagher e Zahavi espongono a questo punto la loro ipotesi fenomenologica che contempla come i neuroni a specchio possano far parte di una percezione intersoggettiva *diretta* di quello che l'altro sta facendo attraverso un processo enattivo e senso-motorio che permette la percezione diretta dell'altro: "L'altra persona *ha un effetto su di noi*. È l'altro che provoca l'attivazione. Ma questa non è una simulazione, bensì un evento percettivo. Noi o il nostro cervello non facciamo nulla, bensì è l'altro che fa qualcosa a noi". (ivi, p.274, corsivo degli autori)

Riprenderemo temi di cognizione sociale in chiave semiotica più avanti (cfr infra §2.4.) e vedremo come l'approccio in seconda persona (cfr infra §4.3.) permetta di terminare la prospettiva teorica sul tema e affacciarci sulle analisi d'interazione cross-culturale tra bambino e caregiver (cfr infra §5).

Necessitiamo prima di proseguire di delineare un resoconto su come la semiotica abbia sviluppato una sua teoria e prospettiva analitica rispetto all'interazione (cfr. infra §2) e in quale modo la semiotica possa affrontare il tema della cognizione sociale infantile e le atipicità espresse da soggetti con disturbi del neuro-sviluppo (progetto Ne.Mo; infra §3).

2. Semiotica delle interazioni e cognizione sociale

In linea con quanto enunciato in questo primo capitolo si è andato a definire un quadro in cui l'intersoggettività secondaria e l'attenzione congiunta – processi che a loro volta convocano micro-sintagmatiche di interazioni attraverso sguardi, condivisioni di oggetti e di emozioni - risultano abilità associate alla capacità di conferire stati mentali ad altri soggetti.

Tuttavia si rileva che tali abilità sembrano emergere nei primi mesi di vita, tra i 9 ed un completo perfezionamento intorno ai 18, mentre la Teoria della Mente attraverso il suo popolare esperimento della falsa credenza non decreta l'acquisizione di tale capacità prima dei quattro anni (Charman et al., 2000).

Come vedremo è proprio da questa ampia disparità temporale che in seno alla disciplina semiotica sono nate alcune perplessità che hanno portato Paolucci (2019; 2021) a presentare una prospettiva che anticipa di gran lunga tale capacità a costo di una necessaria ri-definizione del fenomeno di “conferire stati mentali ad altri soggetti” all'interno di un quadro epistemologico ed operativo specificatamente semiotico. Arriveremo a tal punto nell'ultimo paragrafo di questa sezione (cfr infra §2.4.) e vedremo come esso sia a sua volta preambolo teorico necessario all'intera costruzione del progetto Ne.Mo..

Tuttavia per apprezzare la proposta semiotica in dialogo con le teorie cognitive sulla cognizione sociale è necessario mettere in chiaro come la semiotica *guardi* ad alcuni particolari oggetti come i corpi, le interazioni pratiche e le passioni.

Come disciplina strutturalista che fornisce primità alle relazioni sui termini posti in relazione - considerando quindi la sua epistemologia differenziale e topologica e avendo avuto come banco di prova d'analisi originario i testi - i tre “oggetti” appena menzionati hanno costituito (e in parte ancora costituiscono) una sfida *descrittiva* notevole per la disciplina. Sentiamo dunque necessario ripercorrere alcuni passaggi chiave che hanno segnato profondamente la disciplina al fine di dare alle più contemporanee proposte e al progetto Ne.Mo. il giusto quadro di riferimento.

Al contempo sottolineiamo come l'impresa della semiotica nel campo dell'intersoggettività sia giustificata dalla sua stessa “costituzione epistemologica”. Come abbiamo visto durante la ricerca condotta sinora il problema che si sono posti gli psicologi dello sviluppo è stato quello di rilevare dimensioni, interazioni ed elementi che *manifestano* una precedente logica intersoggettiva, sociale e culturale. Esattamente questa impresa contrassegna la semiotica sin dalla sua nascita, la rilevazione di “invisibili” relazioni logiche sovra-individuali rese “visibili” dalla manifestazione di relazioni in oggetti e pratiche “visibili” e dunque analizzabili.

L'attenzione della semiotica in merito allo studio delle interazioni nasce e si sviluppa all'insegna di una necessaria rimodulazione di relazioni, oggetti e processi individuati dalla semiotica testuale.

Come rileva Violi (2012) quando si traspongono schemi, piani e correlazioni dalle strutture letterarie-verbali-discorsive a quelle di qualunque altra sostanza dell'espressione si possono incontrare le seguenti criticità: da un lato il rischio di essenzializzare la natura di un tipo di oggetti costruendo semiotiche specifiche ad hoc sulla base delle differenti sostanze espressive, dall'altro il rischio contrario di cancellare la diversità fenomenologica degli oggetti trasferendo modelli considerando l'oggetto come il puro portato di un progetto di descrizione che rende tutti gli oggetti semiotici omogenei in quanto costruiti dalla medesima pratica descrittiva.

Questo secondo punto merita una riflessione. "il percorso generativo viene dichiarato da Greimas come uno schema, non come un modello."¹⁵

Secondo lui uno schema "rappresenta l'economia generale di una teoria linguistica" (ivi). Seppur non sia così, in quanto tale compito è svolto dai modelli dei principi (come potrebbe essere il modello delle modalità), il percorso generativo è effettivamente, parzialmente, uno schema.

Uno schema è una struttura che acquista un investimento semantico solo quando è utilizzata. Difatti il quadrato semiotico che verrà poi trasformato sintatticamente dal livello di superficie, acquista significato, e dona significato, solo quando viene utilizzato durante un'analisi.

Ciò che non è uno schema, però, è il percorso generativo in sé in quanto il collegamento tra i piani è una conversione e come tale 'describe' un oggetto come un oggetto composto da piani in conversione.

Il passaggio da uno schema vuoto a un modello 'che describe' un oggetto, è il pericoloso passaggio che comporta l'innalzamento di un mero strumento di misura dal quale (e insieme ad altri) ipotizzare le funzioni di un oggetto, ad un modello le cui relazioni stanno per le relazioni strutturali-funzionali di ciò che si vuole descrivere. La conversione trasforma il percorso generativo in una procedura di operazioni.

Questo 'slittamento' da strumento schematico a modello descrittivo comporta un passaggio tendenzioso nel rapporto tra oggetto e descrizione, in quanto se si crea un modello si afferma al contempo, in un movimento singolarmente ascendente, un'ipotesi metodologica ed epistemologica; non a caso i modelli, nella gerarchia dei meta-livelli (Greimas; 1966; pp. 31-36) sono posti tra il linguaggio-oggetto e il metalinguaggio.

In realtà, infatti, il percorso generativo non è una creatura isolata e strumentale, ma il prodotto di un movimento discendente, è cioè frutto di un'epistemologia e di una teoria anteriori, come è normale che accada in qualunque scienza.

¹⁵ Paragrafo (iii) della voce "Modello" del Dizionario (1979)

Tra le riflessioni che hanno perturbato le certezze dello strutturalismo come metodo di descrizione, rimane magistrale quella di Eco all'interno dell'opera *La struttura assente*, che presentiamo brevemente per raccogliere i punti-chiave che serviranno alla nostra dissertazione.

La struttura ha la finalità primaria di descrivere in modo omogeneo fenomeni eterogenei. Questa finalità permane al di là dell'entità del fenomeno: esso può essere un singolo oggetto, allorché si parlerà di dipendenze interne ad esso, ma può trattarsi anche di una pluralità di oggetti che comporta la descrizione di rapporti trascendenti nella chiusura comunque immanente della ricerca.

Di conseguenza la finalità omogeneizzante deve coniugarsi con una necessità di trasposizione, poiché tutto ciò che non può essere definito come un sistema di differenze (anche negative) rimarrà fuori dall'analisi.

Al paradigma differenziale, imprescindibile, si sovraimpongono due postulati: l'omogeneità e la trasposizione.

Lo strutturalismo così impostato, non è più solamente una teoria ma diviene effettivamente un processo di operazioni, un modello operativo di descrizione (travalica già l'elementare finalità rappresentativa dei modelli come abbiamo visto poco sopra).

Ora la possibilità che un oggetto, il quale si ritiene composto da determinazioni, sarà ben descritto da un metodo che riproduce queste relazioni ponendosi come correlato di descrizione con il primo, è evidente che le probabilità di riuscita sono molto a favore dell'analista.

Come si ottiene tale facilità di risultato?

Oltre all'evidente 'circolo' tra teoria e descrizione ("è quasi l'incontrollabile scivolare del discorso dal "come se" al "se" e dal "se" al "dunque"¹⁶) determinati dai postulati precedenti (omogeneità e trasposizione) se ne aggiungono altri due: i) la finalità della struttura è la ricerca delle strutture elementari; ii) l'equivalenza tra lo scientificamente legittimo e l'adeguatezza empirica.

Le strutture elementari hanno portato alla radicalizzazione della metafora biologica nelle scienze linguistiche: occupandoci di un regno immanente come il senso, l'obiettivo anti-sostanziale (la forma) sembrava pretendere un linguaggio diverso da quello manifestato dalla sostanza.

Il secondo principio, l'equivalenza tra lo scientificamente legittimo e l'adeguatezza empirica, suggella e chiude l'intero percorso tra teoria, metodologia, metalinguaggio, modello e oggetto.

L'assenza di una sperimentazione empirica può portare ad una cementificazione ancora più forte, e tendenziosamente arbitraria, tra i meta-livelli di una scienza.

¹⁶ U. Eco, 1968; p.287

La scientificità viene dunque legittimamente imposta deduttivamente ma non vi è nulla dal basso che possa modificarla; in semiotica i principi che reggono la scientificità delle procedure di descrizione sono¹⁷:

- il principio empirico (non-contraddizione, esauriente, semplice), dal quale vengono dedotti:
- il principio di semplicità: tra due descrizioni non contraddittorie ed esaurienti sarà scelta la più semplice;
- il principio di economia: la procedura deve essere ordinata e semplice e deve interrompersi se non porta ad ulteriore semplificazione;
- il principio di riduzione: le procedure devono portare al numero più basso possibile di oggetti;
- il principio di generalizzazione: se un oggetto ammette una soluzione in maniera univoca, e un altro oggetto ammette la stessa soluzione in maniera equivoca, allora la soluzione viene generalizzata come valida per l'oggetto equivoco.

Come appare evidente, la finalità dell'analisi nel trovare le strutture elementari può assumere le forme di una costrizione deontica a causa dei principi di riduzione ed economia, mentre il principio empirico e di semplicità appaiono necessari per l'impresa metodologica-strutturale per via del fatto che la corrispondenza modello/oggetto non potrebbe compiersi se fosse contraddittoria, non chiusa e complessa. Il principio di generalizzazione chiude definitivamente le porte prescrivendo la cassazione dei "casi particolari".

Questi principi creano un sistema infrangibile in quanto, se i principi definiscono la metodologia e la metodologia crea il modello dell'oggetto,

Nessun oggetto potrà mai perturbare e mettere in dubbio il sistema teorico, poiché le sue qualità "particolari" non saranno rilevate.

Landowski (2005) dirà infatti di Greimas sul percorso narrativo:

non è stato forse il primo ad attribuirgli tutt'al più il valore di un modello "ideologico" (Dizionario)? Di certo non è una ragione sufficiente per rifiutarlo, ma, in compenso, tale riconoscimento mitiga inevitabilmente l'idea di una scienza semiotica pura, interamente deduttiva e senza compromessi. (...) l'idea di una scienza semiotica pura, interamente deduttiva e senza compromessi. (...) Se questo aspetto salta agli occhi nel caso dello schema narrativo, è quasi altrettanto evidente per quanto riguarda lo "schema attanziale", il quale deriva da una ben precisa concezione morale, ma anche psicologica, sociale, politica e persino giuridica, relativa allo statuto del soggetto in rapporto al suo "destinante" (...) come quelle della manipolazione e della programmazione (...) ci interrogheremo a un livello più profondo sul significato e sulla portata antropologica di questi modelli. Nella loro diversità, essi rinviano, tanto quanto

¹⁷ Dal Dizionario Greimas A.J., Courtes J. (1979),

le pratiche di cui rendono conto, a distinte ontologie. Ognuno di essi implica uno specifico regime di relazione con il mondo (Landowski, 2005, p.10).

Torneremo infatti a Landowski, sia ovviamente all'interno di questo capitolo ma anche per capitalizzare l'incontro con alcune notevoli resoconti antropologici più avanti (cfr. infra §5).

Tali problematiche si sono manifestate e hanno condotto a ulteriori livelli su cui la semiotica ha rielaborato i suoi schemi. Nuove forme di testualità pongono le strutture semio-narrative in questione nonostante il modello generativo preveda al suo interno livelli specifici (discorsivo) dedicati a descrivere le configurazioni più "superficiali" che diversificano massimamente anche testi che condividono strutture profonde simili.

Nello specifico quando si incontra un oggetto d'analisi in interazione si evidenziano da subito le seguenti problematiche: il testo è un enunciato mentre le pratiche sono un'enunciazione in atto; il modello narrativo potrebbe risultare diverso a seconda della cultura dell'analista che potrebbe influire sulla interpretazione dell'intenzionalità e degli attanti; l'analisi del romanzo moderno ha dimostrato una crisi del Destinante ed una criticità del concetto di intenzionalità (soggetto ergativo o de-modalizzato).

Le situazioni e interazioni in atto da un lato e la significatività del corpo e del sensibile dall'altro si presuppongono a vicenda: il corpo chiama subito in gioco l'intersoggettività – e quindi il terreno delle interazioni in situazione, o se si preferisce l'ambito delle pratiche – e quest'ultima a sua volta non può essere studiata secondo un modello astratto che prescindia dai corpi che la abitano.

1) Innanzitutto partiamo dal riconoscere che per parlare di struttura narrativa le condizioni minime sono date dalla presenza di *trasformazioni*. La narratività altro non è che un processo orientato di trasformazioni di stati giuntivi di soggetti e oggetti e quindi di trasformazione di soggetti. Importante inoltre notare che tali trasformazioni sono attuate sempre da un Attante su un altro Attante in maniera transitiva.

2) I confini delle pratiche sembrano problematizzare l'apparente "sostanziale" chiusura dei testi, in quanto la chiusura dipenderebbe in maniera più sostanziale dal taglio dell'analisi. Questo è vero in parte in quanto in alcune pratiche di interazioni tra madre e bambino come il pasto, il bagnetto, la messa a letto si possono individuare precisi momenti di chiusura. La chiusura nell'interazione chiama in causa dunque una scelta dell'analista in base ai suoi criteri di pertinenza.

Già Greimas, interrogato su come si possa definire la chiusura dei piani del percorso generativo durante un'analisi di un testo, delinea un problema poco discusso ma per noi estremamente produttivo. Innanzitutto sostiene che si debba procedere in maniera empirica e che il livello narrativo "dà il quadro della chiusura, che permette di stabilire quale sia l'inizio e quale la fine" (Greimas

1983b). Successivamente, però, si accorge di una “non corrispondenza tra il discorso testualizzato e le strutture narrative come accade in *Deux amis* di Maupassant. La novella finisce prima che si esauriscano le strutture narrative”. Da qui la considerazione:

sarà dunque necessario introdurre il concetto di testualizzazione, definito come disposizione di dati discorsivi secondo le costrizioni proprie della linearità della manifestazione verbale. Se si hanno due azioni parallele, non le si può congiungere; se si vuole testualizzare, si deve collocare un'azione prima dell'altra, oppure bisogna nascondere una perché appaia l'altra. (ivi p. 24)

Ciò che diverge tra pratiche e enunciati è la rilevanza della fine. La fine non sembra acquisire il ruolo centrale che siamo abituati ad attribuirle nelle analisi testuali. Il senso non è ricostruito a partire da quel momento, ma è un vero senso “in farsi” che si costruisce nel corso dell'azione di natura dinamica e processuale. L'attenzione analitica si sposta soprattutto sul concatenamento sintagmatico che è spesso più rilevante del momento finale per l'attribuzione complessiva del senso. Per le interazioni dunque assumiamo la concatenazione sintagmatica locale e la sintassi processuale del corso di azione come un primo tratto saliente per l'analisi delle situazioni.

3) Si rileva nelle interazioni il loro carattere fortemente sincretico che coinvolge la copresenza di molti diversi sistemi semiotici, di cui quello verbale non è necessariamente il principale, come si vedrà nelle analisi del progetto Ne.Mo. (cfr. infra §2) almeno uno dei due soggetti è colto nella fase pre-linguistica. È nei corpi e soprattutto tra i corpi che prende forma il senso in questi casi. Il concetto generale e astratto di intersoggettività andrà quindi specificato e affiancato a quello di intercorporeità somatica, non sempre coincidente.

4) Infine le modalità enunciazionali, dove le pratiche sono regolate dall'enunciazione in atto con il suo carattere processuale e distribuito, rispetto alla natura programmata e debrayata dell'enunciazione testuale.

Definite le criticità dalle quali la semiotica partiva in merito all'analisi delle interazioni, andiamo ad analizzare come alcuni autori, fra cui lo stesso Greimas, abbiano rivoluzionato il sistema di descrizione per giungere ad una ottimizzazione dell'analisi di questo particolare “oggetto”.

2.1. Corpi

Attraverso una lettura de “L’imperfezione” (Greimas 1987), “Semiotica delle passioni” (Greimas e Fontanille 1991) e “Figure del corpo” (Fontanille 2004) si giunge a un cambiamento di prospettiva notevole da “Semantica strutturale” e “Del Senso”¹⁸ in due direzioni:

- il corporeo come pre-condizione della significazione;
- il corpo come costruzione intersoggettiva già pienamente significante e semiotica.

Mentre fino agli anni ‘80 la teoria della significazione era vista soprattutto come un’economia che gestisce le condizioni di produzione e di apprensione della significazione ora si viene a delineare un nuovo programma di ricerca, volto ad indagare il mondo del continuum precategoriale, le precondizioni preliminari al sorgere delle condizioni propriamente dette.

Fontanille (2004) fornisce alcune risposte a una serie di domande che hanno tormentato i semiologi negli ultimi vent’anni, in particolare dopo la pubblicazione di due opere fondamentali nel campo: Greimas, *De l’imperfection*, e soprattutto *Sémiotique des passions*. Ma se da un lato ci riporta a questioni irrisolte proponendo soluzioni originali, dall’altro apre soprattutto nuove prospettive per la ricerca attuale.

Il libro è diviso in tre sezioni principali asimmetriche, la prima delle quali, "Il corpo dell'attante", e la seconda, "Modi del sensibile e sintassi figurativa", introducono i concetti essenziali che la terza sezione, "Figure del corpo e memorie discorsive", metterà alla prova con descrizioni concrete di testi provenienti dagli ambiti più diversi.

Uno dei presupposti per passare da una semiotica degli enunciati compiuti a una semiotica del "discorso in atto" è quello di superare la prospettiva esclusiva degli "attori di carta" tradizionalmente stabilizzata nell’analisi greimasiana; al loro posto, occorre concepire attori in via di costruzione, la cui identità comporta qualcosa di più di un ruolo attanziale combinato con un ruolo tematico. Fontanille propone un quadro concettuale basato su tre assi di identità, che si dividono in (i) un "sé-carne", un’istanza di riferimento, sede della motricità sensoriale, e (ii) un "sé-corpo", suddiviso in due tipi, il "sé-idem" (identità di ruoli, dal punto di vista della presa) e il "sé-ipse" (identità di atteggiamenti, dal punto di vista dello scopo). Tali istanze sono distribuite in posizioni relative, non in uno schema ad albero di gerarchia binaria, ma intorno a un "punto triplo" come spesso si vede nei lavori di ispirazione morfogenetica.

Con questo quadro di riferimento, l’autore delinea le zone di dominio per ciascuna delle sue tre principali istanze identitarie. In quanto affermazione della singolarità referenziale, la zona dell’io-sedia equivale, attraverso la soppressione delle ricerche narrative, a un territorio di vagabondaggio

¹⁸ Le prime opere di Greimas 1966, 1970

e di messa in discussione dei sistemi di valore. Nel dominio del soi-idem, l'identità dell'attore è a sua volta definita dalla ripetizione e dalla somiglianza, dall'applicazione di copioni che vengono a fissare una programmazione dell'economia narrativa. Infine, quando il dominio dell'io-ipse si afferma, è la costruzione di uno scopo e di un atteggiamento a prevalere, e l'attore si trova alle prese con i problemi dell'etica narrativa, così come emergono dalle narrazioni di apprendimento, conversione e così via. Modulando i pesi relativi delle valenze attribuite a ciascuna di queste tre istanze, diventa possibile spiegare, ad esempio, il passaggio da uno schema di programmazione (area del soi-idem) a uno schema di emergenza assiologica (area dell'ego-sedia), in presenza di una bassa valenza del soi-ipse, invariata durante tutto il processo. La combinatoria generata da tale matrice dovrebbe fornire una maggiore finezza nel calcolo narrativo, non appena si prendono in considerazione soggetti semiotici meno sommari di quelli della teoria classica, accogliendo in particolare la nozione di "corpo che sente", evidenziata da Greimas e Fontanille in *Semiotica delle passioni* (1991). Operando una distinzione nuova rispetto alla teoria consolidata, l'autore divide il soggetto attore in un'istanza di riferimento sensoriale-motoria - l'io - da un lato, e un'istanza corporea in via di elaborazione nella catena significante - il Sé - dall'altro.

L'integrazione, soprattutto, di questa prima istanza dell'io ci invita a prestare attenzione alle mancanze che, pur irriducibili ai programmi narrativi, sono comunque osservabili negli attori, prima fra tutte quella dell'enunciazione.

Ma è nella seconda parte "Modi del sensibile e Sintassi figurativa" in cui Fontanille in cui si affronta direttamente la questione della resa del "sensibile" nei modelli semiotici. L'autore propone tre direzioni: (i) la diversità dei modi di sensibilità e la polisensorialità; (ii) l'autonomia della sintassi figurativa; (iii) la costituzione del campo sensoriale, attraverso un tema e una sintassi somatica.

Qui torniamo alle domande poste una quindicina di anni fa da Greimas e Fontanille in *Semiotica delle passioni*. Partendo dal presupposto che il corpo stesso è, come suggerivano allora gli autori, il mediatore tra i due piani del linguaggio, nonché il responsabile dell'omogeneità dell'esistenza semiotica, come possiamo tener conto di questo corpo e, di conseguenza, del contributo della sensorialità all'economia della significazione? Innanzitutto, siamo invitati a diffidare della tradizionale divisione tra i cinque sensi: tatto, olfatto, gusto, udito e vista. Per coerenza con il primato della complessità che rivendica a livello epistemologico, la semiotica non può, al momento, lavorare su ciascun canale sensoriale in modo isolato, anche se si tratta di mettere insieme un possibile assemblaggio a posteriori. In altre parole, la sinestesia, lungi dall'essere un caso a sé stante, va vista come la situazione di base, dalla quale le analisi di un canale isolato possono, se necessario, essere staccate attraverso uno sforzo di astrazione.

L'autore si interroga anche sull'opportunità di aggiungere i gesti e la respirazione all'elenco stabilito dei cinque canali sensoriali - in breve, tutto ciò che costituisce il comportamento sensomotorio, nonché le "sensazioni interne" - battiti, contrazioni, dilatazioni - del corpo vivente, in altre parole la propriocettività. Qualunque sia la scelta, i fenomeni sensoriali saranno compresi in termini di divenire, in termini di contributo alla produzione di senso. Gli sviluppi che seguiranno presuppongono due tipi principali di sensazioni motorie: in primo luogo, i movimenti intimi della carne (movimenti respiratori, gorgoglii, ecc.); in secondo luogo, i movimenti del corpo stesso o dei suoi segmenti.

Prendendo posizione in un dominio spazio-temporale, ogni enunciatore quindi, nel momento in cui agisce, istituisce un "campo semiotico" che si estende intorno a lui e occupa necessariamente una certa profondità. Questo quadro fornisce la base su cui l'autore costruisce una prima tipologia di "campi sensoriali", in relazione agli ordini ricevuti dalla tradizione, ma anche in riferimento all'intero dominio sensomotorio e propriocettivo.

Dal campo cosiddetto "intransitivo" a quello "incorporato", passando per una gamma di campi riflessi, reciproci, reversibili e simultanei. Così, ad esempio, il tatto viene presentato come il senso tipicamente legato al "campo transitivo" che nasce dalla distinzione tra il proprio e l'improprio, entrambi paradossalmente partecipi dello stesso agente rudimentale. Poco più avanti leggiamo che un altro campo, detto "reciproco", ha come ordine sensoriale tipico l'olfatto, perché nell'olfatto la trasmutazione degli involucri del corpo odoroso dell'altro in involucri del Sé è un fatto di comune osservazione. Al vertice di questo percorso tipologico, il campo cosiddetto "incorporato" avrebbe come prototipo la vista "stadio ultimo dell'autonomizzazione della sintassi figurativa" possiede due proprietà:

(i) solo la vista è in grado di attribuire una forma (un involucro disimpegnato) agli attori individuati. Si tratta della zona di contatto tra la luce, l'attore-sorgente della visione, e gli ostacoli materiali distribuiti nel campo, qui interpretati come suoi attori di controllo;

(ii) gli attori posizionali (sorgente/target/controllo) della scena percettiva possono scambiarsi le posizioni con grande labilità. E per citare gli attanti di controllo che si trasformano in ostacoli (bersagli), la luce che diventa essa stessa un nuovo attante di controllo, e così via. Qui abbiamo il massimo disimpegno della figuratività. È questo "allontanamento" del figurativo che darà all'autore l'opportunità di tornare alle figure del corpo, oggetto del prossimo capitolo.

Alla fine di questa traiettoria, individua alcune linee di forza che possono essere riassunte come segue: (i) per una concezione "incarnata" della significazione, le forme significanti sono indissociabili dalle forze che le compongono; sono queste forze che informano l'involucro corporeo su cui si esercitano; (ii) È solo attraverso il divenire delle forze che la generano che la forma possiede

un qualsiasi significato, essendo il significato colto nella sua trasformazione. (iii) la dialettica movimento intenzionale/involucro individuale è solo la manifestazione locale, per la costruzione dell'agente, di una legge semiotica più ampia, quella dell'interazione tra materia ed energia, in altre parole, tra intensità ed estensione; (iv) l'interazione tra le figure attanziali dell'"involucro" e della "carne in movimento" è organizzata in modo asimmetrico, prendendo quest'ultima come perno; (v) come corollario epistemologico di quanto sopra, la differenza cessa di apparire come condizione iniziale e diventa una proprietà condizionata.

Per quanto riguarda la carne in movimento, essa comprende una propensione adattativa, detta "mimetica", che si manifesta negli scambi conversazionali quando i partner presenti sulla scena dialogica si accordano nei gesti e nelle posture; è inoltre coinvolta in una regolazione attanziale, detta "ipoiconica", attraverso la quale il corpo compie un'attualizzazione di tutte le sue controparti, comprese le "cose" che, una volta attualizzate (riconosciute dal corpo proprio come tanti altri corpi), possono diventare oggetti di valore. Il corpo proprio agisce quindi alla radice delle relazioni attanziali, talvolta in modo transitivo - istituendo relazioni oggettuali - e talvolta in modo riflessivo - stabilendo l'intersoggettività.

La costituzione del corpo del soggetto agente, che occupa una parte considerevole degli sviluppi di Soma et séma, non deve farci dimenticare l'altro soggetto agente trasformatore che lo affianca all'interno della grammatica narrativa, ossia l'oggetto. Per rispondere alla domanda su come le "cose" diventino "oggetti", Fontanille parte dal presupposto che il riconoscimento di una figura come corpo richiede che essa sia colta come una struttura materiale delimitata da un involucro e dotata di un potenziale di movimento.

Non sorprenderà che lo studio delle figure del corpo e della "corporizzazione" degli attanti comporti, contemporaneamente all'"oggettualizzazione" delle figure dell'attante soggetto, una certa "soggettivazione" degli attanti oggetto, ai quali viene assegnata una corporalità non priva di analogia (carne/involucro) con i loro omologhi soggetti. Di fronte a queste due figure attanziali, il destinatario attante, che nei modelli tradizionali gode di uno status paritario, è qui relativamente poco rappresentato.

2.2. Aggiustamenti

L'interazione designa un tipo di processo interattivo del quale facciamo quotidianamente esperienza tanto nelle relazioni con con gli altri, e di cui abbiamo spesso un'eccellente conoscenza intuitiva, ma per il quale i concetti semiotici disponibili di programmazione e di manipolazione non rendono conto.

Sono pensate come integrabili con il sistema narrativo greimasiano, tuttavia vediamo alcune differenze. Si assiste ad un cambio di direzione generativa: il come determina il cosa, cioè l'azione stessa, mutandone il senso; il modo di svolgimento verrebbe così ad incidere direttamente sul livello profondo delle trasformazioni narrative.

Sarà dunque necessario dare rilevanza all'insieme di quei profili che nella teoria narrativa classica vengono definiti "aspettuali": ritmo, velocità, distanze prossemiche, tensioni e rilassamenti corporei, gestione dello spazio, nonché naturalmente nei differenti tipi di investimento del corpo in azione": espressioni facciali, gestualità, movimenti. In altri termini il livello estesico.

Per produrre un rinnovamento epistemologico forte è necessario introdurre (non sostituire) una nuova logica.

Nella logica della giunzione si ha una intersoggettività mediatizzata dagli oggetti in quanto i soggetti non agiscono mai sui soggetti ma solo attraverso l'intermediazione degli oggetti. Secondo Landowski concepire ogni relazione fra soggetti esclusivamente sulla base delle relazioni che questi intrattengono con gli oggetti ha alcune rilevanti implicazioni sul piano epistemologico, in quanto presuppone una economia degli scambi basata su una concezione dell'intersoggettività "sistematicamente mediatizzata dagli oggetti" e questa logica non è sempre adeguata alla descrizione dell'intersoggettività in quanto una volta compiuta l'operazione giuntiva "lo schema narrativo non ha nulla da dirci di ciò che avviene dei rapporti fra i due protagonisti" (2005 : 18)

Landowski (2005) parte dalla differenza tra operare e manipolare – e quindi di programmazione e strategia – nello schema narrativo greimasiano.

Operare = agire su un oggetto = far essere = intersoggettività ha effetto su un'esteriorità

Manipolare = agire su un soggetto = far fare = intersoggettività ha effetto su un'interiorità = modellamento strategico delle competenze di un altro soggetto affinché egli acquisti un sapere tale da indurlo a modalizzare il suo fare (voler fare o dover fare).

Landowski lamenta che tutto nella riflessione greimasiana riguardo a tale ragionamento si riduce alla esemplificazione dei ruoli tematici che si limitano a *reciter sa leçon* (Coquet 1984, *Le discours et son sujet*)

Canzonando con rispetto la popolare *soupe au pistou* Landowski fa notare come sia "più difficile stabilire in anticipo a quale grado di provocazione bisognerà sottomettere l'interlocutore con il quale discutiamo per farlo *ribollire* di rabbia. Solo ciò che è già programmato è programmabile" ed è necessario distinguere tra oggetti materiali e umani.

Landowski dunque si chiede "come sapere ciò che fa agire l'altro, se non è né una cosa fra le cose né una marionetta?" Dal registro delle interazioni fondato sul principio delle regolarità bisogna passare ad un registro manipolatorio-strategico fondato su un principio di intenzionalità.

Il far-fare può manifestarsi nelle seguenti procedure: Tentazione, minaccia, adulazione, sfida.

L'adulazione e la sfida si basano sull'immagine che il manipolato ritiene che il manipolatore si faccia di lui.

In generale quindi la manipolazione si fonda allora sulla motivazione soggettiva: il soggetto ci tiene talmente a essere riconosciuto come tale, con tutte le qualità e competenze che ciò comporta, che si sente obbligato ad agire conformemente a ciò che implica l'immagine che egli vuole dare (e darsi) di sé.

L'interazione strategica non si svolge quindi più su un piano "orizzontale" in cui dei partner possono scambiarsi dei valori oggettivi ma su un asse "verticale", ovvero gerarchico, in cui la posta in gioco del loro confronto è il riconoscimento di uno degli agenti da parte dell'altro.

Tali questioni relative al riconoscimento di intenzionalità, motivazione e riconoscimento saranno estremamente significative quando svilupperemo una riflessione sull'interpretazione di intenzionalità durante l'interazione infantile (vedi infra §3.3.)

Ciò che ci sembra essenziale sottolineare a questo stadio è che nel quadro della manipolazione per lo meno uno degli attori, il potenziale manipolatore, attribuisce al suo partner, chiunque esso sia *uno statuto semiotico identico* al proprio: quello di un soggetto. Di conseguenza anche l'altro sarà allo stesso modo capace di riconoscere o attribuire al suo interlocutore lo statuto e le competenze di un soggetto.

L'aggiunta di una competenza modale è ciò che segna il passaggio tra un attante capace semplicemente di fare o far fare, ad un Soggetto capace di voler/poter/saper/dover fare (dunque è la modalizzazione dell'attante a *renderlo* un soggetto. E' dunque l'intenzionalità che costituisce il Soggetto (volere che l'altro voglia, credere che egli creda, sapere che egli sappia).

Di conseguenza ci troviamo in presenza di un paradosso: perché l'altro ci appaia come manipolabile (e non come programmato), bisogna supporre che le sue azioni siano intenzionali, che il suo comportamento sia motivato. A differenza della sintagmatica "meccanica" di Greimas, per prevedere la reazione di un altro sotto manipolazione bisognerebbe conoscere il suo punto di vista rispetto al contesto, l'assetto delle sue preferenze, il suo sistema di valori, il tipo di razionalità che lo guida. Sono tutte queste dimensioni che ne fanno un soggetto semioticamente competente, e di conseguenza un interlocutore così difficilmente prevedibile.

La manipolazione – e più in generale la strategia, che dispiega su più vasta scala la stessa logica del far fare – è, nel suo principio costitutivo, il fondamento delle società civili fondate sull'interdipendenza fra soggetti. L'attività di base vi assume la forma di un lavoro politico inteso essenzialmente come lavoro di persuasione mirante all'accordo fra le volontà, che esso sia sancito o meno da un esplicito contratto. Interagire secondo questo regime significa quindi in primo luogo

attribuire o riconoscere all'altro una "volontà" e, a partire da ciò, cercare di influire sulle sue motivazioni e ragioni d'agire: è tentare di fargli volere questo piuttosto che quello, di modo che egli *non possa non voler* eseguire ciò che l'altro progetta per lui.

Si assiste dunque ad un riconoscimento dell'altro come fonte di volontà e lo stratega deve piegarsi a riconoscere l'altro quantomeno per poterlo manipolare più efficacemente.

Landowski enuncia poi dei casi limite come ad esempio le strategie di manipolazione operate su oggetti (alcune società primitive considerano organismi naturali e oggetti con intenzionalità, ne discuteremo nel capitolo 5) o programmare operazioni su soggetti in casi di de-umanizzazione (come Machiavelli in qualche modo intendeva i suoi avversari politici).

Di conseguenza Landowski ritiene che è impossibile ritenersi soddisfatti da una meccanica causalità sintattica di giunzione tra oggetti-soggetti e conseguenti modalizzazioni, ma è qui in gioco un *principio di motivazione*.

Sicuramente usi, abitudini, costumi, regole del saper vivere. introducono un coefficiente di prevedibilità dei comportamenti e allo stesso tempo delle manipolazioni ma ogni interazione ha una sua componente di "rischio" e imprevedibilità dovuta alla sensibilità degli attori che incarnano gli attanti.

Landowski propone allora di affiancare il regime dell'unione a quello della giunzione come modalità di interazione. L'unione non si concentra sugli stati giuntivi ma su ciò che succede fra gli attanti esteticamente per la sola possibilità materiale di un rapporto sensibile fra loro.

Il punto importante da sottolineare è che gli attanti interagiscono fra loro per il solo fatto di trovarsi in copresenza, legati da un rapporto estetico e sensibile che può dar luogo a infinite configurazioni di senso diverse. Tale analisi sembra appropriata per descrivere le primissime interazioni madre-bambino in quanto le azioni sono relativamente poche e molto ripetitive e il punto focale è proprio nelle forme e nelle modalità dell'agire più che nell'agire stesso all'interno di uno spazio di co-creazione del senso.

Vi è dunque necessità per Landowski di sostituire la giunzione con il contatto, dunque introdurre la categoria dell'unione. Soggetti dotati di corpo coordinano le loro rispettive dinamiche secondo un "fare insieme". E ciò permette loro di aggiustarsi attraverso una *competenza estetica*.

Con l'aggiustamento i soggetti si vedono riconosciuto un corpo e dunque una sensibilità.

L'interazione non si fonderà più sul "far credere" ma sul "far sentire" – non più sulla persuasione fra intelligenze, ma sul contagio fra delle sensibilità: far sentire che si desidera per far desiderare, "lasciar trasparire e di colpo impaurire l'altro, calmare l'altro con la propria calma, dare lo slancio semplicemente attraverso il proprio brio." (2005 : 67)

Da qui Landowski divide due tipi di sensibilità:

- (i) Sensibilità percettiva: ci permette non solo di provare attraverso i sensi le variazioni percepibili del mondo esterno e di sentire le modulazioni interne che affettano gli stati del corpo proprio, ma anche di interpretare l'insieme di queste soluzioni di continuità in termini di sensazioni differenziate che, anch'esse, producono senso.
- (ii) Sensibilità ricettiva: quella che attribuiamo per esempio ai tasti del computer o al pedale dell'acceleratore quando diciamo che sono "sensibili", intendendo con tale parola quando la applichiamo ad oggetti elettronici

Nel regime dell'aggiustamento nessuno degli attori pianifica esattamente in anticipo ciò che dovrà risultare dall'interazione.

La *reciprocità* dell'aggiustamento conduce al termine della dicotomia agente manipolatore – agente manipolato ma vi è una forma di mutuo compimento come nel ballo

Nel corso delle interazioni umane si dispiega tra una pressione regolatrice esterna (la programmazione) e una pressione regolatrice interna (l'aggiustamento), fra la regolazione a priori e la regolazione in tempo reale, a posteriori. Nessuna condotta, nessun rito può svolgersi senza una regolazione in tempo reale, contemporaneamente al corso d'azione; nessuna procedura sfugge a questo tipo di aggiustamenti che possono altrettanto bene adattarsi a routine acquisite che promuovere innovazioni.

A questo punto è necessaria una integrazione all'interno dello schema narrativo canonico.¹⁹

L'interazione per aggiustamento si aggiunge ai due regimi di gestione del senso considerati dal modello classico: la manipolazione e la programmazione. L'aggiustamento non consiste né "nell'adattarsi unilateralmente a un altro attore", caso che potremmo rubricare come programmazione, né "nel portare l'altro a piegarsi al proprio volere" che rappresenterebbe invece una chiara istanza di manipolazione. L'aggiustamento presuppone che il partner con il quale si interagisce sia trattato come un attante soggetto a tutti gli effetti, qualunque sia la sua natura attoriale. Ciò che differenzia profondamente la manipolazione dall'aggiustamento è il tipo di competenza che viene messa in gioco. Nel caso della manipolazione, la competenza modale è essenzialmente di tipo cognitivo: per "far fare" all'altro qualcosa bisogna fargli "voler fare", ma perché un soggetto "voglia" fare bisogna fargli credere o fargli sapere che gli conviene. Ci si muove insomma sempre all'interno dell'universo cognitivo.

Secondo Landowski, ci ricorda Galofaro (2019), le interazioni rispondono a quattro logiche differenti: intenzionalità, sensibilità, regolarità e caso. L'intenzionalità è descritta come una relazione in cui un soggetto manipola un secondo soggetto, una relazione di ordine gerarchico. Il

¹⁹ Greimas 1983a

corrispondente regime di senso è avere (possedere) una significazione. All'opposto, la logica della sensibilità vede un aggiustamento reciproco tra soggetti che stanno sul medesimo piano.

Aggiustamento non consiste né nell'adattarsi unilateralmente a un altro attore né, al contrario, nel portare l'altro a piegarsi al proprio volere, fenomeno che invece accade durante manipolazione e programmazione.

Nell'aggiustamento l'interazione, non essendo limitata all'esecuzione di algoritmi prestabiliti, ha per natura la vocazione a variare in funzione della diversità dei contesti, le stesse sintagmatiche non producono sempre e automaticamente gli stessi effetti.

Il soggetto manipolato non è racchiuso nei limiti di un ruolo tematico ma dipende dalle reazioni aperte di una "competenza".

Come rileva e riassume Violi:

Nel caso dell'aggiustamento ciò che è in gioco innanzitutto è una competenza estetica, un sentirsi reciprocamente dei soggetti che si coordinano l'un l'altro in un fare insieme, non più guidati da un principio di razionalità, ma dal contatto reciproco, secondo la problematica dell'unione. Con l'aggiustamento questi stessi soggetti si vedono riconosciuto, in più, un corpo, e dunque una sensibilità. L'interazione non si fonderà più sul credere ma sul far sentire – non più sulla persuasione fra intelligenze, ma sul contagio fra delle sensibilità: far sentire che si desidera per far desiderare, lasciar trasparire la propria paura e di colpo impaurire (il contagio affettivo di Landowski che si trasmette empaticamente senza alcuna giunzione tra soggetto e oggetto. Si tratta di una forma semiotica di contagio che passa per l'inter-somaticità dei corpi in interazione, al di fuori di qualunque schema di intenzionalità programmata a uno scopo. (Violi 2012, p.126)

2.3. Pratiche

Per comprendere come la semiotica è riuscita a considerare le pratiche come oggetto di studio necessitiamo di fare un breve passo indietro.

Hjelmslev, ragionando sui tratti epistemologici che permettono di considerare un oggetto come un oggetto d'analisi riflette su come il porre la dimensione immanente all'interno di un testo significa riconoscere al suo interno una "forma". Questa operazione comporta l'individuazione di una "sostanza" cioè di qualcosa di non pertinente o "esterno" all'analisi in corso.

Accettato questo principio fondamentale e irrinunciabile, l'analisi può andare "oltre", e questa libertà metodologica ci viene portata in dono dallo stesso Hjelmslev il quale scrive questo passo magistrale e rivoluzionario:

Tutto ciò che non è compreso in una tale <<forma>>, ma che evidentemente appartiene ad una descrizione esauriente dell'oggetto studiato, va ricondotto ad un'altra gerarchia che in rapporto alla <<forma>> gioca

il ruolo di <<sostanza>>. Tutto questo porta a concludere che <<forma>> e <<sostanza>> sono termini relativi e non assoluti.” (Hjelmslev; 1954; p.49)

Non è un caso che tale ipotesi si affermi proprio quando l'autore tenta di declinare un sistema non più autonomo ma, come nel caso enciclopedico-culturale, dipendente da una pratica che lo costituisce durativamente (lingua come uso e come norma).

<<Forma>> e <<Sostanza>> sono dunque ruoli imposti dall'analista che può spostare la soglia di entrambi e progredire l'analisi.

Ma *verso dove* progredisce l'analisi? In quanto elemento della manifestazione, ogni “oggetto” analizzabile, tra cui un corpo, per accadere deve essere iscritto in/su un supporto che attraverso una delimitazione spaziale forma un oggetto, il quale a sua volta si presenta in una posizione all'interno di uno spazio di interazione con altri corpi che sono a loro volta attanti-oggetto. Ciò su cui vogliamo porre l'attenzione è che la posizione “empirica” decretata come <<sostanza>> durante un primo momento dell'analisi, può diventare <<forma>>, dunque analizzabile, creando delle relazioni con la prima forma che non è più una struttura chiusa ma si colloca come un elemento formale tra altri all'interno di un oggetto di studio più ampio.

L'ampliamento e la messa in sintagmatica di diversi oggetti semioticamente intesi come strutture formali è dunque ammessa dall'epistemologia semiotica ed era necessario preambolo a qualsiasi studio di interazioni le quali non possono che avvenire all'interno di pratiche.

La natura <<relativa>> di forma e sostanza dalla quale siamo partiti è ciò che ci permetterà di descrivere un'ipotesi teorica in cui convivano due aspetti fondamentali: da una parte riconoscere all'interno di un oggetto una forma strutturale, dall'altra concepire quel “tutto” non come un oggetto autonomo ma come una funzione all'interno di un sistema di funzioni più grandi che ne determinano il senso.

Vengono quindi promosse tre questioni:

- Riesce a “ripensare” l'immanenza e il problema tra testo e contesto: una forma è e rimane un sistema autonomo di strutture interne ad un certo livello; ma ad un altro livello questa struttura viene colta come un sintagma di una sintagmatica più ampia.

- Questa teoria è semioticamente ammissibile in quanto non fa altro che utilizzare mezzi semiotici (rapporti e dipendenze) per congiungere semiotiche specifiche (della città, dei luoghi, degli oggetti); evitando, al contempo, l'uso di categorie e unità trascendenti.

- Questa stessa teoria non propone una vera e propria metodologia ma permette una direzione euristica e costruttiva in quanto indagando la posizione empirica dei testi e trasformandola in posizione strutturale si riesce a manifestare una logica culturale.

È a tale “permissibilità” epistemologica che si deve, a nostro avviso, il successo della formulazione analitica delle *Pratiche Semiotiche* (Fontanille; 2008). In questo testo l’autore afferma un’ulteriore via per considerare le ‘vicissitudini’ di un oggetto semiotico all’interno di una pratica. Il senso per Fontanille si sviluppa nel *concatenamento*, nella trasformazione, il valore ottiene la sua positività valoriale non solo nel binomio espressione/contenuto ma anche nel ‘posizionamento’ sintattico durante una prassi, fenomeno che interessa ogni oggetto quando viene interpretato e agito durante una pratica (e non dimentichiamo la oggettivazione dei soggetti e la soggettivazione degli oggetti precedentemente enunciata poc’anzi riprendendo Fontanille 2004).

Il ruolo più innovativo della teoria ci sembra quello di presentare una sorta di ambiguità dell’oggetto, riflesso della sua afferenza a diversi dei modi d’esistenza contemporaneamente. Fontanille guarda ad una versione estesa dell’analisi semiotica, dove l’oggetto materiale diviene attante di una pratica semiotica, poiché quest’ultima è considerabile come una struttura predicativa. In tal senso non viene tradita l’immanenza in quanto anche un elemento, notoriamente problematico per la semiotica come il contesto, inserisce un oggetto in un predicato più ampio e complesso perturbando la struttura formale che lo contraddistingue in una analisi “isolata” dalla pratica.

Nella sua gerarchia dei piani d’immanenza, la pratica viene considerata come un piano d’immanenza (come tale dà luogo ad una semiotica-oggetto riconoscibile nella suddivisione espressione-contenuto) ed essa è circoscritta in una scena, o più di una, le quali diventano ruoli attanziali di un macro-predicato.

La forma sintagmatica della teoria di Fontanille e la natura sfumata finale degli oggetti semiotici (dovuta anche all’utilizzo delle interfacce che rendono duplice l’identità del piano affinché si possa ancorare al livello precedente e sviluppare nel successivo) saranno ulteriormente complessificate dalla loro ‘messa in composizione’ mediante le strategie, e come queste possano portare a tipologie di forme di vita.

Conviene andare per ordine:

i) Il passaggio dei modi d’esistenza e la rivalutazione del ruolo della sostanza sono messe in evidenza da questo semplice esempio: una sedia è una semiotica-oggetto, ma quando consideriamo l’atto del “sedersi”, dobbiamo presupporre che la prima semiotica-oggetto diventi parte di una sintagmatica che colloca l’oggetto come un attante in un predicato.

Durante questo atto di posizionamento, la sedia completa e manifesta il suo “fare potenziale” che era iscritto nel suo essere anche un supporto sostanziale oltre che una forma di correlazione espressione-contenuto (questo sviluppo è esplicitamente ripreso dalle affordance cognitive, secondo

cui le regolazioni e l'invito all'uso sono inscritte negli oggetti, senza dimenticare, ovviamente, il ruolo della competenza durante l'interpretazione).

Il compito determinante che assume il supporto materiale è ancora più esplicito nell'esempio della posta dove una stessa espressione (l'indirizzo) posto sulla lettera o posto sulla busta, rinvia a ruoli 'attanziali' molto diversi nella pratica: nel primo caso manifesta una relazione enunciazionale, nel secondo un segno necessario per la circolazione degli oggetti in una società.

ii) Quando ci si avvia a postulare un percorso generativo, bisogna evidentemente precisare che tipo di relazione intercorre tra i diversi livelli: mentre in Greimas si parla di conversione garantita dall'omotopismo (lo stesso contenuto topico) ed eteromorfismo (in quanto vi è aggiunta di articolazioni significative ad ogni passaggio) poiché tutte grandezze del "contenuto", per Fontanille sarà invece impossibile postulare una conversione in quanto sarebbe una forzatura sulla eteromatericità degli elementi del percorso.

Viene invece ripresa la relazione di integrazione affermata da Benveniste: "un'unità sarà riconosciuta a un dato livello se essa può essere identificata come "parte integrante" dell'unità di livello superiore" (Fontanille 2008, p.46).

Tale relazione è semioticamente apprezzabile in quanto mantiene comunque l'idea di un movimento deduttivo hjelmsleviano dove la forma si dissocia in componenti inferiori, ma ogni componente ha la capacità di integrarsi in un'unità di livello superiore il che porta ad un mutamento del modo d'esistenza: una proprietà sensibile o materiale diviene elemento figurativo ad un altro livello; un contesto diviene un attante a livello successivo.

L'eterogeneità dei componenti di questa gerarchia di piani d'immanenza (non dimentichiamo che Fontanille ritiene 'osservabili' e, dunque, componenti del percorso, anche le emozioni e l'enunciazione presupposta) si risolve (e non riduce) nell'integrazione di tutti questi piani in un'unica scena predicativa della quale si può dare una definizione attanziale, modale, figurativa e passionale.

Vediamo i primi quattro livelli attraverso il caso dell'esperienza metropolitana: in questa esperienza sono presenti segni i quali formanti divengono isotopie dell'espressione quando vengono raccolti in un testo. Al contempo essi sono dei dispositivi d'enunciazione i quali hanno la necessità di un supporto formale d'iscrizione per divenire oggetti (pannelli, cartelli, obliterate) i quali godono di quella che Fontanille definisce 'morfologia prassica'. Questi oggetti vengono disposti lungo una sintagmatica che definisce la scena delle pratiche.

Fino alle pratiche, le dimensioni, la natura delle proprietà che venivano ad aggiungersi durante il percorso, erano prevalentemente di natura materiale, tabulare, plastica. Ma quando questi oggetti vengono posizionati in una scena pratica, significa che questi vengono 'agiti', 'interpretati' da un

Soggetto il quale porta a termine la gerarchia attraverso le sue Strategie che formano, a loro volta, Forme di vita.

iii) La Strategia viene intesa come il vero e proprio *principio di composizione sintagmatica delle pratiche tra di esse* (Fontanille 2008, p.20); avviene quindi un'interazione tra gli attori delle pratiche e le componenti sin qui riscontrate, in una dimensione topo-cronologica delimitata analiticamente; come succedeva nei precedenti livelli, anche in questo caso gli elementi a livello "n" (le scene predicative delle scene pratiche) vengono ricollocate in un macro-predicato "n+1" (un nuovo insieme significante) in base all'interazione con il Soggetto, il quale 'atteggiamento' o 'stile di negoziazione' porta all'ultimo stadio: le forme di vita.

Quest'ultime hanno una natura tipologica determinata da due fattori in particolare: lo stile ritmico con cui vengono agite le sintagmatiche prassiche e la disposizione modale/assiologica del Soggetto verso di esse (o verso i loro componenti). Le forme di vita sono dunque deformazioni coerenti in quanto sono prodotte dalla ripetizione e dalla regolarità dell'insieme delle soluzioni strategiche e manifestano un ethos.

L'intero percorso fin qui descritto porta l'originale contributo di postulare una collocazione di varie semiotiche-oggetto (in cui la parte di supporto ha evidentemente un ruolo più notevole confronto ad altre teorie semiotiche) in una sintagmatica capace di assegnar loro dei ruoli attanziali e che, a discrezione delle strategie che modalizzano l'intero processo, porta a formulare diverse tipologie di forme di vita.

Questo passaggio tra i lavori di Fontanille e Landowski hanno permesso di introdurre corpi, interazioni e pratiche all'interno degli oggetti di studio della semiotica. Li abbiamo qui presentati al fine di rendere conto di come uno sguardo semiotico sia in grado di procedere ad una analisi delle interazioni infantili consapevoli, come ci ricorda nuovamente Violi, che emergono da una dimensione intersoggettiva:

Dall'analisi delle prime interazioni emerge in modo convincente come le forme del senso e della narratività si determinino sempre all'interno di un quadro relazionale ed intersoggettivo. E così è per il corpo che, ben lungi dall'essere un'entità data che si offre a noi senza mediazioni semiotiche, è sempre costruito nell'interazione e non può essere preso in carico al di fuori dei processi intersoggettivi, storici e culturali che lo configurano, vero e proprio corpo sociale e culturale. È nell'intersoggettività che si costruisce la nostra immagine e percezione corporea. Se il corpo viene sottratto a questa dinamica intersoggettiva, sociale e culturale per funzionare come substrato primigenio di generazione del senso, si rischia di cadere nell'ontologia, sia sul versante del corpo che su quello del senso. (Violi 2012 p.131)

2.4. Cognizione sociale tra semiotica ed enattivismo

Avevamo visto nel paragrafo riservato alla co-regolazione e alle aspettative (cfr. infra §1.1.2) che sono stati sviluppati numerosi esperimenti per testare la reazione dell'infante durante la violazione di un processo interazionale che viene solitamente presentato con regolarità.

Fra questi avevamo lasciato ampio spazio alla descrizione dell'esperimento dello still-face di Tronick et al. (1978) nel corso del quale una normale interazione ludica tra il neonato e la madre (o il padre), all'adulto viene chiesto di interrompere l'interazione e di mantenere per alcuni minuti (in genere due) un volto immobile senza alcuna espressione particolare.

Violi (2007) riprende tale esperimento per sottolineare come la capacità infantile di rispondere in modo appropriato agli stimoli esterni e di impegnarsi in scambi intersoggettivi appropriati è talmente precoce da escludere l'appello a rappresentazioni mentali che riproducono internamente stati di cose esterni. Come si può dunque procedere nella spiegazione della facoltà di interpretazione infantile?

A seguito di un'origine prettamente linguistica e testuale, la semiotica ha compreso che la sua epistemologia differenziale e topologica poteva essere applicata all'analisi dell'esperienza nel suo farsi, all'enunciazione in atto, alle pratiche. Tale consapevolezza – un po' per paradosso – è dovuta in buona misura alla riscoperta di uno dei suoi fondatori: Charles Sanders Peirce.

Nella sua riflessione sulle categorie che permettono lo sviluppo della conoscenza Peirce giunge alla conclusione che tali categorie non hanno natura ontologica ma diventano pure strutture logico-formali, modi di relazione. Esse infatti, a seguito di diversi tentativi, saranno definiti come una triade: Primità, Secondità e Terzità²⁰. La prima categoria, è un feeling, una possibilità irrepresentabile e irrealizzata. La seconda categoria è la relazione in sé stessa ma ancora priva di riconoscimento interpretativo. È solo grazie alla mediazione di una Terzità che le due entità che rimandano l'una all'altra in quanto una terza costituisce la loro legge di riconoscimento. Tale Terzità svolge un ruolo di abito interpretativo in quanto qualunque oggetto posto alla nostra attenzione non ha un significato in sé ma viene letto attraverso una serie di regolarità interpretative formatesi nel tempo che hanno preceduto l'esperienza qui e ora. Per tale motivo l'introspezione, l'intuizione o la possibilità di pensare senza segni sono esclusi come capacità dalla riflessione peirciana²¹, l'impossibilità di cognizione senza cognizione precedente, l'impossibilità di decretare la verità o la falsità delle nostre credenze e che nonostante questo le nostre idee possono essere chiare.²²

²⁰ One, Two, Three. CP 1.354

²¹ Some Consequences of Four Incapacities. CP 2.760

²² How to make clear our ideas CP 7, § 625

Su tale riscoperta alcuni autori hanno portato avanti il progetto semiotico attraverso una rimodulazione della disciplina dal punto di vista teorico²³.

Ciò che la Violi intende sottolineare è che la semiotica intendendo l'abitudine e le regolarità dell'esperienza come un *ground* che stabilizza l'intero processo semiotico (sia di produzione che di interpretazione di significati) produce al contempo delle aspettative e delle tendenze all'azione.

A due e tre mesi i bambini hanno già aspettative piuttosto complesse sul comportamento della madre, poiché riconoscono immediatamente un cambiamento nei suoi schemi abituali di comportamento e reagiscono a questi in modo altamente differenziato. Per poterlo fare, è necessario postulare che abbiano una certa memoria della relazione e della sequenza abituale di interazioni all'interno di essa. Ora, secondo Piaget, la piena capacità di rappresentazione si sviluppa molto più tardi, a circa 18 mesi. La semiotica permette di spiegare le reazioni precoci del bambino proprio attraverso la sua logica anti-rappresentazionale.

L'esperimento di Tronick suggerisce che i bambini molto piccoli hanno già una capacità di prevedere e anticipare il comportamento degli altri e di adattare le proprie risposte funzionali a questo comportamento.

Dunque, piuttosto che in termini di schemi mentali la semiotica pensa in termini di processi in corso all'interno di uno spazio intersoggettivo condiviso, dove sia la semiosi che la mente acquistano un senso diverso. La semiosi non è solo una caratteristica di base di un organismo cosciente ma costituisce i processi logici di uno spazio immanente, differenziale e topologico inter-agenitivo.

Da questo primo spunto possiamo allargare lo sguardo. Se la semiotica permette l'interpretazione e il riconoscimento attraverso la strutturazione triadica dell'esperienza mediante la messa in relazione di un evento (primità) con un abito (terzità) il quale al contempo e di conseguenza è una tendenza all'azione, ritroviamo quel terreno *rivelatosi comune* tra azione, pensiero e percezione sul quale la disciplina semiotica può entrare in comunicazione fruttuosa con la prospettiva enattivista che avevamo descritto in precedenza in merito alla cognizione sociale (cfr infra §1.3.2) e che ora possiamo riprendere in dettaglio.

Dopo aver espulso la possibilità di inferenza per comprendere "le altre menti" – come suggeriscono invece TT e ST – Gallagher e Zahavi continuano il loro percorso fenomenologico atto a definire i criteri e la possibilità di ciò che loro definiscono *percezione intersoggettiva diretta*.

Gli autori affermano che è piuttosto l'altro a produrre un effetto su di noi (utilizzando la teoria neuro-scientifica dei neuroni a specchio) e riprendono la teoria dell'*unità espressiva* di Scheler (1923). Ciò che ci troviamo di fronte durante la nostra esperienza fenomenica non è una mente

²³ Eco Umberto, in particolare (1975), (1984), (1990), (1997).

nascosta da decifrare ma un corpo che è un tutt'uno con un contesto già dotato di significato che non pretende la mentalizzazione in quanto l'intenzione è immediatamente interpretabile attraverso l'unità corpo-contesto, un corpo vissuto che si impegna attivamente nel mondo. Solo successivamente, attraverso astrazione e inferenza, questa unità si scompone in un interno (interpretazioni di intenzioni) e un esterno (i movimenti del corpo): “Quando si vedono le azioni e il comportamento espressivo delle altre persone, si vede già il loro significato. Non è necessaria alcuna inferenza a un insieme di stati mentali nascosti. Il comportamento espressivo è saturo del significato della mente: ci rivela la mente.” (Gallagher, Zahavi 2008, p.284).

Come si vede Gallagher e Zahavi, in seno alle scienze cognitive, giungono all'inestricabilità di percezione, azione e interpretazione attraverso l'unità di espressione corporea e attribuzione di intenzioni allo stesso modo in cui, nelle scienze semiotiche, si assiste all'assorbimento della dicotomia espressione-contenuto nel segno peirciano attraverso la mediazione di un interprete.²⁴

In questo modo la teoria fenomenologica ed enattivista può spiegare come già ad una tenerissima età sia possibile fornire un senso delle interazioni fra soggetti o soggetti e oggetti esterni a noi. Riprendendo la divisione tra intersoggettività primaria e secondaria di Threvarthen (cfr. infra §1.1) i due filosofi asseriscono che la capacità di interpretazione dell'infante non dipende da un'operazione di mind-reading o mentalizzazione, ma neanche di simulazione o di inferenza teorica. I bambini *agiscono* tale capacità in quanto in grado di “vedere il movimento corporeo come intenzionale e diretto a uno scopo e di percepire le altre persone come agenti.” Quando poi si passa alla soggettività secondaria (9-18 mesi) la saldatura percettiva tra intenzioni e azioni si completa attraverso l'attiva interazione con gli altri:

Invece di inferire quello che l'altra persona intende a partire dai suoi movimenti corporei, e muovendo da qui al livello degli eventi mentali (desideri e credenze), vediamo le azioni come dotate di significato nel contesto dell'ambiente fisico e intersoggettivo.

Al contempo – metalinguisticamente – assistiamo ad una saldatura tra le prospettive enattiviste e semiotiche. Paolucci riesce a definire in dettaglio un ampio quadro di connessioni epistemologiche e dei promettenti orizzonti in *Cognitive Semiotics* (Paolucci 2021) che diviene al contempo veicolo di comunicazione fra le diverse discipline.²⁵

²⁴ Per una riflessione critica sui piani espressione-contenuto in semiotica rinviamo a Paolucci e Violi 2007

²⁵ Subito dopo la pubblicazione del libro, grazie alla collaborazione con l'Università di Memphis nasce l' [International Centre for Enactivism and Cognitive Semiotics](#). Il Centro, guidato dal Prof. Paolucci e da lui fondato insieme a Daniel D. Hutto, Shaun Gallagher Vittorio Gallese, Lambros Malafouris, Fausto Caruana e Catherine Legg, ha l'obiettivo di raccogliere e diffondere la ricerca internazionale sul sense-making ponendo proprio in comunicazione il paradigma enattivista e la semiotica cognitiva.

Paolucci parte dalla constatazione che ogni pensiero è un segno e secondo Peirce una teoria cognitiva è inseparabile da una Semiotica Fenomenologica che studi “everything that is present to the mind (...) we have no power of thinking without signs” (CP: 5.265).

Allo stesso tempo la cognizione serve per agire, non rappresentare. Per agire è necessario generare mondi, per generare mondi bisogna saper costruire significanti (che possono essere usati per mentire), per costruire significanti necessitiamo di abiti, gli abiti sono sistemi di correlazione tra funtivi (significanti), un sistema così inteso è un sistema semiotico che ci permette di dare significato al mondo.

Nella semiotica cognitiva il contenuto non ha nulla a che vedere con le condizioni di verità o con le rappresentazioni del mondo, ma con una serie di morfologie (forme del contenuto) che costruiscono sistemi di valori che costituiscono lo sfondo delle nostre percezioni del mondo e attraverso i quali riusciamo ad agire e “addomesticare” l’ambiente.

Le relazioni con il paradigma enattivista, sottolinea Paolucci, sono evidenti. L’enattivismo assume che la cognizione sia il risultato delle relazioni che occorrono tra un organismo e l’ambiente in cui è situato. Da un punto di vista enattivo la cognizione, le percezioni e i pensieri sono il risultato di un corpo vivente che intrattiene rapporti con il proprio ambiente.

L’impostazione comune è che l’attività di attribuzione di senso (sense-making) non è un’attività che risiede nell’organismo o nel soggetto. Al contrario, la produzione di senso è un’attività che promana da un sistema intersoggettivo e partecipativo e nel quale la produzione di senso si ottiene attraverso una sottrazione, da un ritaglio di sensi e mondi possibili: “sense-making does not “add” anything to the rich coupling with the environment, it “subtracts” from it by monitoring and responding to only a small and relevant subset of all the influences that impinge on the organism, a subset out of which the organism constitutes itself as a sense-maker.” (Di Paolo et al. 2019: 53) creando una nicchia semiotica.

Una volta che una dimensione semiotica intersoggettiva permette una possibilità socialmente convenzionata di generare funzioni di senso, l’accoppiamento strutturale esprime la sua adattività abitando un mondo di segni. Un segno è tutto ciò che può essere preso come sostituto significante di qualcos’altro. Questo non deve necessariamente esistere o essere realmente da qualche parte nel momento in cui un segno sta al posto di esso. Come diceva Eco “la semiotica è la disciplina che studia tutto ciò che può essere usato per mentire. Penso che la definizione di una teoria della menzogna dovrebbe essere presa come un comprensivo programma di una semiotica generale.” (1975 : 8)

Paolucci ottimizza questa prospettiva riuscendo, inoltre, ad oltrepassare la soglia inferiore della semiotica che escludeva enti non-umani dalla semiosi: un sistema è semiotico se permette la

costruzione di superfici significanti capaci di mentire, se permette di nascondere l'oggetto per l'azione. Tale capacità è totalmente alla portata di qualunque animale²⁶, nonché dai neonati e su questo ci intratterremo a breve. Quindi la natura anti-rappresentazionale della cognizione per la semiotica, come per l'enattivismo, non serve per rappresentare il mondo ma ad agire effettivamente in essa. Al fine di agire efficacemente è necessario generare mondi attraverso il significato e i significati sono tendenze a comportarsi in un modo simile, in circostanze simili in futuro.

2.4.1. Narratività e autismo

Nel proseguo della dissertazione Paolucci espande le considerazioni semiotiche che abbiamo presentato nel campo della cognizione sociale infantile fornendo nuovo terreno di scambio con i teorici dell'enattivismo e mettendo in campo una dimensione fondamentale in entrambe le discipline seppur con interpretazioni diverse: la narratività.

Come per Violi 2007 in semiotica e Gallagher-Zahavi nelle scienze cognitive in prospettiva enattivista, Paolucci non è stupito dai recenti *findings* in psicologia dello sviluppo in merito alla precocità di alcune capacità degli infanti.

Avevamo già notato in §1.3. che alcune ricerche condotte negli ultimi dieci anni riguardo alla capacità di interpretare le intenzioni o “stati mentali” degli altri attraverso l'esperimento della falsa credenza, anche i bambini più piccoli mostrano sensibilità agli stati mentali degli altri. In particolare con Onishi e Baillargeon (2005) si è visto come i bambini di 15 mesi si aspettano che un protagonista cerchi un oggetto nel luogo in cui crede (falsamente) che sia nascosto. Secondo loro, le abilità di *mindreading* si affinano e si specializzano nel corso dello sviluppo, ma sono già all'opera nei neonati prima dell'acquisizione del linguaggio e di quelle abilità esplicite che permettono loro di superare un compito di falsa credenza.

Gli autori suggeriranno come soluzione un sistema computazionale astratto che né la semiotica né l'enattivismo possono accettare. Attraverso questo esperimento ed altri fondati su tecniche di eye-tracking ci permettono di andare oltre i test di falsa credenza originali, che valutano solo la comprensione esplicita (Hutto 2007; Paolucci 2019) e sostenere come *la lettura del pensiero* può essere un'abilità molto specifica che i bambini sviluppano nell'interazione con i loro caregiver prima dei 15 mesi di vita.

Per poter procedere è necessario fare un passo indietro, in entrambe le discipline, e constatare come tale precoce possibilità sia possibile attraverso la narratività.

²⁶ Paolucci nello specifico porta l'esempio delle *femmes fatales*

L'ipotesi della pratica narrativa (NPH) fa parte di un più ampio resoconto enattivo dell'interazione a volte indicato come teoria dell'interazione (IT) (Gallagher e Zahavi 2008; Gallagher e Hutto 2008). All'interno di questa teoria, la NPH cerca di mettere alla prova le ipotesi di cognizione sociale in terza persona (di nuovo in §1.3.) sugli stati intenzionali altrui che spiegano il comportamento apparente, come le credenze, le intenzioni e i desideri. Una delle affermazioni dell' IT è che nei primi esperimenti di lettura del pensiero (sia nei neonati che nei primati), non abbiamo affatto a che fare con credenze o altri casi di folk psychology. La teoria dell'interazione sostiene che quando i neonati o le scimmie vedono che l'agente non è nella posizione di vedere lo spostamento del giocattolo dalla scatola A alla scatola B, non stanno inferendo che l'agente ha una falsa credenza sulla posizione (Gallagher e Povinelli 2012 : 147). Al contrario, vedere cosa sta facendo l'altro viene inquadrato nei termini delle possibili azioni che intraprenderei se dovessi impegnarmi con quell'agente, senza richiedere al neonato di fare un'analisi degli stati mentali dell'agente (ivi : 149). Poiché i bambini trascorrono normalmente tutto il primo anno di vita interagendo con gli altri, attraverso le interazioni acquisiscono tutte quelle competenze sufficienti a gestire il significato in situazioni come quelle oggetto degli esperimenti di lettura precoce della mente. Durante l'intersoggettività primaria (1-9 mesi), i bambini umani sono già in grado di vedere i movimenti corporei come movimenti intenzionali diretti a un obiettivo e dotati di significato e di percepire le altre persone come agenti, discriminando perfettamente un movimento biologico da altri tipi di movimenti (cfr. infra, §4.1). Durante le loro interazioni incarnate, I neonati eseguono la proto-mimesi, l'interscambio emotivo, l'imitazione e il parsing delle intenzioni ricevute, interpretando le azioni e i movimenti espressivi degli altri attraverso il significato. Più tardi, durante l'intersoggettività secondaria (dopo i 9 mesi), i bambini acquisiscono abilità come l'attenzione congiunta, le azioni congiunte e il riferimento ai contesti pragmatici dell'azione e questo è tutto ciò che serve per spiegare gli esperimenti di lettura precoce della mente.

Al fine di fornire nuova linfa al dibattito sulla cognizione sociale ponendosi al contempo in dialogo con le teorie di Gallagher e Hutto, Paolucci proporrà una Narrative Practices Semiotic Hypothesis (NPSH), unendo un approccio semiotico alla teoria narrativa originariamente sviluppata da Gallagher e Hutto

Se la percezione è un processo enattivo e sensomotorio, e non semplicemente un processo di ricezione sensoriale, i processi di risonanza attraverso i neuroni specchio possono essere facilmente considerati come parte del processo percettivo quando la percezione si concentra sulle azioni degli altri. Questo sembra fare da sponda alla teoria della simulazione ma Gallagher e Zahavi faranno ben comprendere che si tratta di un abbaglio (ne parleremo più avanti, cfr. infra §4.3). Gallagher, ad esempio, ha proposto un'alternativa enattiva all'interpretazione della simulazione: l'attivazione dei

neuroni specchio non è l'inizio di una simulazione, ma è parte di una percezione intersoggettiva di ciò che l'altro sta facendo. Infatti, i sistemi neurali non si attivano da soli, ma sono attivati dall'azione dell'altro. È l'altro a innescare l'attivazione. Ma non si tratta di una simulazione, bensì di un evento percettivo che è una risposta all'altro (cfr. Gallagher e Zahavi 2008: 268-279). Questo sembra essere esattamente l'opposto di ciò che sostiene la ST, cioè che la nostra mente si attiva come modello per metterci *nei panni dell'altro*: “However, whatever position we take on these topics, this subpersonal level cannot explain on its own the majority of the “high level” social cognition skills that require folk psychology competence. Here is where the Narrative Practice Hypothesis enters the scene.”²⁷

La Narrative Practice Hypothesis (NPH; Hutto 2008: 177) propone che i bambini acquisiscano una teoria della mente solo se esposti e coinvolti in pratiche narrative. Una teoria della mente, secondo Hutto, implica essenzialmente la capacità di produrre e interpretare narrazioni (intese in termini *folk*) che permettono di “spiegare” le azioni di cui si è testimoni o in cui si è in interazione.

L'idea di Hutto è che la nostra competenza psicologica cognitiva popolare sia sviluppata e radicata in un insieme socialmente condiviso di pratiche narrative: ciò richiede che i bambini siano adeguatamente immersi in attività narrative intersoggettive e supportati da altri.

Pertanto, secondo questa ipotesi, non solo la competenza narrativa non dipende da una teoria-guida o da un insieme di principi localizzati nella nostra mente, ma è proprio la competenza cognitiva stessa a dipendere dalla struttura della narritività. Non a caso Hutto sostiene che diversi tipi di psicologia popolare possono derivare da diversi stock di storie iscritte nell'enciclopedia di una cultura.

Questo tipo di posizione mina radicalmente l'internalismo che aveva caratterizzato gran parte del paradigma delle scienze cognitive (esposti in precedenza §1.3 anche con i lavori di Frith e Happé, Baron-Cohen etc.). Tuttavia per la semiotica la narritività si presenta come una strutturazione dell'esperienza ben più radicale di quella che l'esposizione di un insieme di narrazioni *folk* può influenzare un soggetto in merito alle sue interpretazioni delle azioni esterne.

Da qui l'obiettivo dell'operazione di Paolucci che riprendendo la chiave del paradigma semiotico secondo cui l'intersoggettività precede logicamente ed epistemologicamente ogni formazione di soggettività giungerà, come vedremo anche sperimentalmente con l'esperienza Ne.Mo., ad una teoria narrativa sullo sviluppo di competenze sociali nell'infanzia:

The aim is to show how social cognition skills like mindreading can be derived from narrative practices of this kind. This would allow us to build a perspective through which, as far as mindreading is concerned, intersubjectivity and sociality logically precede the cognitive processes occurring under the individual's

²⁷ Paolucci 2019, p.382

skin, crucially contributing to their formation (see Gallagher 2009). As I will try to show in the next paragraphs, it is action with its narrative logic that shapes the mindreading cognitive ability and the related theory of mind, not vice versa.

Cognition is a function of action and action is immediately an inter-action. This is the key point both for the enactivist Interaction Theory and for the semiotic perspective. (ivi, p. 385)

Secondo Paolucci infatti i punti deboli della NPH è che non fornisce una teoria o una definizione di cosa siano le narrazioni. Piuttosto, parte dal presupposto che l'esistenza di pratiche narrative sia incontrovertibile e dunque sufficientemente eleggibile come punto di partenza.

Inoltre, riprendendo Pierre Jacob (2011), la NPH non spiega cosa contraddistingue e rende possibile la capacità cognitiva di comprendere una narrazione a età così precoci.

Hutto riprendendo Larmarque ci dice che, affinché qualcosa sia una narrazione, almeno due eventi devono essere rappresentati in una narrazione e ci deve essere una relazione più o meno libera, anche se non logica, tra gli eventi.

Per la semiotica questa definizione non è sufficiente in quanto la semiotica intende la narratività come una morfologia con uno schema regolare che struttura il significato e l'esperienza.

Secondo la semiotica, le narrazioni mostrano uno schema regolare, una struttura profonda che rimane costante. I semiologi la narratività è la forma delle narrazioni, ma anche la forma della nostra attribuzione di significato all'esperienza. Per questo motivo i semiologi ritengono che il significato abbia una forma narrativa che è all'opera anche nei testi non narrativi o nelle pratiche sociali.

La narratività media tra l'intersoggettività e la mia storia personale ed è per questo che, come afferma perfettamente Hutto, la nostra competenza psicologica popolare si acquisisce attraverso l'esposizione a storie che mostrano come credenze e desideri figurino nella vita e nei progetti dei loro proprietari. Questo risponde alla prima domanda di Pierre Jacob a NPH, mostrando ciò che contraddistingue la capacità cognitiva di inquadrare e comprendere una narrazione.

Se confrontata con la concezione della narratività sviluppata dalla semiotica, l'idea di Hutto di narrazione è molto più ristretta, più vicina all'uso comune della parola e limitata alle competenze della psicologia popolare. Non a caso, quando Hutto parla di competenza narrativa, si riferisce a quel particolare tipo di interazione intersoggettiva che è in grado di formare la competenza culturale di un bambino tra i 2 e i 4 anni, ma non certo al significato di competenza narrativa per la semiotica.

La narratività per la semiotica è un modo particolare di dare forma a un processo di trasformazione e dare significato all'esperienza significa organizzarla in modo narrativo. Si tratta di una pratica quotidiana.

Per Paolucci la folk psychology e la capacità di interpretare stati mentali sono proprietà topologiche delle narrazioni. Se la varietà degli attori è indefinita e varia da storia a storia, la struttura

degli attori, la logica attanziale, è molto più stabile ed è proprio con questa struttura che la semiotica identifica la narratività. In breve, la narratività è una forma processuale di posizioni interrelate organizzate in modo adeguato e stabile al di là delle variazioni superficiali che caratterizzano ogni singola storia. Secondo la semiotica, la narratività non è la storia, ma la struttura di posizioni che dà forma alla storia e si incarna in essa.

Questa ipotesi comporta un notevole apporto se inclusa nell'ambito della cognizione sociale. Abbiamo visto come già nell'intersoggettività secondaria (cfr. infra §1.1.) l'emergere di un terzo al di là dell'interazione madre/bambino è in cruciale per lo sviluppo di un quadro narrativo completo. Intorno all'età di 1 anno, ma anche prima, intorno ai 9 mesi, insieme allo sviluppo di una competenza semiotica (Vygotkij 1978), il neonato va oltre l'immediatezza da persona a persona ed entra in contesti di attenzione condivisa in cui inizia ad apprendere il significato e lo scopo delle cose, insieme all'idea che questi valori possano essere comunicati.

È proprio a questa età dunque che secondo Paolucci le due questioni si intrecciano: da una parte abbiamo una competenza semiotica e narrativa in grado di immaginare mondi fittizi e dall'altra una capacità semiotica e pragmatica di produrre azioni ed enunciati per far sì che queste situazioni immaginate diventino reali (l'autore porta ad esempio il *false cry*, ma anche semplicemente l'aver compreso il valore semiotico dell'indicizzare come stare per "quello" o "dammi quello"). Ci ricongiungiamo con il tema esposto in precedenza sempre da Paolucci, quando i bambini imparano che possono manipolare ed essere manipolati, che gli altri possono credere a cose che in realtà non sono vere, che la persona che si prende cura di loro può davvero credere che stiano piangendo e che tutto questo può cambiare il loro mondo nel modo in cui vogliono che sia. Ecco come le capacità umane di rappresentare le false credenze altrui sono collegate alle narrazioni e a tutte quelle abilità semiotiche che permettono di costruire segni che stanno per altre cose e che possono essere usati per mentire.

Di conseguenza per la competenza narrativa esiste molto prima del secondo anno di età, perché c'è competenza narrativa se c'è una trasformazione di valori che si sviluppa attraverso l'acquisizione di una competenza, di una prestazione e di una sanzione secondo un certo sistema di valori. Quindi abbiamo la narratività nell'intersoggettività secondaria, ma anche prima. Quando un neonato di 7-8 mesi inizia a percepire vari movimenti corporei come significativi e può rispondere in modo interattivo, ricevendo in cambio il sorriso della madre come ricompensa, per un semiologo è già in atto un'evidente competenza narrativa, in grado di trasformare i valori coinvolti e di collegare tra loro una serie di azioni/passioni corrispondenti (Violi 2012).

Tuttavia, un modello narrativo completamente sviluppato sembra emergere con l'emergere dell'intersoggettività secondaria, quando un oggetto o un evento può diventare un punto focale tra le persone: un oggetto di valore che può essere comunicato.

Le narrazioni possono essere la base della comprensione delle altre menti oltre i limiti dell'approccio interattivo, come nella teoria enattivista dell'azione e della percezione che abbiamo trattato nei paragrafi precedenti.

La nostra pratica quotidiana di dare un senso alle azioni intenzionali in termini di ragioni (credenze, desideri, ecc.) è un'abilità che deriva da pratiche di narrazione sociale in cui manipoliamo gli altri, cerchiamo di far fare loro delle cose all'interno di un sistema di valori condiviso, acquisiamo le competenze necessarie per fare questo tipo di cose, agiamo e veniamo giudicati sulle nostre azioni.

La spiegazione e la comprensione del verificarsi di un evento basate su una narrazione storica sono diverse dal tipo di spiegazione e comprensione basate su generalizzazioni di tipo legale o nomologico fornite dalla scienza. Se l'evento da spiegare è il comportamento di un individuo o un cambiamento in alcuni dei suoi stati psicologici, allora, come sottolineano i sostenitori del modello della percezione diretta, è probabile che una spiegazione narrativa differisca dal tipo di spiegazione basata sulla conoscenza tacita di una teoria psicologica comprendente generalizzazioni psicologiche simili a leggi nella concezione teorica del mindreading.

Paolucci si chiede: perché e come la competenza narrativa dovrebbe essere, nei termini di Gallagher, la base per il nostro uso di concetti psicologici popolari come credenze, desideri, ragioni? In particolare, come potrebbe essere alla base della capacità dei bambini umani di rappresentare le false credenze degli altri? Cosa potrebbe esserci nella sequenza cronologica memorabile degli eventi (codificata in una narrazione) che potrebbe ancorare la capacità umana di base (e probabilmente unica) di rappresentare la falsa credenza di un altro? Considerato ciò che occorre per comprendere e inquadrare una narrazione, l'idea di fondare la capacità di un bambino umano di comprendere e rappresentare la falsa credenza di un altro nella sua competenza narrativa avrebbe senso solo per i bambini che hanno dimostrato di superare con successo il compito standard di falsa credenza all'età di circa 4 anni (Jacob 2011: 535).

Questo non è un problema per la NPSH di Paolucci in quanto se le nostre capacità di lettura mentale derivano da una logica narrativa di interazione, è del tutto naturale che le capacità di cognizione sociale siano già presenti sia in alcune specie animali sia in tutti i bambini prima dell'acquisizione del linguaggio.

È importante sottolineare - e con questo arriviamo alla seconda critica di Jacob - che con la NPSH c'è qualcosa di più di una capacità percettiva enattiva di anticipare un certo comportamento

contestuale, comprendendo l'intenzione della persona dal contesto. L'NPSH è un modo per rendere conto di quel tipo di pensiero di alto livello in terza persona sugli stati intenzionali dell'altro (credenze, desideri, ecc.) che spiegano il comportamento apparente senza affidarsi alle spiegazioni Teoria della Teoria, Simulazioni o al linguaggio e agli atteggiamenti proposizionali (dall'altro). Secondo Hutto (2006), le credenze, essendo atteggiamenti proposizionali, non sono in gioco nelle prime situazioni di lettura del pensiero. I bambini e gli animali possono leggere solo le intenzioni e avere atteggiamenti intenzionali. Tuttavia, nella maggior parte degli esperimenti di mindreading precoce, l'intenzione dell'agente di recuperare il giocattolo è la stessa sia che abbia una credenza vera o falsa, quindi l'introduzione dell'idea di credenza sembra essere necessaria in questo caso, poiché il bambino non può capire l'intenzione della persona solo dalla situazione pragmatica dell'azione.

Sviluppando una competenza semiotica e la capacità di proiettarsi in mondi fittizi in cui sono personaggi tra altri personaggi, la NPSH sostiene che i bambini iniziano a comprendere le ragioni dietro le azioni degli altri attraverso il modello della narrativa.

Si presenta dunque una differenza filosofica principale tra NPH e NPSH sottolinea Paolucci. La concezione di Hutto della credenza è legata all'idea di atteggiamento proposizionale proveniente dalla filosofia analitica, mentre la concezione semiotica della credenza è legata al pragmatismo e all'idea di abitudine che abbiamo già visto all'inizio di questo paragrafo: “la tendenza a comportarsi effettivamente in modo simile in circostanze simili in futuro” (Peirce CP: 5.487). Secondo la tradizione semiotica, le abitudini definiscono il significato delle credenze.

Ecco perché la NPSH non lascia affatto inspiegati i risultati sperimentali che mostrano la capacità dei neonati umani preverbalmente di rappresentare e ragionare sulle false credenze degli altri (cfr. Jacob 2011: 536-7). Al contrario, si adatta perfettamente all'informatica enattivista, fondando le credenze e le capacità di lettura del pensiero su interazioni incarnate e radicate nelle pratiche narrative. Nella sua riformulazione semiotica, che ho qui delineato, la NPSH supporta il modello della Teoria dell'Interazione estendendo la comprensione della vita psicologica altrui oltre i limiti del resoconto interattivo in seconda persona, fornendo le risorse adeguate per spiegare la capacità di rappresentare e ragionare sulle false credenze altrui, colmando la lacuna esplicativa descritta in precedenza in questo lavoro senza l'introduzione di alcun tipo di soluzione *Bin the head*.

Ma le applicazioni della NPSH non sembrano rilevanti solo per il problema della cognizione sociale in generale. Sempre in §1.3 avevamo spiegato in dettaglio quali deficit proprio in questa capacità colpiscono i soggetti affetti da disturbo autistico, sia riguardo la rilevazione di chi potrebbe essere un potenziale titolare di uno stato mentale e sulla qualità degli stati potenziali contenuti dello

stato mentale (manteniamo la definizione “stato mentale” in quanto quella maggiormente utilizzata in letteratura per quanto discordante con il paradigma semiotico ed enattivista).

Paolucci in questo caso riprende e si misura con la teoria della motivazione sociale dei disturbi dello spettro autistico (Dawson et al. 2005; Chevalier et al. 2012). Secondo questa teoria, una delle possibili cause alla base delle difficoltà di interazione sociale nei soggetti con ASD potrebbe essere la presenza di un deficit motivazionale, strettamente associato ad anomalie nelle strutture cerebrali del sistema di ricompensa. A seguito di queste anomalie nei sistemi cerebrali di ricompensa, i soggetti con ASD avrebbero una ridotta sensibilità alla gratificazione sociale e non riuscirebbero ad attribuire un valore di ricompensa, che di solito è intrinsecamente motivante, agli stimoli socialmente rilevanti. Secondo la teoria della motivazione sociale, la mancanza di esperienza del mondo sociale impedirebbe la specializzazione dei circuiti neurali alla base di questi domini e sappiamo che il loro sviluppo e la loro specializzazione si basano sull'esperienza.

In questo modo, i problemi di cognizione sociale sarebbero collegati a compromissioni nel quarto e nel primo passo del resoconto semiotico narrativo dell'azione: i bambini con problemi di ASD di solito non si preoccupano di essere giudicati positivamente, non preferiscono - come fanno i bambini normali - compiti che restituiscono loro una ricompensa sociale.

The idea that social motivation deficits play a central role in Autism Spectrum Disorders (ASD) has recently gained increased interest. This constitutes a shift in autism research, which has traditionally focused more intensely on cognitive impairments, such as Theory of Mind deficits or executive dysfunction, while granting comparatively less attention to motivational factors. [...] ASD can be construed as an extreme case of diminished social motivation and, as such, provides a powerful model to understand humans' intrinsic drive to seek acceptance and avoid rejection. [...] Social motivation is a powerful force guiding human behavior and that disruption of social motivational mechanisms may constitute a primary deficit in autism. In this framework, motivational deficits are thought to have downstream effects on the development of social cognition and deficits in social cognition are therefore construed as a consequence, rather than a cause, of disrupted social interest. (Chevalier et al. 2012: 231–2).

Poiché la diagnosi precoce si è dimostrata essenziale per un trattamento efficace dell'ASD, riconoscere un bambino piccolo a cui non interessa che la madre gli restituisca il sorriso quando agisce è estremamente importante. I bambini ASD di solito non prediligono i compiti sociali, spesso la loro attenzione non viene catturata dalla voce della madre rispetto ad altre sollecitazioni e questo è visibile fin dai primi mesi di vita.

Non sappiamo come si comportano i bambini ASD nei primi compiti di lettura della mente, perché la diagnosi di ASD arriva di solito più di un anno dopo. Quello che sappiamo è che esiste uno stretto legame tra l'esperienza e la specializzazione dei neuroni nelle aree di ricompensa, dovuto

a neuroplasticità. Sappiamo anche che tutti i genitori di bambini con diagnosi di ASD hanno riferito di essere indifferenti agli stimoli sociali e alla ricezione di una sanzione positiva da parte degli altri fin dai primi mesi di vita. La diminuzione dell'interesse sociale priva il bambino in via di sviluppo dell'interesse sociale e delle opportunità di apprendimento, il che porta a una diminuzione delle competenze nella cognizione sociale.

I modelli di motivazione sociale dell'ASD sostengono che i disturbi precoci dell'attenzione sociale mettono in moto processi di sviluppo che finiscono per privare il bambino di adeguate esperienze di apprendimento sociale e che lo squilibrio che ne deriva nell'attenzione agli stimoli sociali e non sociali disturba ulteriormente lo sviluppo delle abilità sociali e della cognizione sociale. (Chevalier et al. 2012: 234).

La valutazione precoce basata sul monitoraggio degli aspetti sanzionatori durante le pratiche tra bambini e caregiver attraverso l'applicazione della NPSH in ambienti naturali (non-laboratoriali) Paolucci conclude la sua tesi decretandolo come un potenziale obiettivo percepito come raggiungibile.

Grazie al progetto Erasmus+ Ne.Mo. il Prof. Paolucci ha potuto mettere alla prova la sue teorie strutturando la NPSH come uno strumento ausiliare per gli educatori dell'infanzia europei al fine di superare alcuni fabbisogni del settore proprio in merito al monitoraggio dei piccoli discenti e alla formazione continua degli operatori.

Nel seguente capitolo approfondiremo obiettivi, attività, partner, casi-studio, progetti pilota, e risultati che hanno contrassegnato questa triennale impresa premiata come “Best Practice” dall’Agenzia Nazionale Indire per il “contribu[to] allo sviluppo di metodologie e strumenti di monitoraggio per supportare gli educatori nel riconoscere segni di possibili disturbi dello spettro autistico”.²⁸

²⁸ Lettera di valutazione finale progetto Ne.Mo.; Agenzia INDIRE

3. Il progetto Ne.Mo.

Il progetto Ne.Mo. – New monitoring guidelines to develop innovative ECEC Teachers Curricula (2019-1-IT02-KA201-063340)²⁹ è stato un progetto co-finanziato dal Programma europeo Erasmus+ nel settore dell'educazione scolastica. Il progetto coordinato dal Prof. Paolucci (Università di Bologna) in collaborazione con il Research Institute on Robotics and Information and Communication Technologies (IRTIC) dell'Università di Valencia (ES), il Dipartimento di Scienze Educative della European University of Cyprus (CY), l'Associazione Italiana per l'Assistenza Spastici (AIAS), l'Educational Research Institute di Ljubljana (SI), il Gruppo Nazionale Nidi Infanzia e la Kristianstad University (SE).

Il progetto Ne.Mo ha avuto come obiettivo primario quello di formulare, sperimentare e validare una metodologia di osservazione dell'interazione bambino-caregiver per permettere agli educatori e alle educatrici della prima infanzia (0-3) di riconoscere segnali precoci di comportamenti atipici del neurosviluppo in riferimento, in particolare, ai disordini dello spettro autistico.

Come sarà chiaro nel proseguo dell'esposizione, le dimensioni, le riflessioni teoriche e le criticità in merito all'identificazione dei segni rilevanti per il riconoscimento dei disturbi dello spettro autistico esposte nel primo capitolo di questa tesi sono state guida e punto di riferimento nella stesura degli obiettivi e nello svolgimento del progetto che si è svolto tra Settembre 2019 e Dicembre 2022.

Riteniamo necessario innanzitutto esplicitare la ragione per la quale è stato proposto e sviluppato tale tematica a livello europeo, la scelta del campo dell'educazione pre-primaria e la necessità di espandere obiettivi e risultati del progetto stesso.

3.1. Le ragioni della dimensione europea: i sistemi pre-primari e le criticità degli screening tests

In Europa, i sistemi ECEC (Early Childhood Education and Care) sono organizzati in due sistemi principali: (i) Strutture separate per bambini più piccoli e più grandi con una transizione di solito intorno ai 3 anni. In genere, l'offerta per i bambini sotto i 3 anni ha un focus sulla cura dei bambini, mentre le scuole «pre-primarie» per i bambini più grandi enfatizzano gli obiettivi educativi. (ii) Strutture integrate per l'intera fascia di età, fino all'inizio della scuola primaria. Sia l'assistenza che la prima educazione costituiscono parte integrante dell'offerta in impostazioni unitarie.

²⁹ <https://site.unibo.it/nemoproject/it>

Numerose ricerche a livello comunitario³⁰ hanno dimostrato come sistemi unitari ECEC (Early Childhood Education and Care) comprensivi dell'intero arco ISCED 0 (0-6 anni) riescono a fornire una migliore governance del settore proprio grazie all'assenza di frammentazione delle responsabilità e alla continuità dei progetti educativi. La mancanza di linee-guida unitarie si riflette su tre ambiti fondamentali del sistema dell'infanzia: (i) accessibilità; (ii) aggiornamento dei curricula; (iii) monitoraggio.

(i) Gli Stati membri riconoscono le difficoltà che incontrano nel garantire l'accesso a tutti i bambini, soprattutto a quelli di età inferiore ai tre anni e con disabilità. I genitori con figli disabili rilevano problemi ad accedere ai servizi ECEC nonostante la maggior parte dei Paesi europei sottolinei l'importanza di strutturare la collaborazione con i genitori nei loro documenti di indirizzo e incoraggi le strutture a includere misure specifiche nella loro pianificazione. Raramente vengono organizzati programmi per genitori, corsi specifici per genitori o visite a domicilio e solitamente sono riservati alla fascia 3-6 e riguardano in maggioranza situazioni di svantaggio legate a condizioni socio-economiche o culturali-linguistiche piuttosto che disabilità.

(ii) Stabilire i requisiti iniziali di qualificazione per il personale che lavora con i bambini è solo il punto di partenza per garantire una forza lavoro ben qualificata. Anche lo sviluppo professionale continuo (CPD) è fondamentale in quanto consente ai dipendenti di aggiornare le proprie conoscenze e competenze per tutta la loro carriera in particolare sulla cura delle disabilità.

Solo un quarto dei sistemi educativi rende obbligatorio lo sviluppo professionale continuo per gli operatori di base che lavorano con i bambini più piccoli, specificandone la durata minima in un periodo di tempo definito e poco interesse è stato dimostrato sullo sviluppo di competenze specifiche per la cura e il supporto a soggetti con disabilità.

(iii) L'efficacia del processo di monitoraggio determina in larga misura la qualità dell'ECEC. Per questo motivo, tutti i Paesi europei emanano linee guida educative ufficiali per aiutare le strutture a migliorare l'offerta. Tuttavia, in circa la metà dei Paesi tali linee guida sono limitate alle strutture per bambini dai 3 anni in su. Per i bambini più piccoli, l'enfasi tende a essere posta sull'elemento di cura dell'offerta e relegato a livello locale.

Il progetto Ne.Mo ha voluto produrre un impatto rilevante su tutti questi elementi a cominciare dalla costruzione ragionata del partenariato. I fabbisogni sinora esposti vedono l'Italia fra i paesi maggiormente carenti in tutte e tre le dimensioni. In tal senso la metodologia di osservazione dell'interazione bambino caregiver basata, come vedremo più avanti, sull'epistemologia e sulle dinamiche relazionali semiotiche, poteva essere posta a elemento cardine per impattare sugli altri

³⁰ <https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/>

fabbisogni rilevati dagli istituti di ricerca europei in particolare sui diversi standard qualitativi tra paesi europei con sistema separato 0-3 e 3-6 e paesi europei con sistema integrato. (Eurydice principalmente ma anche Indire e le stesse ricerche del Gruppo Nazionale Nidi Infanzia sul sistema integrato 0-6).

La congiunzione tra la metodologia di osservazione elaborata dal Prof. Paolucci e il miglioramento e dell'accessibilità e monitoraggio nei sistemi educativi 0-3 nasce dalla constatazione che una diagnosi dei disturbi dello spettro autistico viene effettuata di norma poco prima dei due anni e mezzo di età (media europea: 28 mesi) e, nella stragrande maggioranza dei casi, in seguito a un ritardo linguistico. La sperimentazione della metodologia durante il progetto Ne.Mo. da parte di 54 educatori provenienti da diverse regolamentazioni pedagogiche nazionali ha dimostrato che chiari segni di disturbi delle abilità cognitive e sociali che potranno in seguito portare a un disturbo dello spettro autistico possono essere lette e individuate molto prima, attraverso un'analisi semiotica dell'interazione prelinguistica tra bambini e caregiver durante la fase dell'Intersoggettività Secondaria (9-18 mesi).

Per condurre a successo l'obiettivo di collegare tale metodologia ai diversi sistemi di monitoraggio e sviluppo professionale degli educatori è stato necessario convocare un partenariato di alto livello sulle tematiche rilevanti per le dimensioni sopra-menzionate e proveniente da paesi europei con diverse regolamentazioni del sistema dell'infanzia al fine di sperimentare la metodologia Ne.Mo. in diverse strutture scolastiche, riceverne la valutazione da parte di educatori dell'infanzia afferenti a diverse linee pedagogiche e rilevare l'impatto di tale metodologia sui diversi servizi della prima infanzia europei. Laddove infatti Svezia e Slovenia godono di un sistema integrato 0-6, in Italia, Cipro e parzialmente in Spagna (a causa della nota regolamentazione con base federalista e regionale e delle numerose autonomie) si riscontrano quei pattern di criticità dovuti alla diversa gestione tra la fascia 0-3 e 3-6.

Se la scelta dei partner è stata dunque in primo luogo mossa da ragioni geografiche legate all'afferenza a regolamentazioni educative eterogenee ha poi mirato ad includere specifiche competenze necessarie per lo sviluppo dei prodotti di progetto e ci sembra utile riassumere brevemente.

Il Dipartimento di Scienze dell'Educazione della European University of Cyprus ha una tradizione consolidata nel campo dell'educazione inclusiva e dell'educazione della prima infanzia. Il suo Master in Educazione Speciale/Inclusiva, offre conoscenze nel campo degli aspetti educativi, politici, filosofici e teorici dell'educazione inclusiva, oltre ad erogare competenze per l'identificazione, l'individuazione e la gestione dei bambini con disabilità, la valutazione dell'educazione efficace e l'uso di tecnologie assistive.

L'IRTIC (University Research Institute on Robotics and Information and Communication Technologies) dell'Università di Valencia sviluppa principalmente attività di ricerca applicata e sviluppo di soluzioni su misura, promuovendo linee d'azione che apportano benefici alla società. Queste attività sono specificate in progetti e contratti riguardanti i sistemi di gestione delle informazioni, le applicazioni telematiche al traffico e ai trasporti, la computer grafica e la realtà virtuale, i sistemi di integrazione per disabili, la simulazione di apparecchiature civili, i servizi di rete per la sicurezza informatica e l'elaborazione digitale delle immagini.

AIAS (Bologna) sostiene le persone con disabilità a casa, nell'istruzione, nel lavoro, nella vita sociale mediante la creazione di tecnologie assistive,

L'Education Research Institute (ERI) è l'istituzione centrale in Slovenia per la ricerca nel campo dell'istruzione, si occupa di ricerca di base, sviluppo e progetti applicati in tutti i settori dell'istruzione e nelle aree correlate. L'ERI svolge le proprie attività nel contesto del programma di ricerca nazionale come servizio pubblico.

Il Gruppo Nazionale Nidi e Infanzia è un'associazione nazionale che riunisce insegnanti, educatori e formatori ECEC, scuole materne, nido e altri servizi per l'infanzia, amministratori e gestori di servizi, coordinatori, pedagogisti, ricercatori e professori universitari, che operano in diverse città italiane. Offre opportunità di incontro a livello nazionale per promuovere iniziative culturali di ordine sociale, legislativo e pedagogico.

La Hoegskolan Kristianstad promuove ricerche in educazione infantile e in educazione per bisogni educativi speciali. Collabora con il Dipartimento il professor Jordan Zlatev del dipartimento di Semiotica cognitiva dell'Università di Lund, illustre esperto di semiotica cognitiva.

L'obiettivo del progetto NeMo è stato quello di consentire agli insegnanti della scuola pre-primaria di acquisire le competenze necessarie per riconoscere segnali di comportamenti atipici di bambini nella fascia 0-3 anni durante l'interazione con il caregiver. Per fare ciò, il progetto si è concentrato sulla rilevazione delle anomalie nelle competenze socio-emotive, comportamentali e sensorimotorie dei bambini coinvolti fin dalle loro interazioni primarie.

Per arrivare a comprendere le necessità che hanno portato alla elaborazione della metodologia Ne.Mo è necessario presentare una panoramica dei principali criteri utilizzati nei test di screening dell'ASD e rilevarne alcune criticità. In particolare, è stato importante mettere in relazione gli elementi che contraddistinguono i test di screening con i segnali comportamentali che forniscono spunti per individuare un potenziale caso di ASD.

Secondo l'ultima versione del Manuale diagnostico e statistico dei disturbi mentali (DSM-5, 2013)³¹, i disturbi autistici sono concepiti come parte di uno spettro, le cui specificità consistono in due categorie principali:

- Deficit persistenti nella comunicazione sociale e nell'interazione sociale in contesti multipli, manifestati dalle seguenti aree di disturbo (attuali o pregresse):

- i) Deficit di reciprocità socio-emotiva;
- ii) deficit nei comportamenti comunicativi non verbali utilizzati per l'interazione sociale;
- iii) deficit nello sviluppo, nel mantenimento e nella comprensione delle relazioni.

Per brevità, possiamo chiamare questo dominio Affetto sociale.

- Modelli limitati e ripetitivi di comportamenti, interessi o attività, manifestati da almeno due delle seguenti aree, attualmente o in passato:

- i) Movimenti motori, uso di oggetti o linguaggio stereotipati o ripetitivi;
- ii) Insistenza sull'uniformità, adesione inflessibile alle routine o modelli rituali di comportamento verbale o non verbale;
- iii) Interessi altamente limitati e fissati, di intensità o focalizzazione anormale;
- iv) iper- o ipo- reattività agli input sensoriali o interesse insolito per gli aspetti sensoriali dell'ambiente.

Lo spettro ASD comprende una serie di disturbi diversi: Disturbo Autistico, Sindrome di Asperger, Disturbo Disintegrativo dell'Infanzia e PDD-NOS (ovvero Disturbi pervasivi dello sviluppo non altrimenti specificati).

Nonostante i progressi biomedici, attualmente non esistono test medici o marcatori biologici per identificare l'autismo. Pertanto, sulla base delle categorie previste dal DSM-5, l'obiettivo dei test di screening per l'ASD è quello di rilevare comportamenti anomali, fornendo spunti per individuare potenziali casi di ASD.

Per raggiungere questo obiettivo, i test di screening valutano questi comportamenti in relazione a due diversi parametri: Specificità e Sensibilità.

1) La sensibilità risponde alla domanda: "Quanti soggetti malati vengono identificati come positivi?". Cioè, la sensibilità mira a identificare correttamente i bambini malati con risultati positivi, presentando (se alta) un basso livello di risultati falsi negativi e un alto livello di risultati veri negativi.

2) La specificità, invece, risponde alla domanda: "Quanti soggetti sani vengono identificati come negativi?". Essa identifica correttamente i bambini sani con risultati negativi, presentando (se elevata) un basso livello di risultati falsi positivi e un alto livello di risultati veri positivi.

³¹ <https://www.rivistadipsichiatria.it/archivio/1461/articoli/16137/>

Possiamo concepire la sensibilità come "l'accuratezza del test nel rilevare la condizione", mentre la specificità "rappresenta la misura in cui lo screener distingue la condizione mirata da altre o da nessuna disabilità" (Towle e Patrick 2016: 2).

Troviamo diversi test di screening utilizzati per rilevare l'ASD nei bambini, le cui differenze sono dovute a una serie di fattori.

1) Differenze dovute all'obiettivo del test.

I livelli di sensibilità e specificità sono stabiliti in base all'obiettivo del test: i loro livelli variano se l'obiettivo è individuare l'ASD o distinguerlo da altre disabilità.

A questo proposito, troviamo test di screening di Livello 1 e di Livello 2. I test di screening di livello 1 sono "destinati allo screening a livello di popolazione, cioè di tutti i bambini indipendentemente dal loro livello di rischio per le disabilità dello sviluppo, incluso l'ASD" (Towle e Patrick 2016: 2). L'ITC (Infant-Toddler Checklist) e l'ESAT (Early Screening for Autistic Toddlers) sono esempi di test di screening di Livello 1.

I test di screening di livello 2 sono invece "applicati a bambini a rischio, come quelli che sono venuti all'attenzione dei genitori o del pediatra, per vedere se hanno più probabilità di presentare segnali di ASD rispetto a un altro tipo di ritardo o disabilità" (Ibid.). Ad esempio, a livello genetico, un neonato fratello o sorella di un bambino già diagnosticato come ASD sarà valutato con un test di livello 2. Lo STAT (Screening Tool for Autism in Two Years Old) è un esempio di test di screening di Livello 2.

Test come l'M-CHAT (Modified Checklist for Autism in Toddlers) sono utilizzati sia per il Livello 1 che per il Livello 2.

I test di screening più affidabili costituiscono quello che viene definito il Gold Standard, composto dai test ADI-R e ADOS, il cui alto livello e l'equilibrio tra sensibilità e specificità fanno sì che questi test vengano utilizzati come strumenti che contribuiscono alla diagnosi di ASD.

2) Differenze in base al tipo di somministrazione.

Possiamo trovare test di screening basati su questionari somministrati o compilati direttamente da chi si occupa dei bambini. Per la semplicità e la rapidità di somministrazione, l'M-CHAT è uno dei test di screening di tipo questionario più utilizzati.

Diversamente, troviamo test come l'ADOS (Autism Diagnostic Observation Schedule), in cui il bambino viene osservato direttamente mentre interagisce con lo sperimentatore.

Troviamo anche test misti, come l'ADI-R, la cui valutazione è ottenuta sia attraverso un questionario somministrato ai caregiver, sia attraverso l'osservazione diretta del bambino.

3) Differenze in base ai criteri di valutazione.

I test di screening presentano diversi criteri di punteggio e livelli di cut-off attraverso i quali si determina se il bambino è un potenziale caso di ASD. Questi livelli di cut-off vengono raggiunti attraverso la valutazione dei comportamenti del bambino o attraverso le risposte alle relative domande. Pertanto, il sistema di punteggio e i livelli di cut-off dipendono strettamente dalla struttura delle domande e delle risposte disponibili.

Ad esempio, l'ESAT presenta risposte di tipo sì/no. Questo test è strutturato in due fasi. Troviamo una fase iniziale, composta da 4 item sulle competenze di base e sui comportamenti tipici che si verificano a partire dal 6° mese di vita, utilizzata per ridurre i risultati falsi negativi. Se uno solo dei 4 item viene fallito, il test entra nella seconda fase, composta da 15 item. Il fallimento di 3 o più item implica un rischio concreto.

Esistono anche questionari come l'ITC, i cui 25 item sono associati a risposte strutturate in modo graduale. Per esempio, se consideriamo l'item 12 dell'ITC: "Il bambino indica gli oggetti?", troviamo 3 possibili risposte: "Spesso, Qualche volta e Non ancora". A seconda del grado di anomalia dei comportamenti correlati, rispetto a quelli dei bambini neurotipici, ogni item avrà un punteggio da 0 a 2/3, con livelli di cut-off diversi a seconda delle specifiche età di somministrazione.

È dalla struttura e dalla progettazione delle domande, delle risposte e dei livelli di cut-off che questi test saranno sufficientemente sensibili e specifici.

Tuttavia, queste scelte metodologiche potrebbero comportare diversi problemi. Ad esempio, Barbaro e Dissanayake (2013) individuano tre categorie di criticità:

1) problemi di sensibilità e specificità. Riferiscono di studi ESAT e CHAT che hanno ottenuto risultati poco sensibili, mancando molti dei bambini successivamente diagnosticati con ASD, e di test ITC che non sono riusciti a distinguere i bambini con ASD da quelli con ritardi nello sviluppo o nel linguaggio.

2) Problemi di somministrazione in base all'età. Per esempio, i test di screening CHAT ed ESAT sono somministrati a una sola età, il che ha portato a perdere molte opportunità di identificare i bambini a rischio, in mancanza di sintomi che non erano ancora comparsi.

3) Problemi legati a una concezione fortemente limitata dei comportamenti dell'ASD. Dal punto di vista qualitativo, i test di screening spesso pongono domande e concepiscono i comportamenti ASD nella loro versione più grave, propria dell' "autismo classico", mentre questi comportamenti si presentano spesso in modo lieve, come parte dello spettro ASD. Per lo stesso motivo, sul versante quantitativo, questi comportamenti e le relative domande e risposte sono spesso concepiti come presenti o assenti, mentre invece si verificano più o meno frequentemente. Queste caratteristiche

possono essere viste all'interno di domande basate su un criterio di assenza-presenza. Come abbiamo visto, possiamo trovare domande basate su termini come "mancanza di" e risposte di tipo sì/no. Tuttavia, "molti bambini con ASD presentano effettivamente questi comportamenti, ma li usano meno spesso o in modo incoerente e possono quindi superare lo screening nonostante dimostrino comportamenti atipici". L'attenzione dovrebbe quindi concentrarsi sul fatto che un particolare comportamento sia tipico o atipico, piuttosto che presente o assente" (Barbaro e Dissanayake 2013: 3).

Dai test di screening ai *segni* in interazione. Il preludio del progetto Ne.Mo.

I test di screening identificano una serie di comportamenti che si verificano fin dai primi mesi di vita come segnali che possono dare indicazioni per individuare il rischio di casi di ASD. Per comprendere le ragioni e lo sviluppo del progetto Ne.Mo. è fondamentale sottolineare due punti.

Innanzitutto, i segni rilevati attraverso l'analisi di registrazioni video di bambini tra i 9 e i 18 mesi successivamente diagnosticati come affetti dallo spettro autistico (analizzati prima e durante il progetto) vengono interpretati dai test di screening come tutti necessari e sufficienti per avere un caso di ASD. Tuttavia, si possono trovare casi in cui si verificano solo alcuni dei segni o meglio, anticipando uno dei punti centrali del progetto, si verificano solo in alcune dimensioni (sensorimotoria, comportamentale, emotiva). Dunque i comportamenti atipici possono comparire in modo lieve piuttosto che grave, manifestarsi solo a volte, manifestarsi solo in una particolare dimensione di analisi e non in tutte.

È possibile raggruppare questi segni utilizzando le categorie previste dal DSM-5: affetto sociale e comportamenti limitati e ripetitivi.

Per quanto riguarda la categoria dell'affetto sociale, gli ASD tendono a presentare:

1) Una mancanza di piacere condiviso. La capacità di riferirsi ad altri stimoli al di là della diade lattante-caregiver è un tipico segno di attenzione condivisa, una tappa fondamentale per lo sviluppo del bambino che si verifica intorno ai 9 mesi. Inoltre, il desiderio di essere riconosciuti, di essere messi al centro dell'attenzione e di condividere le attività con gli altri sono comportamenti tipici che si sviluppano progressivamente fin dalle prime settimane dopo la nascita (Reddy 2010). Nell'ASD queste dinamiche comunicative, interazionali ed emotive di scambio sembrano mancare e appaiono carenti: il bambino di solito non mostrerà o indicherà gli oggetti, né utilizzerà questi gesti per condividere un'attività con il caregiver, preferendo stare e giocare da solo.

2) Mancato utilizzo dei comportamenti non verbali per regolare l'interazione sociale. Le interazioni corporee esprimono e contribuiscono a strutturare lo sviluppo sociale, comunicativo, emotivo e sensomotorio del bambino. Cercare e rispondere allo sguardo dell'altro è una tendenza naturale per i bambini neurotipici: lo sguardo dell'altro è intrinsecamente piacevole e significativo a livello emotivo ed è fondamentale per la comunicazione. A causa delle difficoltà nel condividere attività e interessi, di solito si riscontrano problemi nell'uso del linguaggio non verbale per comunicare nei soggetti ASD. In questa direzione, un altro classico segno di ASD è la tendenza a evitare lo sguardo dell'altro. Durante un'interazione con il caregiver, il bambino tenderà a evitare lo sguardo dell'altro e/o a non cercarlo. In una circostanza di dubbio, quando si trova di fronte a una situazione o a un oggetto sconosciuto e potenzialmente pericoloso, il bambino neurotipico cercherà lo sguardo del caregiver per capire se la situazione è sicura. Al contrario, nell'ASD questa funzione comunicativa dello sguardo è spesso assente.

Per lo stesso motivo, durante un'interazione un bambino ASD di solito non sorride e non risponde al sorriso del caregiver, mentre appare naturale per i bambini non ASD, essendo questa esperienza anche intrinsecamente piacevole. Inoltre, i bambini con ASD spesso non rispondono al loro nome. Questo è uno dei segni più noti di ASD. Fin dai primi giorni di vita, i bambini vivono l'esperienza di essere chiamati per nome e iniziano a identificarsi come qualcuno che ha un nome. È dunque agevole per un bambino neurotipico girare la testa, lo sguardo o il corpo in direzione della voce che lo chiama. Ma questo è ciò che spesso manca nei soggetti ASD.

Inoltre, quando viene sollecitato a giocare, il bambino usa spesso il corpo del caregiver come se fosse un oggetto inanimato, anziché interagire con lui/lei. Per esempio, un ASD, invece di chiedere un oggetto (esempio di attenzione condivisa), userebbe la mano del caregiver come strumento per raggiungere l'oggetto, probabilmente senza guardare negli occhi l'altro e senza alcun tipo di coinvolgimento emotivo.

3) Ritardo nel linguaggio verbale e problemi di compensazione attraverso i gesti. A causa della frequente mancanza di competenza nell'uso di comportamenti non verbali a fini comunicativi, pragmatici ed emotivi, i gesti di attenzione condivisa degli ASD sono carenti. Gli ASD spesso non hanno la capacità di indicare gli oggetti per esprimere interesse ai loro assistenti, né usano o utilizzano in modo appropriato i cenni, lo scuotimento della testa e altri tipi di gesti per comunicare. Per lo stesso motivo, se il caregiver indica un oggetto o richiama l'attenzione del bambino affinché guardi in quella direzione, il bambino si concentra sul gesto stesso e non sulla sua direzione o, in alternativa, non reagisce affatto o reagisce in modo inappropriato (con rabbia o disperazione).

4) Anomalie verbali e linguistiche. I soggetti ASD presentano condizioni non verbali; oppure tendono a evitare le risposte alle domande; oppure tendono a non essere in grado di sostenere una

conversazione; oppure tendono a ripetere la stessa parola, suono o frase in singole circostanze (ecolalia) o nel tempo (ecolalia ritardata); oppure tendono ad avere problemi di produzione consonantica; oppure tendono a produrre e ripetere neologismi.

5) Mancato sviluppo di relazioni tra pari. A causa dei problemi di interazione di cui abbiamo già parlato, non sorprende che gli ASD tendano ad avere difficoltà a coltivare amicizie e a giocare con i coetanei. Sembrano non essere interessati a costruire relazioni, evitando spesso i tentativi degli altri di coinvolgerli in sessioni di gioco, preferendo piuttosto stare da soli e passare il tempo in attività ripetitive basate sul contatto fisico e istantaneo con gli oggetti.

6) Mancanza di competenze di finzione e/o di gioco sociale imitativo. I neonati sviluppano le loro competenze cognitive attraverso il rispecchiamento reciproco e spontaneo di espressioni, gesti, parole, grazie al valore comunicativo ed emotivo che caratterizza le interazioni corporee che condividono con i loro caregiver. Un neonato è naturalmente predisposto a imitare i gesti degli altri, ed è proprio sulla base di questa competenza imitativa che svilupperà in seguito le capacità immaginative necessarie per partecipare ad attività di gioco di finzione (ad esempio, usare una banana come se fosse un telefono), quelle cognitive necessarie per comprendere e anticipare i movimenti e le intenzioni dell'altro, e quelle pragmatiche per imparare a produrre movimenti funzionali (ad esempio, usare un cucchiaino per mangiare). Al contrario, i bambini ASD, che sembrano disinteressati ai gesti, alle parole e alle espressioni dell'altro, di solito non li ricambiano in modo imitativo e quindi sono spesso privi di qualsiasi tipo di capacità di gioco di finzione.

7) Mancanza di reciprocità socio-emotiva. I bambini neurotipici partecipano alle interazioni con i loro caregiver, producendo movimenti, gesti e vocalizzazioni in modo appropriato, a seconda della situazione. Queste caratteristiche sono spesso compromesse negli ASD. I soggetti ASD hanno problemi a riconoscere o produrre espressioni sia a scopo emotivo che comunicativo, sembrando disinteressati o addirittura infastiditi dalle espressioni dell'altro. Un ASD può rimanere impassibile di fronte a un sorriso o dopo una carezza, e può anche reagire in modo inappropriato, piangendo dopo una risata o urlando dopo una carezza. Per lo stesso motivo, spesso si vede che non intervengono per offrire conforto, ad esempio, se qualcuno si fa male. È come se gli ASD non fossero in grado di riconoscere o percepire queste espressioni come significative o piacevoli.

Infine, è importante sottolineare che il desiderio del bambino di condividere le attività con gli altri e la sua capacità di comprenderle si esprimono principalmente attraverso i movimenti corporei nei primi mesi di vita. Non è un caso che gli ASD mostrino problemi anche nella dimensione sensomotoria. Per esempio, un movimento spontaneo, che tuttavia implica la capacità del bambino di comprendere e anticipare i movimenti e le intenzioni dell'altro, è inarcare la schiena quando qualcuno prende in braccio il bambino. Gli ASD spesso mancano di queste competenze

sensomotorie naturali: sono scoordinati, hanno problemi a bilanciare il peso della parte inferiore e superiore del corpo per muoversi, e mostrano questi problemi anche nelle interazioni corporee con i caregiver, non riuscendo a coordinarsi con loro.

Comportamenti ripetitivi e Anomalie sensomotorie/sensoriali

1) I bambini ASD mostrano fissazioni insolite. Un tipico segno di ASD consiste nel mostrare una serie di interessi circoscritti: I bambini ASD possono passare ore ad accatastare oggetti e poi gettarli a terra, a guardare luci, a far girare le ruote dei loro giocattoli o a muovere oggetti specifici. Sono profondamente concentrati e di solito soli, si divertono con questo tipo di attività insolite, spesso escludendo e non considerando nessun altro interessato. Questi interessi sono di solito basati sull'aspetto sensoriale dell'esperienza: è tipico dei soggetti ASD passare ore a mordicchiare o a toccare specifiche consistenze.

Queste attività sono spesso accompagnate da preoccupazioni insolite nei confronti di stimoli neutri o innocui: gli ASD possono essere spaventati da suoni, rumori, luci o tessuti, reagendo male nelle interazioni che coinvolgono questi elementi. Queste preoccupazioni sono radicate anche nella dimensione sensoriale dell'esperienza. Gli ASD presentano una sorta di ipersensibilità verso stimoli apparentemente piacevoli o neutri: possono urlare o piangere dopo una carezza, un abbraccio o un rumore. Un segnale correlato a questo è che troviamo anche casi di iposensibilità. Non solo alcuni stimoli sono percepiti come pericolosi o dolorosi: Gli ASD sembrano ciechi, sordi e impassibili nei confronti di stimoli che dovrebbero invece essere percepiti come positivamente significativi. Abbiamo già parlato di sorrisi, risate, sguardi e di tutti i tipi di stimoli sociali. Questa iposensibilità coinvolge anche gli stimoli non sociali. Un neonato ASD potrebbe disinteressarsi di giocattoli, giochi e attività solitamente coinvolgenti per i neonati neurotipici, dal "peek-a-boo" al gioco con palline o palloncini.

2) Adesione compulsiva a rituali insoliti. Un insieme di specifiche routine sensomotorie, anomalie e gesti caratterizzano anche l'ASD. Un segno tipico dell'ASD consiste nel cosiddetto hand flapping, un gesto rapido fatto con le mani a palmo aperto che si muovono su e giù. Troviamo anche il camminare in cerchio, il camminare sulla punta dei piedi, il muovere gli occhi lateralmente anche in assenza di uno stimolo nella direzione corrispondente e tutti gli altri tipi di movimenti ripetitivi e apparentemente inappropriati. Infine, troviamo una serie di routine rituali durante le quali il bambino evita completamente qualsiasi tipo di cambiamento: dall'utilizzo delle stesse posate per mangiare, al mangiare solo un numero limitato di piatti (sputando frequentemente tutti gli altri, magari piangendo o in uno stato di disagio), fino al giocare con un solo giocattolo ogni giorno per ore e ore.

Evidenzeremo ora brevemente le caratteristiche di due tipici test di screening, l'M-CHAT e l'ADOS-Toddler, per vedere come questi test identificano e valutano i comportamenti ASD.

1) L'M-CHAT (Modified Checklist for Autism in Toddlers) è un test di screening basato su un questionario compilato dai genitori del bambino, solitamente somministrato tra i 20 e i 48 mesi. È composto da 23 domande, con relative risposte sì/no. Tra questi 23 item, 7 sono considerati più importanti. Il fallimento di 2 di questi 7 item, o di 3 dei 23 item, significa che il neonato è a rischio. Essere a rischio implica che i genitori devono compilare un'intervista di follow-up, che riduce il rischio di falsi positivi. Se si conferma che i bambini sono a rischio, i genitori o gli assistenti sono invitati a un'indagine più approfondita.

Osservando gli item si possono trovare i segnali di cui abbiamo appena parlato: dalla presenza o assenza di interesse per gli altri bambini (item 2), alla competenza di puntamento e di attenzione condivisa (7, 9, 19); dall'ipersensibilità agli stimoli visivi, tattili o acustici (11), alla capacità di rispondere dopo essere stato chiamato per nome - esaminata anche chiedendo (20) se i genitori hanno mai pensato che il bambino potesse essere sordo. Naturalmente la progettazione delle domande e delle risposte fornite dall'M-CHAT è esposta alle critiche mosse da Barbaro e Dissanayake. Non è un caso, quindi, che il test di screening successivo, che mostra altri tipi di criteri di punteggio e di somministrazione, sia uno dei due test che definiscono il Gold Standard.

2) Un test come l'ADOS Toddler Module (The Autism Diagnostic Observation Schedule) si basa su una serie di 11 attività altamente strutturate, in cui l'esaminatore, avendo una formazione di "almeno due anni di esperienza intensiva di lavoro con bambini piccoli a rischio e identificati con ASD" (Luyster et alia 2009: 15), interagisce direttamente con il bambino attraverso compiti specifici. Il test è stato strutturato per essere somministrato tra i 12 e i 30 mesi di età. Le sue attività sono state scelte in relazione ai comportamenti e alle competenze attese intorno al primo anno di vita: risposta al nome, contatto visivo, sorriso sociale, attenzione condivisa, azione condivisa, coordinazione sensomotoria, ecc. Ogni attività è finalizzata a valutare la presenza, l'assenza e le eventuali anomalie dei comportamenti correlati. Inoltre, questo test si basa su un sistema di punteggio in cui ogni item viene valutato con una scala che va da 0 a 3 per attività, dove 0 identifica l'assenza di anomalie e 3 la presenza del comportamento anomalo, che interferisce con l'attività. Troviamo un livello di cut-off di 10 punti se il bambino è non verbale, e di 8 se è verbale: da questi livelli in poi il bambino viene giudicato a rischio. Il livello di rischio viene determinato attraverso fasce di preoccupazione, da scarsa a nulla, da lieve a moderata e da moderata a grave, a seconda del punteggio complessivo ottenuto e rispettando lo sviluppo non lineare dei sintomi ASD.

Diamo uno sguardo a una delle attività del test ADOS, per vedere come i comportamenti analizzati attraverso le domande dell'M-CHAT vengono esaminati in una sessione live dell'ADOS.

Consideriamo l'attività numero 7, utilizzata per rilevare le competenze di attenzione e azione condivisa del bambino. Lo sperimentatore deve usare un giocattolo con un telecomando, come una microcar, e deve nascondere. All'inizio deve attirare l'attenzione del bambino solo cercando di catturare il suo sguardo, con un massimo di 5 tentativi. Se il bambino non è interessato e non risponde, lo sperimentatore deve chiamarlo per nome e spostare la testa e gli occhi in direzione del giocattolo. Se il bambino non risponde, lo sperimentatore deve dire una frase del tipo: "Ehi Mark, guarda quello!", mentre muove la testa e gli occhi. Ha a disposizione solo 3 tentativi verbali. Se il bambino continua a non rispondere, lo sperimentatore deve ripetere la frase, questa volta indicando la direzione del giocattolo, e ha a disposizione un massimo di 2 tentativi. Infine, se il bambino non risponde ancora, lo sperimentatore deve accendere il giocattolo e iniziare a muoverlo, per vedere come reagisce il bambino in un ambiente di attenzione condivisa. Più il bambino sembra cieco e sordo agli stimoli e all'interazione, più il punteggio sarà alto.

Come si vede, questi test dal vivo sono altamente strutturati e specifici, ma implicano comunque una forte condizione di laboratorio che differisce profondamente dalle routine e dagli ambienti quotidiani in cui vivono i neonati e i caregiver, e implicano una forte competenza medico-scientifica che limita l'utilizzabilità del test.

Per questo motivo, la metodologia Ne.Mo. è stata costruita con l'obiettivo di rilevare le anomalie in ambienti quotidiani, spontanei e familiari, per l'osservatore "inesperto".

3.2. Obiettivi e Struttura

Nel primo capitolo di questa tesi abbiamo esposto epistemologie, metodologie e fattori presi in considerazione dalla psicologia dello sviluppo e come tali teorie abbiano guidato l'approccio di tale disciplina nei confronti dello studio dell'intersoggettività e dello studio di soggetti con criticità del neuro-sviluppo.

Successivamente abbiamo rilevato ed esposto la duplice origine di criticità e fabbisogni che ha condotto all'elaborazione del progetto Ne.Mo.: da una parte le carenze dei sistemi nazionali della cura dell'infanzia separati (0-3 / 3-6) in Europa nel garantire - nella fascia 0-3 - accessibilità ed interazione di bambini con bisogni educativi speciali, il monitoraggio della qualità dell'interazione bambino-caregiver nonché un adeguato supporto allo sviluppo di competenze iniziali e continuative per gli insegnanti ECEC; dall'altra parte la rilevazione delle criticità dei test di screening (a cominciare dall'età a cui vengono sottoposti gli infanti) ci ha condotto ad un'ampia selezione delle caratteristiche più significative per rilevare l'atipicità di alcune relazioni bambino-caregiver.

Per comprendere le attività e i risultati di progetto è ora necessario esaminare la radice e il punto di vista semiotico sulle interazioni bambino-caregiver e come esso abbia determinato lo sviluppo e realizzazione della metodologia Ne.Mo.

Come rilevato nel paragrafo precedente una diagnosi di disordini dello spettro autistico (ASD) viene solitamente formulata intorno all'età di due anni e mezzo/tre anni e, di norma, segue un ritardo nelle abilità linguistiche del bambino. In questo modo, lo spettro autistico appare come una questione di esclusiva pertinenza del sistema educativo 3-6.

Paolucci (2021a) rileva tre criticità che derivano da questa prospettiva scientifica: (i) 28 mesi per l'individuazione delle disabilità dello sviluppo pone un rischio di tempistiche di intervento, in quanto la neuroplasticità è più elevata durante la finestra di intersoggettività secondaria (9-18 mesi) ed è stato dimostrato che un intervento precoce è più efficace rispetto a un intervento medio standard "post-ADOS"; (ii) I test di screening non possono essere condotti da un neuropsichiatra per ogni singolo bambino e (iii) I setting dei test di screening, per definizione, avvengono in un ambiente e riproducono una interazione di tipo laboratoriale lontani da contesti "in natura", dove il bambino interagisce con persone familiari e in dinamiche usuali. Si rileva dunque una criticità di "validità ecologica" (Lewkowicz 2001).

Riprendendo le considerazioni di Trevarthen esposte nel paragrafo §1.1.1 i bambini mostrano una speciale reattività agli atteggiamenti intenzionali nei confronti degli altri all'inizio (3 mesi), discriminando gli attori umani dagli agenti meccanici e discernono tra le azioni motivate da obiettivi dai semplici movimenti meccanici

Infatti, durante l'intersoggettività primaria, i neonati sono già in grado di vedere i movimenti corporei come diretti verso obiettivi e di percepire altre persone come agenti. Intorno ai 9 mesi, in concomitanza con l'inizio della seconda intersoggettività in Trevarthen (1979), ma età confermata da numerosi altri teorici come Vigotskij (1934/1961) come abbiamo avuto di notare in precedenza, il bambino va oltre l'immediatezza da persona a persona ed entra in contesti di attenzione condivisa, dove inizia a legare le azioni a contesti pragmatici (Reddy 2008). La capacità di attenzione congiunta è un'importante conquista all'insieme di abilità mostrate in precedenza e i bambini sono ora in grado di completare il comportamento diretto all'obiettivo che qualcun altro non riesce a completare.

L'emergere di un "terzo", sostiene Paolucci (2021b) oltre l'interazione caregiver /bambino che può essere un valore per entrambi è cruciale per lo sviluppo di un quadro in cui il bambino inizia a imparare cosa significano le cose e a cosa servono, insieme alla competenza di trasformare e manipolare.

Questo è fondamentale per sviluppare le capacità cognitive necessarie per gestire e comprendere situazioni pragmatiche, immaginare mondi immaginari e trasformarli in mondi reali.

È dunque esattamente “in questo momento” secondo Paolucci (ivi p.297) che segni di difficoltà nelle cosiddette "social skills", potenziali anticipatrici di più radicali segni dei disturbi dello spettro autistico, possono essere letti e individuati durante le interazioni tra bambini e caregiver.

Tuttavia, alla luce delle altre criticità rilevate negli screening test, è necessario secondo Paolucci operare tre sostituzioni durante l'operazione di analisi: (i) Una sostituzione nell'età del neonato e concentrarsi su soggetti tra i 9 e i 18 mesi; (ii) Una sostituzione dell'analista “esperto” (solitamente un neuropsichiatra) con un caregiver o osservatore “ordinario”, nel caso del progetto Ne.Mo. gli insegnanti della scuola dell'infanzia; (iii) Una sostituzione dell'ambiente di laboratorio e dei test di screening altamente grammaticalizzati con ambienti educativi (asili nido europei), anticipata da un'ampia analisi semiotica di video domestici realizzati dai genitori.

Esattamente da tali constatazioni e obiettivi nasce il progetto Ne.Mo. del quale entreremo nel dettaglio di attività e risultati. Tuttavia riteniamo fondamentale indugiare ancora sulle riflessioni teoriche che hanno permesso di sviluppare il nucleo centrale del progetto: la metodologia d'osservazione pre-linguistica Ne.Mo.

L'oggetto di analisi principale della metodologia è l'attunement o co-regolazione o sintonizzazione. Ne avevamo discusso durante l'elaborazione in seno alla psicologia dello sviluppo laddove il coordinamento tra bambino e caregiver nell'interazione con un terzo oggetto è considerato un'importante conquista sociocognitiva e si ipotizza che svolga un ruolo centrale nello sviluppo della consapevolezza degli stati mentali e della comunicazione pre-linguistica (Baron-Cohen, 1991; Bruner, 1991). Avevamo anche visto come ricerche condotte su bambini affetti da autismo (infra §1.3.1.) hanno dimostrato che i problemi nelle relazioni diadiche continuano ad esistere anche nelle relazioni triadiche (Hobson, 2002; Loveland & Landry, 1986). Rispetto ai bambini a sviluppo tipico della stessa età mentale, i bambini con autismo, ad esempio, tendono a non monitorare gli sguardi degli altri durante le interazioni diadiche e hanno difficoltà a stabilire un contatto visivo con gli altri durante le interazioni triadiche. Si è sostenuto che il monitoraggio dello sguardo e l'attenzione congiunta indichino la consapevolezza dello stato mentale nei bambini, perché i bambini a sviluppo tipico, ma non quelli con autismo, monitorano maggiormente gli sguardi delle persone in situazioni ambigue (presumibilmente per informarsi sull'obiettivo dell'attore), rispetto a quelli in situazioni non ambigue (Phillips, Baron Cohen, & Rutter, 1992).

Il progetto Ne.Mo. colloca la sintonizzazione al centro del suo sviluppo metodologico e pratico. Paolucci definisce l'attuning l'azione di “*adapting yourself to the other, the fact that the way you move, behave, or feel takes into account the way the other moves, behaves or feels.*” (ivi, p.298)

In relazione anche ai findings e alle teorie riportate dalla psicologia dello sviluppo su come la qualità dell'intersoggettività sia "visibile" durante l'interazione tra bambino e caregiver (infra §1.1), la sintonizzazione nello sviluppo del progetto Ne.Mo. si è sviluppata in tre dimensioni principali: (A): "I corpi" (dimensione Sensorimotoria); B: "Il fare" (dimensione Comportamentale); (C) "Il sentire" (dimensione Emozionale).

3.3. Metodologia NeMo: dimensioni di analisi, casi-studio e metodologia di valutazione

Possiamo ora procedere alla descrizione approfondita delle caratteristiche più rilevanti delle tre dimensioni rilevate ed utilizzate nella metodologia NeMo. Per raggiungere tale risultato è stata necessaria l'analisi da parte dello staff Unibo di centinaia di casi-studio – in formato di registrazioni video - di interazioni bambino-caregiver forniti da genitori con figli successivamente diagnosticati con disturbi dello spettro autistico. Tali video sono stati posti in comparazione, tenendo conto delle dimensioni rilevate dalla psicologia dello sviluppo e mediante analisi semiotica dell'interazione (cfr infra §1, §2), con video di interazione bambino neurotipico e caregiver. Per l'accuratezza nello sviluppo della metodologia e al fine di permettere una contro-prova fattuale delle dimensioni rilevate, gli analisti³² hanno proceduto dapprima ignari della provenienza delle registrazioni video, dunque della positività o meno alla diagnosi successiva del bambino in oggetto.

A - I corpi

A1 - Lo spazio

Questa dimensione prende in considerazione la competenza del bambino nell'abitare lo spazio, nell'avvicinarsi o nell'allontanarsi dalle persone di riferimento, dagli oggetti o da altri bambini. La ricerca ha spesso notato che i bambini con Disturbi dello Spettro Autistico spesso interagiscono in modo diverso con gli altri rispetto ai bambini con Sviluppo Tipico (TD) in relazione allo spazio personale e dell'altro. Inoltre, i bambini con ASD sembra non notino la presenza di altri che sono nelle vicinanze e possono inoltre resistere volontariamente alla vicinanza fisica o all'essere toccati. Rimarranno anche troppo vicini agli altri o manterranno una distanza eccessiva da loro. Inoltre, i bambini ASD di solito preferiscono interagire con i giocattoli o altri oggetti, anziché con le persone,

³² Il team di analisi video è stato implementato tra i mesi Febbraio – Luglio 2021 dal Prof. Claudio Paolucci, Prof.ssa Patrizia Violi e dai dottorandi Dr. Flavio Valerio Alessi, Dr. Gabriele Giampieri, Dr. Luigi Lobaccaro e Dr. John James Sykes

quindi di conseguenza, si mostrano più interessati a coordinare i movimenti per giocare (di solito da soli) con i loro giocattoli, invece di coordinarsi con i movimenti di un'altra persona.

Casi-studio: nell'analisi di casi studio di bambini neurotipici, durante la maggior parte dell'interazione, il bambino si muove verso il caregiver e risponde prontamente quando quest'ultimo si muove verso di lui, in un modo che sembra coordinato. Quando, ad esempio, il caregiver cammina verso il bambino, quest'ultimo si muove verso il caregiver e a volte allarga anche le braccia, riconoscendo il contesto interattivo. Il bambino sembra ben consapevole delle altre persone che si trovano nelle vicinanze e sembra mantenere una distanza adeguata (cioè non si avvicina troppo né si allontana troppo dagli altri).

Nei casi studio in cui erano coinvolti bambini con sviluppo non-tipico, il bambino mostra una chiara tendenza a stare lontano dal caregiver o evitare di muoversi verso di lui. La maggior parte dei tentativi di coinvolgere il bambino in movimenti condivisi fallisce o appare goffa. Il bambino appare costantemente distratto e/o non concentrato. In alcuni casi non sembra neanche accorgersi della presenza degli altri producendo movimenti contestualmente indifferenti nei confronti del caregiver.

A2 - Il corpo dell'altro (Bodily Attunement):

Questa dimensione valuta il livello di capacità del bambino di coordinare il proprio corpo con le persone di riferimento o con altri bambini durante le attività. Per esempio, il bambino potrebbe girare tutto il suo corpo nella direzione indicata dal caregiver, o potrebbe reagire fisicamente alla voce di un caregiver che lo chiama; potrebbe inoltre coordinare i suoi movimenti a quelli dell'altro per portare avanti l'interazione fisica, per esempio durante il gioco del "cucù". In generale, i bambini TD adattano il proprio corpo ai movimenti del caregiver come in una danza, in cui il proprio corpo si accorda ai movimenti dell'altro corpo. Al contrario, i bambini affetti da ASD di solito non riescono a regolare la propria postura corporea e i movimenti in modo da allinearsi con quelli di un'altra persona. I bambini affetti da ASD spesso interagiscono in un modo che appare rigido, controllato, disattento e inflessibile, evitando i tentativi dell'altro di impegnarsi con lui/lei. Tali interazioni corporee "non sintonizzate" possono apparire come un'opposizione del bambino all'interazione fisica o manifestando ansia e/o insicurezza del suo ruolo nella situazione.

Casi-studio: nell'analisi di casi studio di bambini neurotipici in interazione con il caregiver si assiste ad un coordinamento ritmato e in turni fra i due soggetti. Il bambino è spesso fisicamente in sintonia con l'altro, come dimostra la sua anticipazione dei gesti e delle azioni dell'altro. Ad esempio, spesso il caregiver allarga le braccia (per esprimere gioia), il bambino mette in atto una serie di gesti

e comportamenti in risposta, come ad esempio allargare le braccia a sua volta o con un gesto diverso, ma che permette comunque di portare avanti l'interazione.

In altri casi il bambino sembra essere un po' distaccato dalle dinamiche dell'interazione nell'ambito dei movimenti corporei. Anche se sufficientemente coinvolto nell'interazione e reattivo nei confronti del caregiver, necessita di essere stimolato un paio di volte prima di rispondere ai gesti del caregiver.

Altre volte ancora il bambino mostra chiare difficoltà a livello di coordinazione corporea in relazione al caregiver. Spesso e ripetutamente il bambino produce gesti/azioni corporee disattese e indifferenti al contesto.

Al posto di coordinarsi con i movimenti del caregiver, nei casi più radicali il bambino: i) produce movimenti scoordinati; ii) produce movimenti limitati, ripetitivi e apparentemente senza senso; iii) evitare i movimenti dell'altro, rimanendo fermo o concentrato sui propri.

A3 - Il corpo del bambino (consapevolezza corporea):

Questa dimensione valuta lo stile della postura corporea complessiva del bambino e lo stile di movimento, anche durante situazioni non interattive. Infatti, di solito i bambini sono in grado di coordinare i loro movimenti motori e la postura, bilanciando i movimenti della testa, del tronco, delle mani, delle braccia e delle gambe per iniziare o continuare qualsiasi tipo di attività (ad esempio, allargano le braccia mentre gattonano per raggiungere un giocattolo o il corpo dell'altro). Al contrario, un segno di potenziale allarme potrebbe essere presente qualora il bambino produca movimenti corporei ripetitivi che spesso si manifestano sotto forma di ondeggiamento/battito delle mani, sfregamento, dondolamento o stereotipie. Questi movimenti sono noti come "stimming" (autostimolazione). Inoltre, i bambini affetti da ASD spesso assumono una postura che appare significativamente rigida, a volte anche mentre si impegnano in comportamenti di autostimolazione. Possono anche essere presenti disturbi motori come la difficoltà a gattonare, la mancanza di coordinazione tra la parte superiore del corpo (che è generalmente più sciolta) e la parte inferiore (generalmente più rigida). I bambini affetti da ASD potrebbero anche presentare un tono muscolare più debole.

Nei video di bambini con neurosviluppo tipico è facilmente riconoscibile un alto grado di coordinamento fra le varie parti del corpo (braccia, gambe, addominali e tronco, testa, dita ecc.) e in particolar modo tra la parte superiore e quella inferiore del corpo.

In altri video tuttavia è stato possibile rilevare occasionali o severti difficoltà a: a) stare sulle proprie gambe; b) strisciare; c) stare supino; d) stare prono; e) "guidare" la parte inferiore del corpo; f) muovere le gambe e il tronco e/o bilanciare il peso del corpo, per intraprendere un'attività.

Inoltre, si può notare qualche piccola serie di movimenti leggermente ripetitivi come sbattere le mani, camminare in punta di piedi, movimenti della testa e del corpo avanti e indietro, fissazioni della bocca, ecc.).

Nei casi più radicali questi comportamenti ripetitivi acquisiscono una tale frequenza al punto di manifestare compromissione sensomotoria o la presenza di gesti, movimenti e posture ripetitive che si verificano non solo quando il bambino viene stimolato, ma anche senza alcuna ragione apparente e senza sollecitazione esterna le quali impediscono gravemente la capacità del bambino di partecipare ad altre attività.

A4 - Grado di attenzione/soffisfazione alla sanzione motoria del caregiver:

Una sanzione dovrebbe essere interpretata come un tipo di valutazione (positiva o negativa) prodotta dal caregiver con parole, azioni, suoni e gesti che sono usati per rinforzare le azioni e le reazioni del bambino. Di solito viene usata per motivare, stimolare e aiutare il bambino a orientare le sue prestazioni.

Per quanto riguarda "I corpi", questa dimensione misura l'attenzione e l'anticipazione del bambino rispetto ai movimenti corporei dei caregiver. Un'attenzione particolare va posta sulla "fine" di un'azione o quando un'azione richiede una reazione specifica da parte del bambino. Questo è più frequentemente osservato quando (ma non solo) il bambino si prepara, attraverso il proprio corpo, ad essere preso in braccio o abbracciato dal caregiver. Una sanzione richiede una specifica reazione corporea da parte del bambino. I bambini spesso osservano naturalmente i movimenti dei loro caregiver e regolano di conseguenza la propria postura e i movimenti di preparazione, pertanto un segno di potenziale allarme potrebbe verificarsi qualora il bambino mostrasse una capacità marcatamente ridotta di reagire in modo appropriato alle azioni degli altri. Inoltre, i bambini spesso imitano le azioni corporee dei caregiver anche al di fuori dei contesti strettamente interattivi; questi comportamenti di imitazione sono spesso assenti o significativamente ridotti nei bambini affetti da ASD.

Le interazioni tipiche visualizzate durante l'analisi video hanno mostrato bambini rispondere spontaneamente ai movimenti del caregiver quando questi sono usati per esprimere fisicamente le intenzioni del caregiver. Questi movimenti suscitano una risposta naturale da parte del bambino, avendo sia una funzione pragmatica (es. prendere in braccio il bambino) che una funzione emotiva

(es. esprimere gioia e amore). Ad esempio, il bambino comprende e anticipa fisicamente il movimento del caregiver per prenderlo in braccio, al fine di facilitare l'azione stessa.

In altri casi si gli analisti hanno avuto l'impressione che le risposte del bambino ai movimenti del caregiver - utilizzati per esprimere le sue intenzioni e i suoi scopi pratici - appaiano leggermente inappropriate, anomale o carenti. Si ha l'impressione che a volte il bambino non sia in grado di anticipare i movimenti e i gesti dell'altro e/o non li trovi interessanti.

In alcuni episodi al fallimento di alcuni tentativi si assiste ad una reazione fisica del bambino ed è deducibile che la sua precedente assenza possa essere dovuta a fattori contestuali come distrazione, stanchezza, confusione o noia. In altri casi invece le risposte del bambino alle sollecitazioni motorie del caregiver appaiono gravemente inappropriate, anomale o carenti. Il bambino appare incapace di anticipare i movimenti e i gesti dell'altro e/o non sembra trovarli interessanti. Non solo i comportamenti del bambino sono carenti, ma compromettono pesantemente lo sviluppo complessivo dell'interazione. Invece di rispondere positivamente alla sollecitazione motoria del caregiver, il bambino non fornisce alcuna risposta oppure mostrerà una risposta negativa verso il caregiver. Per esempio, il bambino non capirà e sembrerà incapace di anticipare fisicamente i tentativi d'interazione del caregiver, oppure, in caso di apparente tentativo, questo risulterà fallimentare, mostrando difficoltà corporee di coordinazione e una generale mancanza di "intelligenza" corporea. Il bambino non aiuterà mai a facilitare il risultato di un'azione e potrà apparire completamente disinteressato/a verso il caregiver (o sembrerà resistere attivamente ai tentativi del caregiver di coinvolgerlo/a).

B - Il fare

B1 - Il fare insieme

Questa dimensione misura il grado in cui il bambino partecipa spontaneamente e con successo ad attività condivise. Per affinare lo sguardo su un caso di potenziale allarme, è importante giudicare se il bambino può partecipare con scioltezza ad attività che non sono strettamente pianificate e/o strutturate. Pertanto, questa dimensione valuta il comportamento del bambino durante i contesti interattivi, osservando quindi la sua capacità di adempiere al suo ruolo all'interno di un gioco interattivo o di un compito, con particolare attenzione alle situazioni in cui il compito/gioco cambia improvvisamente, o nei casi in cui viene introdotto un nuovo elemento e il bambino deve adattarvisi con prontezza e flessibilità. Valutate con un punteggio alto se il bambino non regola il suo fare in relazione ad un nuovo evento o ad una nuova richiesta di "fare insieme" da soddisfare.

Nei casi-studio analizzati la maggior parte dell'interazione il bambino appare interessato e reattivo alle indicazioni, suggerimenti, domande e richieste del caregiver. Si assiste ad un alto grado di partecipazione del bambino ad un'interazione o gioco condiviso e mostra un chiaro desiderio di coinvolgere il caregiver nell'attività condivisa.

Altre volte si ha l'impressione che il bambino, forse perché distratto o occupato, non risponde alle indicazioni, ai suggerimenti, alle domande e alle richieste del caregiver, mostrando a volte lievi difficoltà a godere di un'interazione e/o gioco comune. Il bambino potrebbe apparire meno reattivo e/o meno interessato a partecipare ad un'attività condivisa. Questo potrebbe essere dimostrato dal suo evitare richieste, parole e gesti dell'altro, che portano in tal modo il caregiver ad insistere un po' di più per suscitare qualche tipo di reazione appropriata da parte del bambino.

In alcune registrazioni si è notato che il bambino risponde in modo chiaramente inappropriato da parte alle indicazioni, suggerimenti, domande e richieste del caregiver, che dimostrano chiari problemi a strutturare un percorso di interazioni condiviso. Il bambino continua a svolgere le proprie attività e/o attività precedenti, mentre il caregiver (o qualcun altro) cerca di introdurre una nuova attività. Queste difficoltà giungono in altri casi a rendere il coordinamento tra i due soggetti faticoso, l'interazione tra loro appare goffa o difficile. Il bambino evita e/o reagisce in modo inappropriato (con suoni, parole e gesti strani e inappropriati rispetto al tipo di attività presente) alle richieste e ai compiti cooperativi.

Nei casi più gravi il bambino manifesta evidenti problemi a strutturare un percorso di interazioni condiviso. In questi casi, il bambino sembra essere ignaro, disinteressato o addirittura infastidito dalle richieste dell'altro. I comportamenti del bambino possono essere evitanti, inappropriati, sconnessi o addirittura ostili.

B2 - Sguardo condiviso durante le attività insieme (caregiver e bambino che si guardano):

Questa dimensione valuta la frequenza e lo stile con cui il bambino stabilisce un contatto visivo con il suo caregiver o con un altro bambino durante un'attività condivisa. Si tratta di comportamenti naturali utilizzati dai bambini per scopi comunicativi e pragmatici. Se il bambino evita o risponde allo sguardo dell'altro ripetutamente, raramente o solo qualche volta, potremmo parlare di una situazione di potenziale allarme. Per esempio, un contatto visivo ridotto o assente e una notevole mancanza di attenzione ai volti delle altre persone sono entrambi indicatori di possibili situazioni di allarme. Così, se durante un gioco o un compito cooperativo il bambino presta significativamente più attenzione agli sfondi che alle altre persone, o sembra evitare il contatto visivo, questo potrebbe essere un'indicatore di un possibile disturbo ASD.

In molti video è stato notato che il bambino cerca di incontrare lo sguardo del caregiver o risponde adeguatamente allo sguardo del caregiver durante un gioco o un'attività condivisa. Il bambino cerca lo sguardo dell'altro, vi risponde spontaneamente e avvia intenzionalmente il contatto visivo per ricevere informazioni riguardanti il corretto svolgimento dell'interazione, il tipo specifico di attività necessaria, un potenziale bisogno di aiuto, una situazione di incertezza, confermando un'ottima referenza sociale (vedi infra §1.2).

In altri casi il bambino evita per lo più il contatto visivo o non cerca di incontrare lo sguardo dell'altro mentre è coinvolto in un'attività condivisa, mostrando invece una gestione inusuale e inappropriata dello sguardo. Per esempio, il bambino sembra concentrarsi su dettagli diversi dallo sguardo del caregiver (es. naso, fronte), o sul loro volto (es. braccia, piedi), o potrebbe concentrarsi su stimoli circostanti, anche se questi stimoli sembrano essere contestualmente irrilevanti (es. luci, parti di oggetti, o fissare il vuoto). Difatti i bambini affetti da ASD frequentemente: I) non cercano di incontrare lo sguardo dell'altro o rispondere ad esso; II) raramente usano il contatto visivo in modo comunicativo (ad esempio per coordinare un schema di azione durante un'attività condivisa, o per ottenere ulteriori informazioni sull'attività o sulla situazione. Non cercano di incontrare lo sguardo del caregiver - per esempio, per capire se la situazione è sicura, ecc.)

In altri casi ancora gli analisti hanno rilevato una sorta di "cecità" nei confronti dello sguardo degli altri durante le interazioni sociali.

B3 - Attenzione congiunta, comportamento esplorativo e comunicazione con il caregiver:

Questa dimensione valuta il livello di attenzione reciproca bambino-caregiver che devono risultare "sincronizzati" l'uno con l'altro durante un gioco o un compito condiviso. Per esempio, se il caregiver sollecita l'attenzione del bambino a concentrarsi su un giocattolo, per partecipare a un'attività condivisa, il bambino guarderà il giocattolo e probabilmente inviterà il caregiver a giocare insieme. Al contrario, un segno di un possibile allarme potrebbe presentarsi qualora il bambino mostrasse difficoltà a sintonizzare la sua attenzione con quella del suo caregiver, o se comunicasse meno frequentemente con gli altri, sia verbalmente che non verbalmente, ad esempio durante i compiti e i giochi condivisi. In questi casi potremmo pertanto osservare bambini che sembrano "nel loro mondo" riducendo il grado di interazione durante i loro comportamenti comunicativi, esplorativi e di osservazione.

I video raccolti durante il progetto Ne.Mo hanno dimostrato come molto spesso il bambino risponda agli inviti, alle indicazioni e alle richieste del caregiver (per esempio parole, suoni o gesti) di cercare, o concentrarsi su, giocattoli e oggetti per favorire un'interazione. Un esempio potrebbe

essere quello di giocare con un oggetto insieme. In altri episodi abbiamo testimoniato il verificarsi la richiesta spontanea da parte del bambino indicando e/o mostrando (con parole, suoni o gesti) qualche oggetto (per esempio un giocattolo) per sollecitare l'attenzione del caregiver.

Altre volte si è assistito a bambini che rispondevano apparentemente contro voglia o in ritardo, agli inviti, alle indicazioni e alle richieste (con parole, suoni o gesti) del caregiver per favorire un'interazione. Hanno dimostrato spesso di prestare attenzione agli stessi oggetti del caregiver, ma meno allo scambio dello stesso e all'interazione con il caregiver, iniziando a rispondere a quest'ultimo solo dopo alcuni tentativi.

L'assenza di risposte agli inviti, alle indicazioni e alle richieste del caregiver (con parole, suoni o gesti), diventa in altri casi molto frequente sino a casi in cui non si è mai assistito, durante interi video, a delle azioni di risposta alle richieste del caregiver. Abbiamo potuto testimoniare una totale assenza di qualsiasi capacità comunicativa mostrando così un'incapacità nell'usare parole, suoni o gesti per riferirsi a un oggetto o stimolo come ci si aspetterebbe per il tipo di situazione. Il bambino appare completamente disinteressato a partecipare a un'interazione con il caregiver e non mostra interesse per le cose che invece interessano il caregiver: preferisce giocare da solo, mostrando concentrazione su stimoli o oggetti non rilevanti (ad esempio luci, texture, parti di giocattoli, ecc.), nonostante tutti i tentativi fatti dal caregiver per coinvolgerlo in un percorso condiviso di azioni.

B4 - Livello di attenzione alla sanzione comportamentale del caregiver:

Questa dimensione valuta il grado in cui il bambino è consapevole, percepisce e reagisce in modo appropriato ad azioni e/o gesti compiuti dal caregiver. Siamo qui osservando come il bambino presta attenzione al comportamento del caregiver durante giochi e compiti condivisi e soprattutto a quanta attenzione presta alle reazioni e sanzioni del caregiver riguardo i suoi comportamenti. Per esempio, durante un pasto, se il bambino si rifiuta di mangiare e il caregiver continua a insistere perché il bambino mangi, quanto questo influenza il comportamento del bambino?

Una situazione potenzialmente allarmante potrebbe verificarsi nel caso in cui il bambino non capisca il significato globale di un'azione, di un gioco o di un compito, e/o non riuscisse a raggiungere il risultato desiderato dopo una serie di incoraggiamenti, istruzioni e motivazioni. Inoltre, i bambini affetti da ASD o con problemi di sviluppo sono spesso meno reattivi ai gesti comunicativi durante l'interazione. Ad esempio parole e gesti positivi (come indicare, un pollice in su o una pacca sulla schiena) più che aiutare la comunicazione possono invece ostacolare la capacità dei bambini affetti da ASD ad imparare e creare legami sociali.

Nella maggior parte dei video e per la maggior parte dell'interazione, il bambino è interessato alla sanzione del caregiver durante e/o dopo un'attività condivisa sia che essa si manifesti come positiva come un complimento o un incoraggiamento a passare ad una fase successiva, sia negativa utilizzata per redimere o scoraggiare le azioni del bambino. La sanzione può avvenire sia durante che dopo un'azione compiuta dal bambino e può essere utilizzata per motivare, incoraggiare, correggere e aiutare il bambino a orientare le sue prestazioni e a sviluppare le abilità pertinenti. Se gestita in maniera funzionale e corretta, la sanzione potrebbe essere vissuta dal bambino come una sensazione piacevole e funzionale che può aiutarlo a decidere di intraprendere qualsiasi tipo di interazione anche solo per ricevere il supporto positivo del caregiver.

A tali tipologie di sanzioni si è a volte assistito alla necessità, da parte del caregiver di dover ripetere la sanzione più volte. Alcuni bambini manifestavano distrazione o poca concentrazione preferendo altri tipi di stimoli per motivi contestuali.

Altre volte questa mancanza di concentrazione sulla sanzione del caregiver si dimostra più frequente, il bambino sembra chiaramente disinteressato, o raramente interessato, alla sanzione comportamentale del caregiver. Spesso il bambino non sembra reagire alle parole, ai suoni e ai gesti del caregiver e preferisce agire per conto suo senza interferenze, anche a seguito dei tentativi da parte del caregiver. Il bambino non sembra mostrare interesse nel ricevere motivazione o supporto, né sembra cercare le istruzioni del caregiver per completare un'attività.

Nei casi più radicali il bambino è parso costantemente disinteressato alle sanzioni comportamentali del caregiver; sembra "cieco" e "sordo" nei suoi confronti. Il bambino non reagisce, o reagisce in modo improprio, alle parole, ai suoni e ai gesti del caregiver. Il bambino preferisce continuare ad agire per conto suo, sembra non notare i tentativi del caregiver di coinvolgerlo. Il bambino non reagisce mai alla sanzione o reagisce sempre in un modo contestualmente inappropriato, usando parole, suoni o gesti contestualmente inappropriati che sembrerebbero mancare di qualsiasi scopo comunicativo all'interno della interazione.

C – La dimensione emotiva

C1 - Caregiver e bambino regolano reciprocamente il loro stato emotivo (prestare particolare attenzione alla reazione del bambino agli stimoli comunicativi da parte del caregiver):

Questa dimensione valuta il livello di regolazione degli stati emotivi che avviene reciprocamente tra il bambino e il caregiver in risposta l'uno all'altro. Osservate se il bambino sintonizza o meno i suoi sentimenti con quelli del caregiver. Questo non significa che deve diventare felice se il caregiver è felice: il bambino può esibire sentimenti diversi dal caregiver. Provate semplicemente a notare se il bambino tiene conto dello stato emotivo del caregiver e, se non lo fa, valutate questo

atteggiamento con un punteggio alto. Di solito sia il bambino che il caregiver adattano e regolano continuamente i loro stati emotivi in risposta all'altro in modo spontaneo, fluido e dinamico. Tenete anche presente che il caregiver che usa il cosiddetto "infant talk" (linguaggio infantile) ha spesso il potere di catturare l'attenzione del bambino, quindi non sopravvalutate la capacità di regolazione emotiva di un bambino se il caregiver introduce un cambiamento improvviso dal "normal-talk" all'"infant-talk" catturando inevitabilmente la sua attenzione.

I casi-studio hanno portato al verificarsi per tutta la durata dell'interazione o per la maggior parte di essa, un'adeguata risposta del bambino alle parole, ai gesti e alle espressioni emotive del caregiver e mostra, di rimando, emozioni in modo contestualmente appropriato. L'uno influenzerà lo stato emotivo dell'altro. Molti video hanno mostrato gesti emotivi (ad esempio, movimenti delle braccia che indicano gioia), sorrisi e altri segni che il bambino imita o a cui risponde dal punto di vista emotivo. Gli analisti hanno tenuto in considerazione che il cosiddetto "infant talk", il tipo di "voce da ninna nanna" spesso prodotto spontaneamente da chi si prende cura del bambino per comunicare, ha una diretta influenza emotiva sul bambino, dunque bene in sede di analisi non sopravvalutarla. Questi suoni suscitano le reazioni del bambino in un dato momento, di solito facendolo ridere e/o rispondere con una risposta emotiva al sorriso del caregiver anche nelle interazioni prive di queste dinamiche emotive reciproche.

In altri video è stato evidente come fosse necessario sollecitare il bambino un paio di volte prima della sua risposta e appare coinvolto dai vari stati emotivi del caregiver - ad esempio sorridendo dopo un sorriso, ridendo dopo una risata, ridendo e/o sorridendo mentre si muove verso il caregiver con le braccia aperte dopo che questi ha parlato dolcemente al bambino.

Queste sollecitazioni appaiono invece insufficienti. Gli analisti hanno assistito a interazioni con bambini che non risponde frequentemente o non rispondevano affatto alle espressioni emotive del caregiver quando, i bambini dovevano essere sollecitati emotivamente diverse volte prima di rispondere, e anche allora, potevano apparire disinteressati alle emozioni del caregiver.

Al contrario, in alcuni casi l'attenzione e le emozioni del bambino sono chiaramente suscitate dagli stimoli circostanti, in particolare dagli oggetti. I tentativi del caregiver di interessare il bambino risultavano fastidiosi per lui, inducendolo ad evitare il caregiver o a reagire negativamente alle azioni del caregiver.

C2 - Sguardo condiviso durante l'interazione non immediatamente relativa al fare (caregiver e bambino che si guardano vicendevolmente);

Questa dimensione valuta la frequenza con cui bambino e caregiver si guardano l'un l'altro al di fuori dei contesti legati all'azione o compito. I bambini stabiliscono frequentemente e spontaneamente il contatto visivo con il caregiver o altri bambini e adulti, anche al di fuori di situazioni legate a giochi e compiti, in un modo che sembra naturale e spontaneo. Questo contatto visivo di solito ha una funzione comunicativa e aiuta la qualità complessiva dell'interazione. Una situazione potenzialmente allarmante potrebbe verificarsi qualora il bambino sembrasse disinteressato a incontrare lo sguardo di un'altra persona o a comunicare attraverso il contatto visivo e potrebbe addirittura sembrare che lo eviti. Vi preghiamo di essere consapevoli del fatto che, se state valutando un video registrato da una persona che non appare nella registrazione, il bambino sembrerà spesso guardare direttamente, o appena sopra, la telecamera se stabilisce un contatto visivo con il registratore del video.

Nella maggior parte dei video analizzati il bambino stabilisce spontaneamente un contatto visivo con il caregiver e risponde allo sguardo del caregiver per creare una connessione emotiva. Questo può anche - ma non necessariamente - avvenire mentre il bambino sta compiendo qualche altra azione con il caregiver. Si è cercato di isolare lo stato emotivo dallo scopo pratico instaurato dall'interazione, dal momento che stabilire un contatto visivo è spesso intrinsecamente significativo ed emotivamente piacevole per gli esseri umani dalle prime settimane di vita.

In alcuni casi si è assistito, in certe fasi di un'interazione, a bambini non sempre reattivi allo sguardo del caregiver e mostrano una lieve, a volte radicale tendenza ad evitare il contatto visivo. Il bambino potrebbe richiedere un paio di tentativi da parte del caregiver prima di riuscire a stabilire un contatto visivo con lui/lei. Questa mancanza di volontà potrebbe essere a volte dovuta al fatto che il bambino è distratto da altre attività o stimoli.

Altre volte invece diventa evidente in altri casi che l'attenzione dello sguardo si sposta verso dettagli diversi dallo sguardo del caregiver (per esempio naso, fronte, braccia) o concentrandosi su stimoli circostanti, anche se sembrano essere contestualmente irrilevanti o non significativi (per esempio luci, parti di oggetti, o fissando il vuoto).

Nei casi radicali il bambino non risponde mai allo sguardo del caregiver quando quest'ultimo lo guarda, e/o se il bambino non avvia per primo il contatto visivo. Il bambino può ancora essere attratto visivamente da altri tipi di stimoli oltre allo sguardo del caregiver e può anche mostrare di muovere gli occhi in modo inusuale.

C3 - Le espressioni facciali che esprimono emozioni (con particolare attenzione ai sorrisi) e che mostrano una sintonia emotiva:

Questa dimensione valuta il grado in cui il bambino imita o reagisce spontaneamente alle espressioni facciali dei suoi caregiver. Si prega di prestare maggiore attenzione a come l'espressione facciale del bambino (ad esempio, sorridere, ridere, accigliarsi, fare un'espressione di sorpresa) possa corrispondere a quella espressa dal caregiver, e come l'espressione del bambino stesso cambia in risposta diretta a quella espressa dal caregiver (ad esempio, il bambino diventa triste se il caregiver appare improvvisamente scontento?)

Di solito i bambini sembrano naturalmente e spontaneamente predisposti a rispecchiare le espressioni emotive del loro caregiver. Al contrario, una situazione potenzialmente allarmante potrebbe verificarsi nel caso in cui i bambini manifestassero inconsapevolezza del significato dell'espressione facciale del caregiver e di conseguenza la loro reazione emotiva risulterebbe inappropriata.

I bambini analizzati in interazione durante le videoregistrazioni reagiscono spontaneamente alle espressioni facciali del caregiver ogni volta che sono usate per comunicare uno stato emotivo o quando i bambini enunciano espressioni facciali per comunicare uno stato emotivo. In generale, lo stato emotivo del bambino dovrebbe svilupparsi in relazione a quello del caregiver e le espressioni facciali si influenzano a vicenda a scopo comunicativo. Per esempio, durante una situazione di gioia, quando il caregiver sorride al bambino, questi risponde di conseguenza con un sorriso, oppure il bambino sorride spontaneamente al caregiver per esprimere la sua gioia e il suo amore. Allo stesso tempo, il bambino potrebbe apparire triste o preoccupato se il caregiver appare arrabbiato o preoccupato, così da far corrispondere la sua espressione facciale alla situazione in modo appropriato.

A volte il bambino non sempre risponde alle espressioni facciali del caregiver o ha la tendenza a non produrre sempre chiare espressioni facciali emotive nei momenti appropriati e nel modo appropriato. Per esempio, il bambino non sempre sorride al caregiver.

Queste assenze di risposta diventano, in alcuni video, piuttosto frequenti il bambino non sembra essere guidato dal desiderio di rispondere alle espressioni facciali dell'altro. Il bambino può produrre espressioni facciali inaspettatamente e senza alcuna ragione contestuale in un modo che manca di qualsiasi scopo comunicativo ovvio. Per esempio, il bambino I) potrebbe sorridere nella direzione degli altri ma senza sorridere direttamente a loro; II) potrebbe non produrre alcuna espressione; III) potrebbe produrre altre espressioni facciali emotive senza alcuna ragione evidente.

In rari casi gli analisti hanno evidenziato come il bambino sembri mancare completamente di interesse o motivazione nel rispondere alle espressioni dell'altro, e produce ripetutamente

espressioni facciali inaspettate in un modo che sembra mancare di qualsiasi ragione contestuale o scopo comunicativo appropriato.

C4 - Grado di attenzione alla sanzione emotiva del caregiver:

Questa dimensione valuta il grado di attenzione mostrata dal bambino alle "richieste" emotive del caregiver. Una situazione di allarme si verificherebbe qualora il bambino mostrasse meno interesse per gli stati emotivi degli altri e quindi non riuscisse a rispondere alle sollecitazioni esterne e a provare emozioni quando i loro caregiver vorrebbero che le facesse. Per esempio, quando si interagisce con bambini affetti da ASD, il caregiver cercherà con poco successo di suscitare stati emotivi nel bambino che non sono stati soddisfatti, oppure il caregiver può sperimentare la frustrazione quando il bambino non risponde contestualmente al suo stato emotivo (come la rabbia per il cattivo comportamento del bambino), ma il bambino continuerà a rimanere distaccato dal contesto circostante.

In buona parte dei video analizzati i bambini appaiono costantemente e spontaneamente interessati a ricevere la sanzione emotiva del caregiver. Capita ad esempio dopo aver ricevuto una lode oppure, al contrario, appare deluso o triste dopo un commento, un'azione o un'emozione negativa legata al suo comportamento. Di solito, per ogni bambino la sanzione emotiva (positiva) è spesso così piacevole e interessante da motivarlo a iniziare qualsiasi tipo di interazione e attività condivisa solo per ricevere nuovamente il supporto positivo emotivo del caregiver.

Altre volte è stato possibile riconoscere un distacco emotivo dalla sanzione del caregiver che si è presentata a volte marca a volte completamente assente e la preferenza del bambino a mostrare interesse verso altri tipi di stimoli. Quindi, essendo concentrato su altri stimoli, il bambino ha bisogno che il caregiver lo stimoli più spesso con ripetute sollecitazioni emotive.

In alcuni casi, tuttavia, il caregiver deve fare diversi tentativi prima di ottenere una reazione, che sarà spesso inappropriata. Per esempio, dopo che il caregiver cerca di suscitare una risposta emotiva sorridendo, parlando, ridendo verso/con il bambino, questi potrebbe reagire urlando, piangendo, ignorandolo o producendo suoni non comunicativi se non addirittura con reazioni come urlare, piangere, producendo rumori inaspettati o ripetendo parole e suoni anche quando la sanzione del caregiver è positiva.

In considerazione dei casi-studio esposti e dei livelli di analisi colti nelle tre dimensioni di co-regolazione tra bambini e caregiver, si è potuta ottenere una griglia di osservazione che riproduciamo qui in basso per chiarezza espositiva.

DIMENSIONE SENSORIMOTORIA (Il Corpo)	DIMENSIONE COMPORIMENTALE (Il Fare)	DIMENSIONE EMOTIVA (I Sentimenti)
A1) Lo Spazio	B1) Il “fare” insieme	C1) Caregiver e bambino regolano reciprocamente il loro stato emotivo
A2 - Il corpo dell'altro	B2) Sguardo condiviso durante le attività insieme (caregiver e bambino che si guardano):	C2) Sguardo condiviso non relative al fare
A3 - Il corpo del bambino	B3) Attenzione Condivisa	C3) Le espressioni facciali
A4 - Grado di attenzione/soffisfazione alla sanzione motoria del caregiver	B4 - Livello di attenzione alla sanzione comportamentale del caregiver	C4) Grado di attenzione alla sanzione emotiva del caregiver

Fig.1: Tabella dei livelli e delle dimensione del progetto Ne.Mo.

Il lavoro portato avanti sinora necessitava - in considerazione degli obiettivi di progetto ovvero assistere gli educatori dell’infanzia a riconoscere potenziali segni di disturbi del neuro-sviluppo – di procedere con attenzione verso una ratio di valutazione della severità dei casi in quanto un insegnante può trovarsi di fronte, direttamente in interazione con il bambino o come testimone di interazione tra un bambino e un collega.

Come spiegato minuziosamente nei casi-studio presi in considerazione non vi è mai o raramente una situazione in cui la presenza di questi segni può essere definita in termini assoluti. Si manifestano d’altro canto gradi di severità a cui è necessario accordare un valore se si vuole procedere con premura e cautela in una valutazione da parte di un operatore non esperto. Una semplice distrazione di un bambino, un suo attimo di stanchezza o di naturale disinteresse non possono essere interpretati come segnali di allarme e la valutazione deve necessariamente essere accompagnata da una rigorosa e puntuale assistenza.

Da queste fondamentali considerazioni sono state valutate le seguenti necessità: (i) "semplificazione" del linguaggio di esposizione in base al target (ii) riduzione delle variabili a 12 chiari livelli di attenzione durante l’interazione; (iii) rapportare l’analisi degli insegnanti ad una

chiara gradualità di valutazione; (iv) allegare un agevole strumento di assistenza all'osservazione in caso di dubbi su quale grado di valutazione assegnare.

Con tali chiari fabbisogni il progetto Ne.Mo. ha sviluppato – in parallelo all'esposizione delle dimensioni e dei livelli di attenzione appena esposto – i seguenti strumenti di valutazione e supporto alle osservazioni degli insegnanti ECEC.

i. Un manuale progettato con lo scopo di assistere gli insegnanti, introdurli nella logica della metodologia di osservazione e presentare una chiara esposizione delle dimensioni e dei livelli presi in considerazione.

ii. Associazione ad ogni livello di attenzione di una scala numerica di severità da 1 a 8, dove 1 rappresenta la presenza di specifici comportamenti e competenze e 8 rappresenta la loro assenza o compromissione. Nel dettaglio:

Il punteggio 1 o 2 implica una non necessaria attenzione per le condizioni motorie, comportamentali ed emotive del bambino. Il bambino risponde ai tentativi del caregiver di impegnarsi con lui/lei e tentando, a sua volta, di impegnarsi con il caregiver.

Il punteggio 3 o 4 implica un discreto grado di attenzione per le condizioni motorie, comportamentali ed emotive del bambino. Il bambino potrebbe sembrare incapace o disinteressato ad impegnarsi con il caregiver ; il bambino potrebbe anche mostrare azioni disattese e/o difficoltà inaspettate nelle capacità richieste per un'interazione che si possa considerare positiva.

Il punteggio 5 o 6 implica un grado significativo di attenzione per le condizioni del bambino. Il bambino sembrerà chiaramente incapace o disinteressato ad impegnarsi con il caregiver , e mostrerà qualche tipo di anomalia nelle capacità sensorimotorie, comportamentali ed emotive richieste per partecipare all'attività in corso. Così, i suoi comportamenti ostacoleranno lo sviluppo di un percorso condiviso di azioni e interazioni.

Il punteggio 7 o 8 implica un alto grado di attenzione per le condizioni del bambino. Il bambino sembra chiaramente disinteressato, cieco e sordo ai tentativi degli altri di coinvolgerlo in un'attività condivisa, e mostra significative anomalie nelle capacità sensorimotorie, comportamentali ed emotive richieste per l'attività in corso. I suoi comportamenti appaiono inappropriati ed evitanti, impedendo lo sviluppo di un percorso condiviso.

iii) Agevolare il lavoro di osservazione degli insegnanti con uno strumento agile e che interrompesse meno volte possibile l'atto di osservazione. In tal senso l'intero sistema di dimensioni di analisi e livelli è stato implementato digitalmente in 6 lingue europee (inglese, italiano, spagnolo, sloveno, svedese e greco).³³

iv) Per agevolare ulteriormente l'operazione di analisi dell'osservatore non esperto è stata associato ad ogni valore di ogni livello di ogni dimensione un pop-up in cui si riportano le osservazioni degli analisti al fine di assistere l'osservatore non esperto in caso di dubbio durante la valutazione.

v) La valutazione è stata ulteriormente ottimizzata rendendo consapevole l'analista che il livello in cui si valuta la "sanzione" – ultimo livello di analisi in tutte e tre le dimensioni – detiene un più alto grado di rilevanza;

vi) Rendere consapevole il valutatore non esperto che ogni dimensione deve essere valutata autonomamente e di non lasciarsi influenzare dal basso o alto punteggio emesso in una dimensione. È stato difatti rilevato in sede di analisi alcuni non presentano una omogeneità di valutazione dello stesso soggetto. Ciò implica che deficit manifestati in una dimensione possono non essere rilevati in un'altra e che dunque l'analista debba considerare le analisi delle dimensioni come tre compiti separati.

La metodologia Ne.Mo. mediante – come vedremo a breve e preannunciato poc'anzi - la realizzazione di manuali, strumenti di valutazione digitali, formazioni dal vivo e sperimentazioni-pilota in 5 diversi Paesi europei ha realizzato un impatto diretto sugli insegnanti europei della scuola di infanzia e la sua valutazione di integrazione all'interno dei percorsi di formazione delle insegnanti è stato debitamente descritto in §3.4.

Per comprendere il percorso progettuale che ha portato al raggiungimento di questi impatti e risultati è ora necessario ripercorrere le attività e i prodotti realizzati durante i tre anni di progetto.

³³ IT: https://unibopsice.eu.qualtrics.com/jfe/form/SV_8J4sZSh3f5c2wCi
SE: https://unibopsice.eu.qualtrics.com/jfe/form/SV_6thpUArNFwnt8YC
CY: https://unibopsice.eu.qualtrics.com/jfe/form/SV_72ivwM5TBoByTWK
SI: https://unibopsice.eu.qualtrics.com/jfe/form/SV_bKGpZtzJZWcfRuS
ES: https://unibopsice.eu.qualtrics.com/jfe/form/SV_9vMXYouAwxKCqG2

3.4. Attività e Prodotti di progetto

Al fine di affrontare e rispondere ai fabbisogni del sistema dell'educazione pre-primaria a livello europeo analizzate in §3.1 e di creare un framework efficace di introduzione per l'introduzione della metodologia esposta in §3.2 all'interno del sistema educativo della prima infanzia, il progetto Ne.Mo. ha realizzato i seguenti prodotti:

a) Un corso di formazione per insegnanti sull'osservazione pre-linguistica per supportare gli insegnanti ECEC nell'individuazione dei segni di potenziali disturbi del neurosviluppo attraverso la "metodologia Ne.Mo."

Il corso di formazione per insegnanti è composto da una introduzione teorica basata sulla epistemologia semiotica, un quadro di riferimento di 3 dimensioni e 12 livelli di osservazione, un manuale, istruzioni per le attività pratiche e una versione digitale dello strumento per facilitare le attività di osservazione durante il tempo di lavoro quotidiano;

b) "Monitoring ECEC Systems Comparative Report and Recommendations", rapporto comparativo a livello europeo che evidenzia le migliori pratiche e gli strumenti per il monitoraggio dei bambini nei sistemi ECEC. Inclusione di raccomandazioni su come includere la metodologia di osservazione e lo strumento digitale NeMo e gli strumenti TIC per i bambini ASD nelle pratiche quotidiane degli insegnanti della scuola materna e promuovere un'educazione di qualità nell'ECEC.

c) "Strumenti TIC per bambini ASD". Un quadro TIC per gli insegnanti ECEC che introduce strumenti digitali e TIC da adottare nei servizi ECEC per supportare gli insegnanti della scuola dell'infanzia nella gestione quotidiana dei bambini SEN nei centri. Il rapporto riporta un'analisi del contesto a livello nazionale, la progettazione, lo sviluppo, l'implementazione e l'utilizzo del kit di strumenti TIC nei centri ECEC.

d) "Curricula degli insegnanti ECEC in sistemi unitari e separati", relazione comparativa sui diversi curricula degli insegnanti ECEC, sugli sviluppi professionali iniziali e continui e una raccomandazione su come includere metodologie e strumenti di monitoraggio innovativi per promuovere la qualità nell'ECEC.

Per raggiungere gli obiettivi sono state realizzate e implementate le seguenti attività e risultati:

1) Il corso di formazione per insegnanti ECEC è un corso di formazione OER creato per preparare gli insegnanti della scuola pre-primaria a riconoscere i segni evidenti di potenziali deficit nelle abilità sociali durante le interazioni pre-linguistiche tra i caregiver e i bambini (9-18 mesi), e svilupperà formazioni in servizio sulle pratiche di monitoraggio, concentrandosi sul monitoraggio dell'esperienza dei bambini nell'ECEC.

La prima attività che ha guidato l'avanzamento dell'output ha riguardato una ricerca approfondita su studi e ricerche aggiornati sull'ASD e un'ampia panoramica sui test di screening esistenti adottati nei sistemi sanitari e nei centri. Il lavoro ha portato all'individuazione di somiglianze e differenze tra i principali strumenti per la diagnosi di ASD (M-Chat; Esat; Cesdd; Adi-R; ITC; Biscuit; Ados-G; Stat vedi infra §X).

La ricerca ha permesso di estrarre le principali aree delineate dalle diverse tecniche e di porle alla base di una riflessione rinnovata sull'ASD, tenendo conto della principale svolta innovativa che il progetto intende portare avanti, l'anticipazione del monitoraggio rispetto alla fase pre-linguistica.

La seconda fase di sviluppo dell'Output ha richiesto la creazione di una piattaforma video per raccogliere un'ampia serie di video di interazioni tipiche e non tipiche tra bambini di età compresa tra i 9 e i 18 mesi e i loro caregiver (principalmente genitori ma anche insegnanti della scuola primaria).

Successivamente sono stati redatti e concordati una serie di documenti per dare il via operativo alla raccolta di video a livello europeo.

L'analisi dei video caricati, ha portato alla realizzazione della metodologia di osservazione per individuare i segni di ASD nella seconda fase intersoggettiva del bambino (9-18 mesi). Da un punto di vista teorico la metodologia è una formulazione inedita di treintonie principali (motoria, comportamentale, emotiva) in combinazione con una particolare interpretazione della narrazione appartenente alla tradizione semiotica. Quest'ultima si concentra sul raggiungimento finale di una sanzione da parte di un soggetto. La noncuranza nei confronti di una sanzione positiva, dispiegata dal caregiver, è un punto di innesco fondamentale dove guidare l'attenzione dell'osservatore.

Le sintonizzazioni motorie, comportamentali ed emotive si sviluppano così in dodici sotto-aree in grado di guidare l'attenzione degli insegnanti della scuola dell'infanzia che acquisiranno una chiara metodologia per individuare i primi segnali di ASD, prestando attenzione in particolare a: movimenti tra i soggetti, consapevolezza corporea, sguardo reciproco, attenzione congiunta, regolazione reciproca, espressioni facciali reciproche e, soprattutto, l'attenzione del bambino verso le diverse forme di sanzioni erogate dal caregiver. Per far sì che gli insegnanti della scuola dell'infanzia possano testare e successivamente sfruttare lo strumento, è stata creata una versione digitale.³⁴

Una formazione di 4 giorni si è tenuta a Nicosia (CY) nel settembre 2021.

Il principale obiettivo generale della formazione è stato quello di fornire a tutti gli staff delle organizzazioni partecipanti le conoscenze e le competenze necessarie per: (i) acquisire la

³⁴ Link digitali esposti in precedenza, vedi infra §3.3)

metodologia Ne.Mo. per osservare la relazione tra bambini e caregiver al fine di guidare gli insegnanti della scuola dell'infanzia nel riconoscimento di potenziali segnali allarmanti di disturbi del neurosviluppo durante le sperimentazioni pilota locali e testare la versione digitale dello strumento.

Il Prof. Paolucci e il suo team di dottorandi hanno preparato un piano di lavoro per la formazione di 4 giorni al fine di dotare il personale delle organizzazioni partner di tutte le informazioni, i materiali e le competenze pratiche necessarie per trasferire le metodologie e gli strumenti innovativi agli insegnanti ECEC locali. L'obiettivo specifico di questa attività era quello di consentire ai partecipanti di acquisire le competenze tecniche e le informazioni necessarie per applicare le metodologie di osservazione della fase pre-linguistica nei centri ECEC locali.

La formazione ha fornito una prima introduzione alle caratteristiche tipiche e atipiche dell'interazione tra bambini e caregiver durante l'intersoggettività secondaria (9-18 mesi), una panoramica delle principali caratteristiche dell'interazione tra bambini e caregiver, dei test di screening ufficiale, uno studio sulle interazioni nello spazio, sugli elementi narrativi dell'interazione e su ulteriori caratteristiche legate alla disabilità per non sovrapporsi all'ASD. La formazione ha dato spazio alla sperimentazione pratica della metodologia con tutti i partecipanti, sfruttando alcuni dei video raccolti attraverso la piattaforma NeMo. Le prime simulazioni collettive sono state ripetute in piccoli gruppi semi-autonomi per far familiarizzare i partecipanti con la nuova metodologia. Il Manuale Ne.Mo. (infra §3.3) è stato consegnato ai partecipanti per seguire la metodologia passo dopo passo. Dopo le prime dieci simulazioni, la versione digitale dello strumento è stata consegnata e testata in gruppo.

I partecipanti hanno ottenuto i seguenti risultati di apprendimento: (i) acquisito nuove metodologie di osservazione per valutare gli sviluppi dei bambini; (ii) migliorato i metodi di valutazione delle interazioni; - (iii) definito in dettaglio i bisogni educativi speciali; (iv) pianificato un programma di monitoraggio di interazione bambino-caregiver in sedi ECEC locali comprendente anche un piano di comunicazione e collaborazione con i genitori.

Dopo l'attuazione dell'evento di formazione congiunta del personale, la metodologia è dapprima erogata a livello locale a gruppi di educatori ed educatrici della prima infanzia e successivamente testata in 5 scuole dell'infanzia europee, coinvolgendo 35 insegnanti pre-primari e più di 80 bambini. La metodologia è stata valutata dagli insegnanti della scuola dell'infanzia attraverso un questionario che ha fornito indicazioni fondamentali sui risultati ottenuti dall'attività.

Attraverso questa attività *sul campo*, la metodologia di osservazione è stata messa a punto e sviluppata come percorso di apprendimento per gli insegnanti della scuola pre-primaria e l'edizione finale comprende: (i) Lo stato dell'arte delle pratiche di riconoscimento di potenziali disturbi del

neurosviluppo nei bambini piccoli e i loro limiti; (ii) I test di screening più comuni; (ii) La metodologia NeMo; (iii) i tre domini principali e il concetto di sintonia (sensomotorio, comportamentale, emotivo); i 12 livelli di attenzione (4 per ogni dominio).

La metodologia finale include anche il Manuale per gli insegnanti e le istruzioni per l'utilizzo del sistema di valutazione e la versione digitale in tutte le lingue. La metodologia Ne.Mo. è ora disponibile sulla piattaforma Erasmus+³⁵, sul sito web del progetto³⁶, sui siti web delle organizzazioni partner e diffusa tra i centri pre-primari, le università e le organizzazioni che sviluppano materiali educativi per bambini in Europa attraverso l'implementazione di attività di disseminazione online/offline e dei progetti pilota locali.

2) In base alle differenze rilevate attraverso apposita survey fra le organizzazioni tra i sistemi separati (0-3) e i sistemi unitari (3-6), il "Report comparativo sul monitoraggio dei sistemi ECEC e raccomandazioni" è stato sviluppato come un rapporto a livello europeo che evidenzia le misure comparative adottate dai diversi sistemi e i loro risultati, nonché le migliori pratiche e gli strumenti per il monitoraggio dei sistemi ECEC.

La parte innovativa del rapporto è l'inclusione di raccomandazioni su come includere la metodologia di osservazione e lo strumento digitale NeMo e gli strumenti ICT per l'inclusione di bambini con ASD all'interno delle pratiche quotidiane degli insegnanti della scuola pre-primaria messi in campo durante il progetto.

Il monitoraggio nell'ECEC si riferisce alla raccolta di dati quantitativi e qualitativi necessari per la valutazione della qualità dell'istruzione fornita, sia a livello di struttura che di processo.

Il monitoraggio nell'istruzione è organizzato in un contesto nazionale o locale. L'attuazione del monitoraggio dei sistemi ECEC, intrapreso sia dai servizi interni al sistema che da quelli esterni, è sistematica e continua. Pertanto, il primo passo per lo sviluppo del report ha impegnato gli staff della European University of Cyprus e la Hoegskolan Kristiansrad in un'ampia ricerca dei principali argomenti, linee guida, strumenti e strategie in uso nella valutazione della qualità dell'ECEC pre-primaria, in per monitorare lo sviluppo dei bambini.

Sono stati delineati i tipi e gli standard di confronto: la definizione e l'accesso all'ECEC in Europa, le differenze tra i centri e le strutture a domicilio, i settings, gli enti regolatori, le linee guida e le misure per i bisogni educativi speciali. La seconda fase ha visto la partecipazione dell'intero partenariato. Un questionario distribuito fra i partner ha permesso di avere un quadro dettagliato delle caratteristiche nazionali e locali: tipi di strutture e responsabili ECEC, documenti normativi e

³⁵ <https://erasmus-plus.ec.europa.eu/projects/search/details/2019-1-IT02-KA201-063340>

³⁶ <https://site.unibo.it/nemoproject/it>

leggi nazionali, tipi di servizi, settori e ambienti di erogazione, programmi pre-primari, diritti di accesso e accesso effettivo, responsabilità per l'accreditamento e la gestione dei servizi, la valutazione delle strutture ECEC, organismi di monitoraggio responsabili, servizi e materiali forniti dagli organismi di regolamentazione, statistiche, disposizioni e attuazione dell'educazione dei bambini con bisogni educativi speciali e bambini con disabilità, metodi e materiali per il monitoraggio dei bambini e/o dei servizi ECEC sviluppati o approvati dall'autorità centrale nazionale, altre organizzazioni e programmi che possono essere rilevanti nelle scuole dell'infanzia, strumenti o modelli specificamente progettati per la valutazione dei bambini e/o dei servizi ECEC.

I questionari sono stati compilati da ciascun partner in base al proprio contesto locale e nazionale. La versione finale composta da: (i) Sistemi di monitoraggio e garanzia di qualità nell'ECEC; (ii) Tipi e standard di confronto (iii) Monitoraggio dei bisogni educativi speciali; (iv) Sistemi di monitoraggio nella pratica; (v) Osservazioni e raccomandazioni.

Le raccomandazioni riguardano l'utilizzo della metodologia di osservazione NeMo (IO1) e degli strumenti TIC per i bambini ASD nel lavoro quotidiano degli insegnanti della scuola materna (vedi Output 3 qui in basso). Il report "Monitoring ECEC Systems Comparative Report and Recommendations" è stato sviluppato in inglese e tradotto in tutte le lingue rappresentate dal partenariato.

3) Il lavoro sul Toolkit "Strumenti digital per bambini affetti da Autismo" ha richiesto una revisione sistematica e scientifica da parte di AIAS e dell'Università di Valencia, che ha visto la collaborazione di tutte le organizzazioni partner e un primo impegno con gli insegnanti delle scuole pre-primarie europee a livello locale.

Lo scopo di questa revisione sistematica è stato quello di identificare le recenti tecnologie digitali utilizzate per creare attività didattiche con bambini in età prescolare diagnosticati con i primi segni di disturbo dello spettro autistico (ASD), al fine di condividere e presentare i principali risultati e le opportunità agli insegnanti delle scuole pre-primarie alla fine del progetto.

Gli studi inclusi nella revisione hanno coinvolto quattro modalità di interfaccia principali, ovvero (a) interfaccia utente naturale (NUI), (b) PC o cellulare, (c) wearable e (d) robotica. In base all'obiettivo principale del progetto Ne.Mo., la ricerca si è concentrata su soluzioni testate per bambini fino a 18 mesi al fine di verificare le caratteristiche sperimentabili in vista dei progetti pilota locali.

La ricerca ha portato l'intero partenariato a condividere un questionario in ogni Paese rappresentato dal partenariato al fine di raccogliere e archiviare le principali informazioni sulla consapevolezza e sull'uso degli strumenti TIC per bambini affetti da ASD da parte dagli insegnanti

della scuola pre-primaria. L'indagine è stata condotta su un campione di 434 insegnanti ECEC europei. Il questionario approfondisce alcuni punti cruciali di interesse per il successivo sviluppo del Toolkit: quali tecnologie digitali sono già disponibili nei contesti educativi in cui lavorano, quali sono state effettivamente utilizzate, come gli insegnanti valutano la facilità d'uso delle tecnologie e per quali scopi, come valutano l'utilità delle tecnologie, quali sono le tecnologie più utilizzate e quali le più adatte in base al target, per quale obiettivo didattico, quanto budget sarebbe disponibile per ogni singola scuola per introdurre nuove tecnologie durante il giornaliero impegno didattico.

Le risposte hanno guidato il partenariato nella scelta dell'applicazione VIVO e del questionario digitale EDUTEA per l'evento di formazione congiunta del personale. Nel corso della formazione è stata infatti adattata un'applicazione mobile all'ambito del progetto, con l'obiettivo di fornire agli insegnanti uno strumento di facilitazione didattica per bambini con ASD e una piattaforma per la progettazione di attività didattiche. Dopo aver analizzato diverse proposte tecnologiche attualmente presenti sul mercato, sulla base di discussioni tra i membri del team e altre parti interessate, si è deciso che l'elemento centrale del kit di strumenti NeMo sarebbe stato basato su l'applicazione per mobile VIVO, un'applicazione web che implementa una rete educativa che consente agli insegnanti di creare attività didattiche personalizzate in base alle esigenze degli studenti e di tenere traccia dei loro progressi.

Le attività sviluppate tramite tale applicazione sono strutturate in forma di analisi del compito e erogazione – in formato di suggerimento per insegnanti - della strategia educativa efficace. Sulla base di VIVO, è stato necessario un ulteriore sviluppo per migliorare l'usabilità e l'esperienza dell'utente per il gruppo target di NeMo.

L'applicazione risultante è una versione "biforcuta" del VIVO originale. Come strumento propedeutico di screening all'applicazione è stato aggiunto il questionario EDUTEA strumento multilingue riferito dagli insegnanti per lo screening dei primi segni di ASD.

Il Toolkit NEMO è dunque una “cassetta degli attrezzi” per agevolare gli insegnanti delle scuole europee pre-primarie al fine di progettare facilmente attività educative per i bambini affetti da sindrome dello spettro autistico in base alle loro esigenze.

Gli insegnanti hanno la possibilità di tenere traccia delle attività svolte da ciascun bambino e di monitorare i suoi progressi nel tempo. Inoltre, proprio come nella versione originale di VIVO, è possibile condividere le attività create tra altri insegnanti dello stesso Paese.

Dopo l'evento di formazione congiunta del personale, tutte le organizzazioni partner hanno coinvolto 20 insegnanti ECEC locali nella sperimentazione delle due applicazioni in 5 diversi paesi. I riscontri sono stati generalmente positivi, e le sperimentazioni hanno evidenziato come gli strumenti digitali possano essere utilizzati in modo diverso nei vari Paesi. A partire da questi risultati

il toolkit presenta un framework TIC per gli insegnanti ECEC che comprende i seguenti argomenti: (i) Tipi di tecnologie per l'inclusione di bambini affetti da ASD nelle scuole pre-primarie; (ii) Livelli di screening; (iii) Maturità tecnologica; (iv) Proprietà psicometriche; (v) Analisi del contesto transnazionale; (vi) Progettazione, sviluppo e implementazione del kit di strumenti TIC; (vii) i risultati dello studio di fattibilità e le conclusioni. L'Output "Strumento TIC per bambini ASD" è stato sviluppato in inglese, tradotto in tutte le lingue rappresentate dal partenariato.

4) Il “Report comparativo sui curricula degli insegnanti d'infanzia in Europa e Raccomandazioni” è una relazione dettagliata sui diversi curricula degli insegnanti ECEC, sugli sviluppi professionali iniziali e continui nonché una raccomandazione su come includere la metodologia d'osservazione Ne.Mo. e gli strumenti digitali per attività con bambini affetti da ASD in età pre-scolare per promuovere la qualità nell'educazione pre-primaria. L'obiettivo di preparare un rapporto comparativo sui diversi contesti ECEC e sulle linee guida educative dei loro insegnanti (curricula, ecc.) è stato uno dei principali obiettivi del progetto.

Dapprincipio è stata realizzata un'analisi delle buone pratiche dei Paesi selezionati per fornire una base di partenza e preparare una proposta di curriculum europeo unificato per gli insegnanti della scuola pre-primaria. La struttura del prodotto di progetto è stata sviluppata come segue: in primo luogo fornisce informazioni introduttive sui curricula ECEC a livello europeo, anche per i bambini con problemi del neurosviluppo, nonché una panoramica sulle diverse caratteristiche dei sistemi di cura della prima infanzia in Europa (ad esempio, contesti unitari o separati, tassi di partecipazione, diritti legali, curricula degli insegnanti).

Segue una descrizione metodologica su come abbiamo raccolto i dati sui requisiti nazionali di formazione degli insegnanti e, più in dettaglio, sui contenuti dei curricula degli insegnanti ECEC nei cinque Paesi rappresentati dal partenariato (Cipro, Italia, Slovenia, Spagna e Svezia).

I risultati sono stati analizzati e integrati nella Raccomandazione per l'introduzione della metodologia Ne.Mo. e del Toolkit nelle scuole pre-primarie e nello sviluppo iniziale e continuo degli insegnanti del sistema europeo ECEC corredato dai principali risultati emersi dalle valutazioni degli insegnanti delle scuola pre-primaria raccolte nel corso dei progetti pilota locali.

Per realizzare la struttura del prodotto, un questionario dettagliato è stato condiviso tra le organizzazioni partner al fine di raccogliere le principali informazioni relative ai curricula pre-primari nei Paesi rappresentati dal partenariato mediante coinvolgimento di tutte le organizzazioni appartenenti al progetto NEMO.

Il questionario ha fornito una visione approfondita delle caratteristiche nazionali e locali: ambienti pre-primari; principali categorie di personale ECEC e livello minimo della qualifica finale

richiesta per l'impiego come personale ECEC; argomenti inclusi nei curricula degli insegnanti ECEC, le conoscenze, le competenze, le abilità, le capacità, i risultati dell'apprendimento e le opportunità di collocamento; le materie presenti nel curriculum/formazione, le unità di studio, le attività di apprendimento e i metodi di insegnamento; la formazione per lavorare con i bambini con bisogni educativi speciali e dunque la relativa formazione specifica; stato dell'arte per quanto riguarda lo sviluppo professionale continuo (CPD) per il personale ECEC; tipi di formazione per l'apprendimento permanente disponibili; istituto/i fornitore/i di formazione permanente per gli educatori/insegnanti ECEC.

La raccolta dei risultati e dei feedback provenienti dall'evento di formazione congiunta del personale, dai progetti pilota locali e dagli eventi moltiplicatori ha influito sullo sviluppo della linea guida sui curricula che è stata sviluppata delineando la seguente struttura: (i) Introduzione; (ii) Metodologia; (iii) Principali contesti ECEC; (iv) Categorie del personale ECEC.

Il Report comparativo è stato realizzato in inglese e tradotto in tutte le lingue rappresentate dal partenariato come relazioni esecutive locali rappresentato dal partenariato

3.5. Impatto della metodologia Ne.Mo. e futuri sviluppi

L'Agencia Nazionale Indire, dopo la fine del progetto ha affermato che “il progetto Ne.Mo. ha affrontato i bisogni identificati durante la fase di progettazione, coinvolgendo un numero significativo di docenti ed educatori. Ha fornito strumenti per una crescita complessiva del sistema educativo nell'ambito dell'istruzione e cura per l'infanzia, dimostrando una forte valenza inclusiva. Le attività del progetto sono state in linea con esperienze e ricerche precedenti, contribuendo allo sviluppo di metodologie e strumenti di monitoraggio per supportare gli educatori nel riconoscere segni di possibili disturbi dello spettro autistico.

Il valore aggiunto del progetto a livello europeo è evidente e importante, poiché ha creato un linguaggio comune di confronto tra i diversi sistemi educativi, che presentano strutture e velocità diverse, soprattutto nel settore dell'istruzione e cura per l'infanzia. La metodologia applicata si è rivelata funzionale e coerente dal punto di vista progettuale e scientifico.”³⁷

L'Agencia Nazionale Indire ha inoltre segnalato il progetto come *Buona Pratica* poiché:

- 1) affronta, in un'ottica europea, una tematica riguardante la fascia d'età zero/sei apportando delle significative innovazioni;
- 2) definisce strumenti utilizzabili dagli educatori e dagli operatori della prima infanzia;

³⁷ Lettera di valutazione finale Agenzia Indire

3) gli strumenti definiti sono ben strutturati, di facile utilizzo e scaricabili gratuitamente e senza alcun tipo di registrazione;

4) il progetto assume una dimensione fortemente inclusiva fornendo strumenti per la diagnosi precoce di disordini dello spettro autistico (ASD).

La metodologia Ne.Mo e lo sviluppo professionale nella prima infanzia.

Il Gruppo Nazionale Nidi Infanzia come leader delle attività relative alla realizzazione del report “Report comparativo sui curricula ECEC in Europa e Raccomandazioni” e direttamente incluso nella formazione dei docenti locali delle scuole che hanno sperimentato la metodologia, ha raccolto insieme al team dell’Università di Bologna le valutazioni degli insegnanti partecipanti ai progetti pilota, sia sulla metodologia in sé, sia per una sua potenziale inclusione nei percorsi di formazione iniziali e continui per insegnanti dell’infanzia.

Secondo quanto riportato si ritiene utile includere tra le materie pedagogiche e di educazione speciale e inclusiva, contenute in tutti i programmi di formazione iniziale per gli insegnanti pre-primari, nei 5 Paesi partner la metodologia di osservazione pre-linguistica Ne.Mo., in quanto sostiene positivamente la qualità della formazione dei futuri insegnanti.

Si raccomanda di utilizzare la metodologia di osservazione prelinguistica Ne.Mo., nei momenti di pratica. I futuri insegnanti potrebbero così sperimentare un primo approccio pratico alla metodologia. In questo senso, dato che i momenti pratici sono attualmente previsti in quattro Paesi, si raccomanda anche che l’High Degree in Child Education in Spagna includa i momenti pratici nel curricula. Condurre l’osservazione e la valutazione in classe significa quindi fornire ai futuri insegnanti strumenti teorici e pratici per l’osservazione all’interno di un contesto protetto ed è anche utile per avviare momenti di riflessione e scambio di informazioni.

La metodologia di osservazione dei bambini tra i 9 e i 18 mesi presentata nel progetto è supportata da video che riportano l’interazione adulto-bambino. I video possono infatti facilitare la discussione e la condivisione di informazioni e buone pratiche tra colleghi. Inoltre, la formazione iniziale potrebbe già prevedere una fase di valutazione in classe che consenta un primo approccio alla metodologia in un contesto protetto.

Viene suggerito di accompagnare la valutazione con una griglia cartacea che possa essere utilizzata immediatamente, in modo da reperire immediatamente informazioni dettagliate su ogni dimensione da osservare e di fornire informazioni contestuali sulle osservazioni tratte dai video, al fine di offrire un’esperienza formativa il più possibile contestualizzata. In particolare, si ritiene utile accompagnare l’osservazione con una griglia contenente descrittori sul setting (gestione e organizzazione dello spazio abitato dal bambino) e descrittori relazionali (livello di conoscenza del

bambino con il caregiver e altre informazioni sulla loro relazione precedente rispetto al momento dell'osservazione).

In Italia il progetto ha coinvolto per la sperimentazione dello strumento di osservazione Ne.Mo diversi servizi 0-3 anni e alcuni servizi 3-6 anni come formazione del personale all'osservazione anche con bambini più grandi.

Il reclutamento del personale che ha partecipato al progetto è avvenuto sulla base dell'interesse e della adesione individuale o di servizio all'interno dei servizi selezionati dal Gruppo Nazionale Nidi Infanzia in Emilia Romagna, previo accordo dei dirigenti/responsabili di servizio.

Le università e le associazioni potrebbero includere la metodologia pre-linguistica nei loro corsi di formazione continua per migliorare a vari livelli la comprensione dei problemi legati all'autismo, nonché la presa in carico del bambino in modo coordinato con i servizi esterni e la famiglia.

Come organizzare la formazione continua: la metodologia Ne.Mo. potrebbe essere strutturata come uno spazio comunicativo tra famiglie, insegnanti e Servizi Sanitari per dare loro la possibilità di creare un vocabolario descrittivo comune. La condivisione in classe di osservazioni e valutazioni potrebbe così diventare il punto di partenza per la costruzione da parte dei caregiver di descrizioni comuni con l'obiettivo di individuare percorsi operativi virtuosi, corrispondenti ai bisogni specifici del bambino/bambina in difficoltà. Ogni caregiver nella specificità del proprio ruolo (genitori, pre-primario e sanitario) in un'ottica di lavoro di rete per facilitare l'eventuale presa in carico, considerando riferimenti specifici agli studi sull'autismo.

Le insegnanti coinvolte hanno anche valutato la potenziale inclusione della metodologia Ne.Mo. all'interno delle raccomandazioni per un curriculum degli insegnanti pre-primari per un sistema unificato ISCED 0 (0 - 6 anni), alla luce delle criticità dei sistemi d'infanzia separati (vedi infra §X).

Un'analisi dei curricula di formazione iniziale per gli insegnanti pre-primari mostra l'importanza che questa formazione a un livello minimo ISCED6 e che la formazione in Pedagogia speciale (Educazione speciale e inclusiva) e la pratica (pratiche di studio) siano incluse come obbligatorie nella formazione iniziale. La metodologia e l'App testate dal progetto Ne.Mo. possono essere efficacemente incluse nella formazione iniziale universitaria nell'ambito delle materie di Pedagogia Speciale in modalità laboratoriale.

Un'analisi dei programmi di formazione permanente per gli insegnanti mostra che, a vari livelli, l'apprendimento permanente è promosso in tutti i Paesi partner del progetto Nemo durante tutta la carriera degli insegnanti della scuola pre-primaria, sia come dovere professionale che come promozione per l'avanzamento di carriera.

Per quanto riguarda la valutazione della metodologia in sé riteniamo utile precisare la modalità di cooperazione tra il team dell'Università di Bologna e il team del Gruppo Nazionale Nidi Infanzia effettuate durante il progetto Ne.Mo. Dopo la formazione dello staff principale del GNNI coinvolto direttamente nell'evento di formazione congiunto a Nicosia (vedi infra §3.3) la partecipazione degli insegnanti degli asili nido al progetto si è sostanziata nei seguenti step:

1) frequenza di tre ore di formazione on line a cura dell'Università di Bologna e delle referenti del GNNI, suddividendo i partecipanti in due gruppi nelle giornate del 4 e 11 febbraio 2022 in orario 14-17. Precedentemente alla data di formazione è stata fornita al personale una lettera informativa sul progetto, il manuale Ne.Mo., lo schema di raccolta delle osservazioni in formato database e l'invito all'incontro formativo.

2) coinvolgimento dei genitori dei bambini osservati attraverso una lettera informativa e la spiegazione del progetto da parte del personale. I genitori dei bambini osservati hanno espresso l'accordo alla partecipazione al progetto del proprio figlio, anche se nessun dato identificativo è stato raccolto e trasmesso durante il progetto.

3) due/tre osservazioni nell'arco di due settimane da parte di ciascun partecipante di due bambini/e (almeno due osservazioni per bambino/a).

4) compilazione del questionario di valutazione dello strumento e dell'esperienza da parte di ciascun partecipante

Le scuole coinvolte nella formazione del sono state le seguenti:

a) Unione Reno Galliera:

Nido Chiodini di Pieve di Cento, Nido Trenino blu di Trebbo di Reno, Nido Iolanda Vitali di Bentivoglio, Nido Pimpa di San Giorgio di Piano, Nido Grillo di Argelato, Nido 100% di Galliera, Scuola d'infanzia di San Pietro in Casale, Scuola d'infanzia A. Battaglia, San Giorgio di Piano.

b) Distretto del Frignano:

Nido Scarabocchio di Pavullo nel Frignano, Nido Primavera di Serramazzoni, PGE Il Girotondo interno al bosco di Serramazzoni, PGE Lo scoiattolo di Lama Mocogno

Per un totale di 37 educatrici di nido, 8 insegnanti di scuola d'infanzia, 9 coordinatori pedagogici.

La formazione ha permesso di acquisire le basi teoriche a fondamento dello strumento e di fare pratica dello strumento di osservazione attraverso l'utilizzo di brevi video (risorse aperte e pubbliche online, non i video raccolti dal progetto che sono coperti da privacy) dei quali si è simulata e condivisa la valutazione. La possibilità di interagire direttamente con i formatori dello staff Unibo

è stato valutato efficace, e nel distretto di Pavullo su richiesta di alcune educatrici è stata realizzata una ulteriore simulazione di osservazione tramite la valutazione condivisa di video per altre due ore di formazione.

Le osservazioni hanno coinvolto prevalentemente bambini di età intorno ai 12-18 mesi anche se è stato utilizzato anche con bambini di età superiore. I partecipanti hanno scelto di realizzare l'osservazione e la valutazione tramite lo strumento in diretta oppure di filmare l'interazione tra bambino e care giver e di osservare e valutare in un secondo momento. Questa seconda modalità ha offerto la possibilità di riguardare più volte il video, valutando i tre focus osservativi seguendo la traccia di osservazione e registrandola direttamente sul link online. L'osservazione e valutazione della interazione in diretta ha invece necessitato l'utilizzo dello strumento in cartaceo con la possibilità di spostarsi agevolmente sulle caselle di valutazione dei diversi focus per compilarne le parti man mano che nella interazione si rendevano evidenti.

Le educatrici hanno riportato un bisogno di riformulare la grafica del format per facilitarne la compilazione. La sintesi specifica di ogni item dovrebbe essere visibile singolarmente perché faciliterebbe la riflessione sul dato. Le educatrici si sono ritrovate d'accordo nell'approvazione del format dello strumento proposto dal gruppo di sperimentazione svedese.

Lo strumento Nemo è stato valutato rilevante per l'orientamento dello sguardo dell'educatore/educatrice e insegnanti rispetto alla possibilità di un'osservazione più organizzata e facile da condividere nei momenti di confronto tra l'èquipe e con le famiglie.

Gli elementi che lo strumento fa emergere descrivono il bambino/a nel momento specifico dell'osservazione. Risulta perciò necessario per le educatrici ripetere l'utilizzo dello strumento almeno tre volte a distanza di due settimane ciascuna, per poter avere delle conferme sugli elementi di alert da condividere in équipe e con le famiglie, valutando l'attivazione di azioni educative mirate o l'eventuale invio a valutazioni specialistiche.

Nei casi cui si sono rilevati dati significativi con punteggi alti si è ritenuto necessario nei servizi dell'Unione Reno Galliera contestualizzare l'osservazione attraverso una scheda descrittiva che potesse indicare elementi anche riguardanti aspetti relazionali tra bambino e adulto e di setting.

Lo strumento Ne.Mo. è stato visto come un modo per poter confermare i dubbi delle educatrici e insegnanti rispetto a possibili comportamenti particolari di un bambino o bambina.

Il compito di un'educatrice o insegnante è infatti quello di creare un setting favorevole all'espressione ottimale di tutti i bambini e di prestare attenzione ad elementi di sviluppo cognitivo, relazionale, emotivo, fisico e linguistico, formulando eventualmente dubbi, quando si presentano elementi di alert legati a difficoltà o bisogni particolari.

La peculiarità dello strumento Ne.Mo. risulta essere quella di confermare questi dubbi e specificarli, descrivendo l'ambito in cui si concentrano, per poter facilitare una richiesta più precisa a figure professionali sanitarie che possono approfondire quali siano le effettive caratteristiche, difficoltà e bisogni di presa in carico di quel bambino o bambina anche legati all'autismo.

In un successivo lavoro³⁸ in collaborazione con il Dipartimento di Ingegneria dell'Energia Elettrica e dell'Informazione "Guglielmo Marconi" e il Research Institute for Human-Centered Artificial Intelligence, Paolucci estende le applicazioni della metodologia Ne.Mo. collaborando all'implementazione di uno strumento di pre-screening di intelligenza artificiale.

La sperimentazione i livelli e la logica di valutazione della metodologia del progetto ha permesso di sviluppare un modello di apprendimento automatico basato su XGBoost per identificare i bambini ASD.

In particolare, l'analisi dell'intelligenza artificiale qui presentata mostra che i segni legati al corpo (dimensione "A" in Ne.Mo.) sono i più efficaci nel discriminare tra ASD e gruppo di controllo. In particolare, la sintonizzazione con il corpo dell'altro (A2) e i segni relativi al possesso del proprio corpo (A3) sembrano essere estremamente rivelatori di un possibile futuro disturbo dello spettro autistico tipico, anche in bambini molto piccoli, e anche in contrasto con gli altri segni delle altre due dimensioni. Questa centralità del corpo e, in particolare, la centralità della sintonizzazione con il corpo dell'altro sembra anche essere la meno influenzata dalla variabilità culturale dell'interazione e alle pratiche di inculturazione individuale che sono spesso legate all'azione sociale durante le pratiche di caregiving.

La collaborazione inter-dipartimentale sta chiaramente indicando di puntare a una semplificazione del sistema al fine di preservarne le prestazioni e garantire la robustezza dei dati, indicando allo stesso tempo quali sono i segni più rilevanti per l'identificazione di potenziale casi di ASD nella prima infanzia

Ciò è stato possibile grazie all'approccio SHAP, che appartiene alla teoria dei giochi. teoria dei giochi: le caratteristiche possono essere viste come giocatori che interagiscono in un gioco cooperativo per avere una previsione specifica, e attraverso i cosiddetti valori di Shapley (Lundberg & Lee, 2017), è possibile calcolare l'importanza di ogni caratteristica.

Tuttavia, questo studio presenta diverse limitazioni. Il primo riguarda l'osservatore. Due osservatori competenti hanno condotto questo studio pilota, ma l'obiettivo ideale della metodologia è quello di essere efficiente e adatta anche a osservatori non competenti.

³⁸ Paolucci et al. (2023)

Per motivi etici e di privacy, non è stato possibile mostrare i video a persone che non fossero ricercatori del gruppo di lavoro del Progetto NeMo. Ciononostante, questo studio dimostra come la metodologia, se correttamente utilizzata, possa dare risultati fruttuosi: per questo motivo deve essere accompagnata dai risultati di altri studi condotti nell'ambito del Progetto NeMo., in cui la metodologia di osservazione è stata sperimentata da insegnanti di scuola dell'infanzia direttamente nell'interazione con i bambini (vedi Implicazioni). La seconda preoccupazione è legata alla seconda preoccupazione è legata alla dimensione del campione, costituito da un numero relativamente piccolo di bambini alle quali ci si augura di aumentarne il numero con successive collaborazioni.

La preminenza delle caratteristiche corporee sembra confermare lo studio di Teitelbaum (Teitelbaum et al. 1998) i quali, attraverso l'analisi di video casalinghi registrati, hanno individuato le anomalie dei movimenti sensoriali e corporei come segnali di allarme per i disturbi ASD fin dai primi mesi di vita. Tuttavia, nonostante l'incoerenza nel bilanciamento complessivo tra le caratteristiche più valutate, i risultati generati dal sistema di intelligenza artificiale in questo lavoro si sono dimostrate altamente sensibili e specifiche per individuare i potenziali "red flags". Un maggior numero di osservatori effettuerà analisi future, al fine di determinare se sarà possibile individuare un numero più consistente di elementi statisticamente, per creare un insieme di elementi ancora più semplice ma altrettanto sensibile e specifico.

In conclusione, i risultati suggeriscono che l'esame di video di bambini impegnati nelle loro attività quotidiane attraverso un algoritmo di machine learning permette di convalidare l'efficacia di alcune delle caratteristiche costitutive della scala proposta nella classificazione degli ASD.

Questo studio conferma il progressivo abbandono da parte delle scienze cognitive del cosiddetto "modello a sandwich", che identificava la cognizione con l'elaborazione delle rappresentazioni mentali, considerando sempre più percezione e azione come parti costitutive della cognizione. In tal senso confidiamo con peirciano augurio successive applicazioni della metodologia NeMo. nel campo dello studio della cognizione.

4. Relazioni circolari tra interpretazioni di intenzioni e formazioni di competenze

Durante la rassegna sulle teorie dell'intersoggettività in seno alla psicologia dello sviluppo abbiamo potuto notare come le intenzioni del caregiver e dell'infante svolgano un ruolo non secondario sia nella formazione della soggettività a partire dalla dimensione intersoggettiva, sia nella formazione della competenza sociale.

Fin dalla più tenera età – secondo i più influenti teorici come Stern, Trevarthen e Tomasello - i bambini iniziano a percepire le intenzioni che stanno dietro a complesse e mutevoli costellazioni di comportamenti. I molti comportamenti sembrano esser letti e organizzati in costellazioni da motivazioni sottostanti orientate all'obiettivo. Quello che fanno gli adulti e i bambini più grandi è "leggere attraverso" i comportamenti manifesti in modo da identificare l'intenzione o il motivo e interpretando "in coppia" movimento corporeo e intenzione.

Ciò ha effettivamente grandi vantaggi dell'efficienza, della rapidità e della flessibilità nella lettura di ciò che sta accadendo. Questa è una parte importante dell'argomentazione a favore della collocazione di alcuni aspetti della lettura delle altre menti e degli "atti di significato" (Bruner, 1990).

La domanda diventa quindi: quando i bambini si impegnano in una forma di percezione diretta (parzialmente appresa) di intenzioni e motivazioni? Trevarthen durante la seconda intersoggettività (1979, 1993); Weinberg e Tronick con la teoria dell' "impegno sociale" (1994) Stern con la "disponibilità all'interazione" (Stern, 1977) e Tomasello con la teoria della "cooperazione" (2009) sembrano suggerire un'acquisizione molto precoce di questa competenza se non addirittura innata.

Vedremo in questo capitolo che non tutti i teorici dello sviluppo procedono con questa prospettiva. Tuttavia desideriamo chiarire le ragioni per le quali presenteremo ora il dibattito aperto su tale questione. Il punto su cui vogliamo porre la nostra attenzione e che ci porterà verso le analisi cross-culturali dell'interazione bambino-caregiver non riguarda questioni temporali o innatiste in merito alla capacità di conferire intenzioni ai movimenti degli altri. Ciò che per il proseguo di questa tesi è fondamentale è la possibilità che le intenzioni che il bambino legge negli altri e performa a sua volta con le sue azioni provengano dalle stesse interpretazioni che i caregiver hanno delle competenze e delle intenzioni dei bambini.

Tale possibilità rappresenterebbe una processione circolare tra le interpretazioni delle intenzionalità e delle competenze dei caregiver e le intenzionalità e le competenze dei bambini. Indagare questa possibile processione circolare ci appare lecita sia dal paradigma dell'intersoggettività di cui abbiamo approfonditamente decretato la primarietà sulla formazione della soggettività sia nelle teorie dello sviluppo che in quelle semiotiche. Da quest'ultime inoltre una

processualità circolare è già stata postulata nei modi d'esistenza presentata da Fontanille e Zilbelberg (1998) e sulla quale desideriamo tornare nelle conclusioni.

Per procedere al vaglio di questa possibilità sarà necessario dunque contrapporre da una parte le teorie dello sviluppo in merito alla nascita dell'intenzionalità infantile e dall'altra le interpretazioni che i caregiver hanno dell'intenzionalità infantile. Da questo capitolo dunque l'analisi scientifica e l'analisi culturale dovranno necessariamente viaggiare in parallelo.

4.1. Prospettive teoriche sull'intenzionalità infantile in psicologia dello sviluppo

In letteratura si trova una varietà di resoconti sullo sviluppo dell'intenzionalità, derivanti da prospettive teoriche disparate.

Nella sua accezione più generale, il termine si riferisce agli stati mentali e ai comportamenti che sono diretti o riguardano un oggetto o uno stato di cose (ad esempio le riflessioni fenomenologiche di Brentano, Husserl, Merleau-Ponty e Searle). Questo include un'esperienza o un pensiero *di* o *su* qualcosa (ad esempio, il gusto di gelato preferito), così come un comportamento o un movimento diretto verso un oggetto, una persona o un evento.

Gli psicologi che studiano lo sviluppo dell'intenzionalità adottano intrinsecamente una particolare posizione filosofica sulla natura delle intenzioni. In particolare, hanno aderito a una posizione realista, secondo la quale esistono stati psicologici come credenze, desideri e pensieri che possono svolgere e svolgono un ruolo causale nel comportamento umano.

Deriva dall'eredità filosofica occidentale, che risale alla ricerca dei fondamenti della conoscenza da parte di Cartesio, il quale giunse alla posizione cartesiana secondo cui mente e corpo sono entità separate. Cioè, un individuo può essere sicuro di esistere, semplicemente perché è possibile porsi la domanda sull'esistenza, ma come è possibile essere sicuri della realtà dell'esperienza? Come può un individuo confermare che il mondo circostante esiste davvero.

Come fa un individuo a diventare capace di controllare il proprio comportamento o di dare un senso alle proprie esperienze? In che modo un individuo è in grado di empatizzare con gli stati interiori degli altri o di apprezzarli?

Questa è la domanda che guida l'indagine psicologica sul concetto di intenzionalità in una prospettiva di sviluppo. Se gli adulti umani sono in grado di avere pensieri sul mondo (ad esempio, pianificare un viaggio al supermercato, ricordare i sentimenti per un vecchio amico) o di dirigere le azioni verso il mondo (ad esempio, sorridere come forma di saluto, prendere una tazza di caffè), come viene acquisita questa capacità? i bambini diventano capaci di dare un senso al comportamento

degli altri perché prima comprendono il proprio? Oppure arrivano a comprendere le loro esperienze individuali solo perché hanno avuto l'opportunità di interagire con gli altri?

Suzanne Zeedyk (1996) passa in rassegna le posizioni teoriche dominanti sullo sviluppo dell'intenzionalità. Innanzitutto contrassegna due macro-campi in cui si sviluppano tali teorie, un approccio per così dire individuale e uno "sociale". Per Piaget, lo sviluppo è un processo guidato dal cambiamento cognitivo dell'individuo. La maturazione cognitiva si traduceva in una crescente conoscenza di sé, essenziale per stabilire una successiva comprensione delle azioni degli altri.

Il sostegno successivo al primato dell'interazione sociale è stato offerto da Mead (1934), nel suo testo ormai classico su sé e la società. Più recentemente questa posizione è stata sostenuta dai teorici che descrivono la capacità precoce del bambino di interagire (ad esempio, Trevarthen, 1977; 1993; Tronick, 1981) e dalla teoria sociogenetica dello sviluppo di Vygotskij. Anche Fogel (1993) sostiene che sono le relazioni sociali a costituire la base della cognizione, della conoscenza e della memoria umana.

La Zeedik (1996) va nel dettaglio e individua quattro principali direzioni epistemologiche in cui si sono sviluppate le teorie dell'intenzionalità e alle quali intendiamo allegare ognuna degli approfondimenti e collegamenti con le teorie semiotiche che riteniamo rilevanti per il proseguo della tesi in oggetto:

a) Intenzionalità come orientamento all'obiettivo

Questo primo gruppo di studiosi fa leva su una concezione positiva e ontologica dei concetti di desiderio e finalità il che influenza direttamente la metodologia di indagine che riserverà al singolo bambino l'attenzione della ricerca la quale a sua volta riflette l'accettazione implicita della dualità cartesiana di sé e dell'altro. Il concetto di obiettivo utilizzato dai teorici cognitivi richiede la presenza di rappresentazioni mentali. Si ritiene che un neonato abbia, a un certo livello, un'idea di ciò che vuole e di cui ne pretende la realizzazione

Un gran numero di esempi empirici illustra la prevalenza della definizione di finalità. Per esempio, Piaget (1935) stabilisce che il bambino deve essere in grado di separare fini e mezzi prima di poter dire di avere un'intenzione. Bruner (1973) considera tutte le prime azioni abili come dirette a un obiettivo. Il concetto di proto-intenzionalità di Butterworth si riferisce a una dotazione innata di comportamento orientato all'obiettivo (Butterworth & Hopkins, 1988). Lamb e Malkin (1986) considerano i comportamenti di protesta come la prova che un obiettivo intenzionale non è stato raggiunto; Frye (1991) definisce specificamente le azioni intenzionali come quelle in cui i bambini impiegano consapevolmente i mezzi per raggiungere gli obiettivi e Harding (1982, p. 142) afferma

che si può dire che i bambini operano con intenzione quando "usano comportamenti che si osserva essere diretti verso un obiettivo".³⁹

Tuttavia, non è stato raggiunto un consenso sull'età in cui si può dire che i bambini abbiano intenzioni, né è stata concordata una sequenza di sviluppo e la Zeedyk individua in questo senso una ulteriore suddivisione di interpretazioni fra i ricercatori che aderiscono alla visione dell'intenzionalità mirata all'obiettivo.

Alcuni ritengono che l'intenzionalità abbia origine sin dalla nascita. I sostenitori di questo punto di vista sono soddisfatti che la presenza di alcuni comportamenti che suggeriscono la manifestazione di un criterio sia una prova sufficiente dell'intenzionalità. Per esempio, Butterworth e Hopkins (1988) hanno filmato i movimenti delle braccia dei neonati e hanno dimostrato che, in una percentuale significativa di occasioni in cui la mano veniva portata alla bocca, la bocca era aperta prima dell'inizio del movimento del braccio.

Altri ricercatori sostengono che i tipi di azioni appena descritti non costituiscono, di per sé, una prova sufficiente delle intenzioni. Tali comportamenti dovrebbero invece essere classificati come aspettative. In altre parole, si può dire che il bambino abbia sviluppato un'aspettativa o una consapevolezza del risultato di un'azione, come il movimento di un cellulare o l'ingresso di un adulto nella stanza. Tuttavia, questi teorici affermano che non è chiaro se il bambino sia in grado di separare il risultato delle azioni dalla causa delle stesse, il fine dai mezzi. Questo è il fattore critico per i tardo-rappresentazionisti. Seguendo il punto di vista di Piaget, essi sostengono che il bambino deve dimostrare di comprendere non solo il risultato, ma anche i mezzi che portano a quel particolare risultato (cioè lo stadio quattro piagetiano). Entrambe le condizioni devono essere soddisfatte prima che un atto possa dirsi intenzionale. Le aspettative presentano solo una prova parziale dell'intenzionalità e sono quindi insufficienti da sole. Utilizzando questo criterio più rigoroso, si ritiene che l'intenzionalità sia raggiunta in un'età più avanzata, generalmente verso la fine del primo anno di vita.

Frye (1991; Frye et al., 1983) ha dimostrato che i bambini di 16 e 24 mesi erano in grado di adattare in modo appropriato le loro strategie (cioè i mezzi) per risolvere un problema. e che avevano compreso la relazione tra il risultato e la causa. I bambini di 8 mesi del suo studio non hanno dimostrato di conoscere tale relazione, mostrando l'aspettativa di un risultato. Frye ha concluso che l'intenzionalità non si sviluppa prima degli 8 mesi di età. Harding (1982) riprende il punto di vista di Frye nel suo modello di sviluppo a tre fasi della comunicazione intenzionale. La sua sequenza comprende: (1) la consapevolezza di un obiettivo, (2) l'evidenza comportamentale di un piano progettato per raggiungere l'obiettivo e (3) l'evidenza comportamentale di piani alternativi e di

³⁹ Per una rassegna più ampia di questa letteratura si veda Willatts 1990.

azioni intermedie che portano all'obiettivo; con una quarta componente, la persistenza, che si verifica in tutte le fasi. Harding sostiene che non si può dire che i bambini agiscano in modo pienamente intenzionale fino al terzo stadio, che si verifica a circa 10 mesi di età (ricordiamoci questo numero in quanto sarà rilevante anche per le successive analisi dei sostenitori della intersoggettività innata).

b) Intenzionalità come risultato dello scaffolding parentale

I ricercatori che individuano la Zeedyk e che raggruppa in questo secondo insieme affrontano lo studio di questa capacità in modo molto diverso dai teorici precedenti. Per loro, l'importanza dell'intenzionalità non risiede nelle capacità cognitive dell'individuo, ma nel ruolo che essa svolge nel permettere a due individui di comunicare tra loro. Pertanto, i teorici sociali definiscono l'intenzionalità in termini di relazione, piuttosto che di funzionamento individuale e la comunicazione non come semplice strumento ma come creatore di impalcature (scaffolding) che il bambino utilizza per costruire il senso dell'ambiente e le sue possibilità di intenzionalità.

Questi teorici ritengono che il neonato non possieda capacità intenzionali, ma che i genitori lo trattino come se le avesse. In effetti, si ritiene che i genitori proiettino un significato sul comportamento (privo di significato) del neonato. Tra i sostenitori di questo punto di vista vi sono Chappell e Sander (1979), Kaye (1982), Lock (1980), Newson (1977), Packer (1983), e Schaffer (1977, 1989).

Ad esempio spesso i genitori commentano "lo so, stai cercando di dirmi che sei pronto per mangiare" in risposta alle grida di fame del neonato, oppure interpretano il sorriso del bambino come un messaggio di saluto.

Tali risposte sono presenti anche nei primi mesi di vita del bambino, quando i neonati e i genitori, trascorrono molto tempo in scambi simili a conversazioni che seguono un modello di rotazione ABABAB.⁴⁰ Uno scambio standard inizia con un partner che suscita l'attenzione dell'altro, magari attraverso un affetto positivo o una vocalizzazione, e il partner risponde restituendo lo sguardo. La diade si impegna poi in un periodo di sguardo reciproco, con la madre che parla al neonato e quest'ultimo che di solito esibisce comportamenti animati come il tubare, i movimenti del corpo o l'intensificazione delle espressioni facciali. L'interazione continua in modo coordinato e sincronizzato, con i partecipanti che si alternano fino a quando lo scambio termina, spesso quando il bambino distoglie l'attenzione dalla madre. Lo scambio riprende quando il bambino si riorienta verso la madre.

⁴⁰ Molti esempi possono essere trovati in Brazelton, Koslowski, & Main, 1974; Newson, 1977; Stern, Jaffe, Beebe, & Bennett, 1975; Trevarthen, 1977, 1978; Tronick, 1981.

Tali teorici sostengono che questi comportamenti non sono intenzionali. Sostengono invece che si tratta di modelli di azione "pre-programmati" nel bambino. Le madri sono abili comunicatrici e sono in grado di inserire i loro commenti negli spazi del bambino, facendo sembrare che la "conversazione" sia interattiva. Questa apparenza, però, è dovuta solo all'abilità delle madri come comunicatrici. Secondo i teorici, in letteratura definiti dell' "as-if", le madri interpretano le azioni dei piccoli come significative perché i bambini sono umani e sono quindi considerati come i genitori. L'ipotesi che il bambino sia un essere comunicante conduce i caregiver ad attribuire un significato a quelle azioni che sono normalmente significative nel discorso umano, come le espressioni facciali, lo sguardo e i movimenti del corpo. Tuttavia questa è una interpretazione culturale ed è difficile dimostrare che le azioni del neonato abbiano un significato di per sé alla luce proprio della loro età. Anche su altri ambiti come la stima dei tempi di sviluppo, la marcatura dell'inizio e della fine degli episodi comportamentali e l'attribuzione di un significato alle vocalizzazioni e alle espressioni emotive del neonato, è stato dimostrato che i giudizi degli adulti sono influenzati da fattori generali come la cultura (Ekman, 1972; Goodnow, Cashmore, Cotton & Knight, 1984; Ninio, 1988).

Kaye (1982) suggerisce che l'autocoscienza corrisponde alla realizzazione da parte del bambino dell'agency intenzionale delle altre persone. In questo processo, il bambino vede sé stesso come un'altra persona ugualmente dotata di intenzionalità. Kaye descrive molteplici cornici attraverso le quali i genitori e le persone che si prendono cura del bambino possono sostenere la sua conoscenza in generale, e la conoscenza di sé in particolare, in termini di consapevolezza di essere un'entità intenzionale tra le altre. Ad esempio, Kaye descrive il modo in cui gli adulti mettono in atto ciò che percepiscono come intenzione del bambino (cornice strumentale). I genitori manifestano conseguenze esagerate all'azione del bambino (cornice di feedback) o gli forniscono azioni da imitare all'interno di schemi di assunzione di turismo adeguatamente temporizzati (cornice di modellazione). Queste cornici sono espresse al bambino fin dalla nascita e determinano la capacità di concepirsi come agenti intenzionali tra gli altri.

L'autoconsapevolezza dipende dalle interazioni sociali, e in particolare dalla sistematica di altri empatici, squisitamente attenti e più esperti. Le cornici parentali descritte da Kaye (1982) sono pervasive, nel senso che qualsiasi adulto empatico esprime la capacità di favorire e sostenere il bambino durante la loro interazione. In effetti, è notevole la sistematicità e la solidità con cui gli adulti modulano il loro comportamento in funzione dell'età del bambino, e come i genitori in generale si sintonizzino sui progressi del loro bambino regolando costantemente le cornici della loro interazione.

Il lavoro di Kaye sembra decisamente ispirato da una consapevolezza semiotica. La seconda parte del suo *The mental and social life of babies* (1982) si intitola espressamente "costruzione della

persona”⁴¹ e il suo ragionamento parte dalle Confessioni di S. Agostino citando il passo “Quando le persone più grandi di me nominavano un oggetto e, in accordo con il nome detto, si avvicinavano a qualcosa, io le osservavo e capivo che quella cosa si chiamava con il suono che essi producevano (...). La loro intenzione era mostrata dai loro movimenti corporei, come se questi costututissero il linguaggio naturale di tutte le persone” (Confessioni I, 8)

Kaye commenterà “Questo passaggio è ragionevole e inquietante al tempo stesso”.⁴² Non è poca cosa infatti aver trovato un passaggio in cui in poche righe si connette istaurazione di una funzione segnica, intenzione e analisi embodied.

Questo fatto porta Kaye a formulare la domanda su che cosa viene scambiato tra adulti e bambini nel discorso, prima dell’acquisizione del linguaggio. Gli adulti si comportano, a suo avviso, in modi sistematici che favoriscono lo sviluppo delle abilità del bambino, il suo apprendimento dei modi convenzionali di esprimere significati ed anche l’apprendimento del fatto che esistono cose come i significati convenzionali. Altri autori hanno descritto lo sviluppo del pensiero come interiorizzazione di simboli, ma non hanno sempre incluso nelle loro considerazioni l’internalizzazione delle abilità sociali attraverso cui tali simboli vengono acquisiti e attraverso cui essi operano. Il pensiero non è soltanto significato simbolico internalizzato, una costruzione di proposizioni che usano un codice acquisito è un discorso internalizzato che ha a che fare con l’anticipare quale risposta può essere data dagli altri al nostro comportamento e con il rispondere a tali risposte in anticipo.

Non ci sembra un caso che Kaye si rifaccia ai pragmatisti (Peirce, James, Baldwin, Dewey, Mead ecc) definendoli “promettenti”. Nella sua visione l’internalizzazione di segni non consiste in un mero apprendimento di sistema di codici ma una vastissima arena di logiche, pratiche e stili di vita (nel senso di Fontanille 2008) che, nei termini di Kaye, crea una persona. Perciò l’intersoggettività è definita come accesso alle rappresentazioni di un’altra persona e come processo di condivisione del significato. L’impostazione è dunque decisamente diversa da quella di Trevarthen che avevamo fornito ad inizio della tesi (e che riprenderemo proprio nel paragrafo appena di seguito) che interpretava l’intersoggettività come una capacità innata di comprensione interpersonale” che permette di “collegare le proprie valutazioni soggettive dell’esperienza con quelle di altre persone” direttamente intese come “agenti intenzionali capaci di sentimenti”.

Per riassumere il punto di vista di Kaye desideriamo riportare un passaggio talmente radicale da essere lapidario non sono sulla questione in sé ma sulle conseguenze della disciplina stessa:

⁴¹ Edizione italiana, 1989, Il Pensiero Scientifico Editore, Roma

⁴² Op. cit. p.121

ho detto all'inizio di questo libro (...) che un bambino piccolo è più organismo che persona, che non ha né una mente né un sé fino alla fine del primo anno di vita e che gli adulti cadono nella trappola di trattare i bambini come interlocutori. Se questa cosa fosse vera, la psicologia dovrebbe tenersela stretta come un segreto di stato. C'è una buona ragione per lasciare che i genitori continuino ad ingannarsi su questo punto e non ci si guadagnerebbe niente dal mettere in piazza un dibattito del genere. La tendenza negli ultimi 10 e 20 anni di considerare i neonati e i bambini piccoli come persone intelligenti e capaci di gesti comunicativi è stata assolutamente benemerita, dal punto di vista della conoscenza popolare. La sua unica carenza è stata in termini di teoria rigorosa; è soltanto come studiosi, e non come genitori, che abbiamo bisogno di conoscere la verità. (Op. cit. p.258)

Ci sembra necessario rilevare come questo passaggio anticipi anche il tema centrale del successivo capitolo, il rapporto tra interpretazione di competenze infantili e le modalità di trattamento dei bambini *in quanto* interpretati come interlocutori, uno dei temi-chiave della disciplina della socializzazione linguistica.

Anche Lewis (1990) è perplesso in merito al postulare una intenzione innata. Come abbiamo già visto in precedentemente (cfr. *infra* §1.1.1.) egli distingue tra un'intenzionalità come la risposta di un organismo (anche vegetale) ad uno stimolo ed una intenzione. L'ipotesi di Lewis (1995) è che alla base delle prime funzioni non sia necessario invocare concetti o stati mentali, come le intenzioni.

c) Intenzionalità come capacità innata di intersoggettività

In contrasto con le posizioni precedenti, teorici sociali come Trevarthen, Brazelton e Tronick (nelle opere già citate precedentemente cfr. *infa.* §1) non considerano l'intenzionalità come una capacità che deve essere acquisita. Al contrario, sostengono che l'intenzionalità sia fondamentalmente un fenomeno emotivo e interpersonale e che i bambini nascano con una capacità innata che si manifesta nelle prime interazioni sociali.

Non c'è un esordio dell'intenzionalità, di per sé, perché il bambino è biologicamente dotato di tale capacità alla nascita, sotto forma di sensibilità e propensione ai comportamenti interpersonali. Nella sua prima forma, questa capacità è piuttosto rudimentale, ma con la maturità le intenzioni diventano più complesse e controllate. Questa posizione rappresenta quindi un rifiuto della posizione cartesiana secondo cui i bambini sono inizialmente ciechi agli stati psicologici degli altri. I teorici dell'intersoggettività innata sostengono invece che è solo nel contesto della conoscenza di altre menti che i bambini possono arrivare a comprendere la propria.

I teorici dell'intersoggettività innata, guidati da Trevarthen, hanno identificato una sequenza di sviluppo nell'elaborazione dell'intenzionalità nel primo anno di vita. I cambiamenti che osservano

nel comportamento dei neonati non rappresentano cambiamenti qualitativi, ma piuttosto una serie di "argomenti" (Reddy et al. 1996) attorno ai quali si articola sempre più il comportamento comunicativo.

Come abbiamo visto in precedenza (cfr infra §1.1.1.; 1.1.2) a circa 2 mesi di età, i bambini iniziano a contribuire alle interazioni in modo più consistente e vivace rispetto alle settimane precedenti. Inizia il periodo definito da Trevarthen intersoggettività primaria, in cui le interazioni comunicative tra genitore e neonato avvengono semplicemente per il gusto di comunicare, piuttosto che per trasmettere informazioni su un particolare argomento (Trevarthen, 1979). La reciprocità e la sincronizzazione presenti negli scambi di sguardi visivi, espressioni facciali e vocalizzazioni tipiche delle interazioni madre-neonato convincono questi teorici che sia in atto una comunicazione, anzi una conversazione (ad esempio, Murray & Trevarthen, 1985; Trevarthen, 1977, 1979). Gli scambi sono stati definiti proto-conversazioni (Bateson, 1975, 1979) perché presentano molte delle caratteristiche delle conversazioni degli adulti: l'alternanza dei turni tra i partner, l'anticipazione e l'adattamento alle azioni dell'altro, l'integrazione delle varie componenti visive e vocali (Stern, 1974; Trevarthen, 1979).

Con l'avvicinarsi del quinto mese, si può osservare un cambiamento nell'attenzione dei neonati. Il bambino dirige sempre più la sua attenzione verso gli oggetti, con un corrispondente raffreddamento dell'interesse verso le persone (Trevarthen, 1979). Il neonato si impegna meno spesso in scambi proto-conversativi e può persino allontanarsi dai tentativi materni di tali scambi. Emerge una preferenza per gli stimoli oggettuali e viene prestata maggiore attenzione all'ambiente circostante. Le capacità motorie sono maturate a sufficienza per rendere efficaci la presa e il raggiungimento.

Tuttavia, i neonati e i genitori non sono ancora in grado di condividere le informazioni sugli oggetti. Il bambino non è in grado di coordinare l'attenzione tra le due diverse modalità e deve quindi scegliere quale delle due impegnarsi in un determinato momento. L'integrazione dell'attenzione sociale e dell'attenzione agli oggetti non diventa possibile fino a circa 9 mesi di età, quando i bambini entrano nella fase definita intersoggettività secondaria (Trevarthen & Hubley, 1978). Con l'aumento delle capacità del neonato, la diade può iniziare a condividere l'interesse per un argomento, come un libro o l'aereo fuori dalla finestra, comunicando così sugli oggetti e sugli eventi dell'ambiente. È a questo punto che iniziano a emergere fenomeni che richiedono tali capacità integrative, come l'attenzione congiunta (ad esempio, Adamson & Bakeman, 1991; Moore & Dunham, 1995).

Gli studi sull'imitazione neonatale sono importanti nell'ambito del dibattito sull'innatismo perché potrebbero implicare che una forma di base di comprensione intersoggettiva sia già presente alla nascita e non abbia quindi bisogno di essere appresa.

In un esperimento, Meltzoff e Moore (1977) hanno chiesto a un attore di presentare tre diversi gesti facciali a neonati di 12-17 giorni. L'attore ha dapprima presentato a ciascun neonato per novanta secondi un volto neutro e passivo, che è servito come misura di base con cui confrontare l'effetto dell'imitazione. Successivamente, il modello ha mostrato ai bambini in un lasso temporale di 15 secondi in modo casuale uno dei tre gesti facciali (protrusione della lingua, apertura della bocca o protrusione delle labbra). Seguiva un periodo di 20 secondi durante il quale i bambini potevano rispondere. Le risposte dei bambini ai gesti dell'attore sono state videoregistrate. Successivamente, per ogni prova, sei studenti laureati indipendenti, inconsapevoli rispetto ai gesti specifici dell'attore, hanno guardato i video e hanno classificato le reazioni facciali dei bambini dalla più alla meno probabile imitazione.

È emerso che per ogni gesto dell'attore i bambini avevano una probabilità significativamente maggiore di eseguire specificamente quel gesto, rispetto a nessun gesto o ad altri gesti. Questo risultato è conforme alla prospettiva secondo cui l'imitazione comporta una copia non casuale di un movimento del corpo (di una parte) di un attore osservato, causata da nient'altro che la semplice osservazione dell'attore stesso.

Un limite di questo studio, tuttavia, è che i ricercatori non hanno escluso la possibilità di un bias dello sperimentatore. Durante l'esperimento, infatti, i neonati spesso non prestavano attenzione all'attore. Per ovviare a questo problema, a volte l'attore ripeteva il gesto facciale per assicurarsi che il neonato lo osservasse. Di conseguenza, questa soluzione potrebbe aver indotto l'attore a ripetere il gesto fino a quando una reazione del neonato coincideva casualmente con

Dal punto di vista dei teorici dell'intersoggettività innata, tuttavia, l'intenzionalità è innanzitutto un fenomeno intersoggettivo. Cioè, è radicata nelle relazioni interpersonali piuttosto che nell'azione solitaria. Il neonato è spinto da un motivo biologico per comunicare e le menti del genitore e del bambino sono in grado di "incontrarsi" grazie alla loro condivisa attenzione. Per superare questo problema, Meltzoff e Moore hanno progettato un altro esperimento (Meltzoff e Moore, 1983) in cui hanno utilizzato una durata fissa per ogni gesto presentato. I neonati di questo esperimento erano ancora più giovani di quelli dell'esperimento precedente: la loro età variava da 42 minuti a 71 ore. Anche in questo caso, i neonati imitavano in modo coerente la protrusione della lingua e l'apertura della bocca del modello. L'effetto della protrusione labiale sull'imitazione, tuttavia, questa volta non ha raggiunto il livello di significatività statistica richiesto.

Inoltre le aperture della bocca e le protrusioni della lingua, ad esempio, potrebbero essere solo un riflesso verso un oggetto da succhiare, come il capezzolo della madre. Di conseguenza, le risposte dei neonati nel paradigma dell'imitazione dei gesti potrebbero essere causate dalla semplice percezione della lingua del modello come oggetto da succhiare, indipendentemente da una vera e

propria imitazione (Bjorklund, 1987). Secondo l'ipotesi del meccanismo di rilascio innato, il legame osservato tra la protrusione della lingua dell'attore e la protrusione della lingua del neonato potrebbe essere puramente casuale e non informativo per quanto riguarda l'imitazione vera e propria.

Tuttavia, Meltzoff e Moore (1994) affermano che se questo meccanismo di rilascio innato svolge un ruolo nell'imitazione dei neonati, allora la risposta del neonato a uno stimolo dovrebbe avvenire poco dopo la percezione di quello stimolo e non dopo un ritardo. Per escludere l'ipotesi del rilascio innato, hanno condotto un esperimento simile a quelli precedenti, ma con una condizione aggiuntiva in cui la risposta del neonato era ritardata di 24 ore: l'attore mostrava casualmente un gesto e dopo 24 ore i neonati rivedevano lo stesso attore, ma ora solo con un volto passivo. In primo luogo, Meltzoff e Moore hanno replicato i risultati precedenti, secondo i quali i neonati imitavano sistematicamente la protrusione della lingua e l'apertura della bocca dell'attore quando rispondevano direttamente subito dopo il gesto dell'attore. La riproposizione dell'attore in posizione statica dopo 24 ore ha confermato la tendenza dei neonati a implementare protrusioni della lingua rispetto ad altri gesti.

d) come orientamento all'oggetto comportamentale.

Vedeler (1993; 1994) propone una definizione alternativa, basata unicamente sulla direttività del comportamento, senza alcun riferimento al contenuto mentale. In questa definizione, il comportamento stesso, quando è diretto verso un oggetto o una persona nell'ambiente, è considerato intenzionale. Non è necessario fare ipotesi sugli stati mentali che possono (o meno) guidare il comportamento dei bambini o di altri organismi.

Nel fare questa proposta apparentemente estrema, Vedeler si vuole accostare al lavoro del filosofo francese Merleau-Ponty, che si differenzia dalla maggior parte dei filosofi per la sua definizione di intenzionalità. Filosofi come Brentano e Husserl sostengono che gli oggetti (fisici o sociali) verso cui sono dirette le intenzioni sono necessariamente oggetti del pensiero. L'intenzionalità è una caratteristica limitata agli stati mentali. Le rappresentazioni mentali diventano quindi indispensabili per il loro concetto di intenzionalità. È molto spesso al lavoro di questi due filosofi classici che gli psicologi, in particolare i rappresentazionisti, fanno riferimento quando definiscono l'intenzionalità.

Merleau-Ponty, tuttavia, proponeva che la coscienza (cioè l'attività mentale) fosse solo un modo di rapportarsi al mondo. Esistono altre modalità di relazione, tra cui la motilità, cioè la vista e il movimento. Per esempio, quando una mano si alza verso una tazza, si alza verso quella tazza, non verso una rappresentazione della tazza. Questo non significa negare che ci si possa relazionare con una rappresentazione di una tazza ma solo che non ci si limita a tale relazione. Egli sosteneva inoltre

che, per poter entrare in contatto con il mondo attraverso il pensiero, bisognava prima fare esperienza del mondo in modo corporeo, cioè attraverso la motricità dunque prima di fare delle ipotesi sulla capacità di rappresentazione mentale del bambino, dovremmo cercare l'intenzionalità nella sua interazione con l'ambiente".

Di conseguenza, Vedeler propone una definizione in termini di direzione dell'oggetto comportamentale per studiare lo sviluppo dell'intenzionalità infantile. L'intenzionalità vista da questa prospettiva è equiparata esclusivamente alla direzione del comportamento, senza che sia necessario assegnare alle rappresentazioni mentali un ruolo causale di tale comportamento. Vedeler colloca questa proposta all'interno di una prospettiva ecologica. Questa definizione assomiglia in superficie all'idea di Searle (1983) di intenzione nell'azione, distinta dall'azione precedente. In quest'ultimo caso, un modello mentale delle condizioni di soddisfazione esiste prima dell'inizio dell'azione, mentre nel primo caso le condizioni di soddisfazione esistono solo durante l'azione. La differenza tra l'intenzione-azione di Searle e l'*object directedness* di Vedeler sta nel fatto che per Searle tutti gli stati intenzionali, per definizione, hanno "almeno un contenuto rappresentativo" (Searle, 1983, p. 7), mentre per Vedeler non è richiesto alcun contenuto rappresentativo.

4.2. Credenze dei genitori sulle competenze e le intenzioni infantili

Se si fa caso all'origine dei casi-studio, dai quali provengono le ipotesi sullo sviluppo degli infanti è difficile non notare che provengono tutti da una ristretta area del mondo, prevalentemente tra le due sponde settentrionali dell'Atlantico.

Come già menzionato nel confronto con l'espressività delle emozioni in altre culture (cfr. infra §1.2) non è raro ritrovarsi di fronte a casi-studio provenienti da altri paesi ove sembra necessaria una messa in discussione dei canoni con cui si analizza, ad esempio, il modo in cui un bambino riconosce e riproduce un sentimento, un'intenzione o un desiderio.

I confronti interculturali dimostrano che tutte le caratteristiche che i genitori esprimono in merito ai propri bambini, che si tratti di credenze o pratiche, sono modellate dalle abitudini culturali.

Le culture forniscono ai loro membri modelli impliciti o espliciti per l'educazione dei figli. Tra questi vi sono i tempi e i modi in cui prendersi cura dei bambini, le caratteristiche desiderabili per i bambini, le pratiche genitoriali accettate o attese, così come gli orientamenti culturali verso la famiglia rispetto al lavoro, l'occupazione materna e la cura dei bambini. La cultura influenza alcuni modelli e pratiche genitoriali (e, di conseguenza, lo sviluppo del bambino) attraverso fattori di persuasione quali le aspettative dei genitori nei confronti dei figli, i tempi e i modi in cui i genitori si prendono cura dei bambini e i comportamenti che i genitori apprezzano ed enfatizzano. I genitori

sono influenzati da immagini convenzionali di ciò che è e dovrebbe costituire l'infanzia e la cura del bambino, e quindi cercano di attuare un programma derivato da concetti specifici della cultura.

Alcuni ricercatori hanno intrapreso indagini sulle credenze materne delle competenze infantili⁴³ nel tentativo di determinare come queste cambino nel tempo e quale sia l'impatto delle credenze sullo sviluppo del bambino.

Come notato all'inizio della trattazione, caregiver e bambini si impegnano in scambi vocali che, nonostante l'assenza di capacità di verbalizzazione del bambino, possono comunque definirsi conversazioni (Bateson, 1975; Bruner, 1975) in base alla loro ritmicità e ciclicità. Si ritiene che queste conversazioni prelinguistiche abbiano le caratteristiche di un sistema reciproco, in senso evolutivo. L'interazione viene mantenuta perché entrambi i partner sono reciprocamente influenzati ed efficaci. Il bambino molto piccolo, tuttavia, può portare in questo sistema di "familiarizzazione" solo un repertorio comportamentale limitato.

Tuttavia il mantenimento dell'interazione, suggeriscono Beaumont & Bloom (1993) è supportato dall'inclinazione dell'adulto a percepire e attribuire intenzioni all'infante, anche di fronte a indizi scarsi o ambigui. Queste percezioni permettono all'adulto di concettualizzare e di reagire al bambino come un partner comunicativo e favoriscono lo sviluppo dell'interazione adulto-neonato.

Le differenze culturali nelle risposte e nelle aspettative dei genitori nei confronti del comportamento dei bambini sembrano derivare, in parte, da nozioni diverse sulle capacità del bambino. I genitori delle culture occidentali indicano costantemente che si aspettano uno sviluppo precoce delle capacità cognitive rispetto ai genitori delle culture non occidentali (Goodnow et al., 1984; Hess et al., 1980; Hopkins & Westra, 1989; Ninio, 1979; Tulkin & Kagan, 1972), e questo è correlato a modelli diversi di attunement da parte dei genitori, come parlare ai bambini o fornire loro giocattoli (Ninio, 1988; Tulkin & Kagan, 1972).

Ad esempio Harwood e colleghi (Harwood, Schölmerich, & Schulze, 2000; Harwood, Schölmerich, Ventura-Cook, Schulze, & Wilson, 1996) hanno confrontato gli obiettivi di socializzazione a lungo termine delle madri portoricane con quelli delle madri euroamericane. In generale, hanno riscontrato che le madri europeo-americane parlavano soprattutto di obiettivi per i loro figli legati alla "massimizzazione del sé" (sviluppo dei propri talenti, della fiducia in sé stessi e dell'indipendenza), in contrasto con le madri portoricane, che parlavano soprattutto di "contegno corretto" (che comprendeva il rispetto e l'esecuzione appropriata degli obblighi di ruolo). Inoltre, le madri portoricane hanno raccomandato l'indipendenza strumentale come necessaria per raggiungere

⁴³ Fra le prime ricerche si segnalano; Kamel, 1993; Keller & Schomerich, 1987; Miller, 1988; Murray, 1988; Murray & Trevarthen, 1986; Vedeler, 1994; Zeedyk, 1994

l'indipendenza sociale, mentre le madri europee hanno sottolineato l'indipendenza come rilevante per l'autonomia emotiva.

Cheah e Rubin (2003) hanno confrontato le madri della Cina continentale e quelle dell'America europea in merito alle loro convinzioni sulle abilità sociali dei bambini in età prescolare e hanno scoperto che le convinzioni delle madri della Cina continentale riflettevano in modo significativo le ideologie e i valori tradizionali cinesi. Le madri cinesi hanno fornito ragioni socialmente più convenzionali per spiegare perché la condivisione, l'aiuto agli altri e il controllo delle emozioni negative siano abilità sociali importanti per i bambini piccoli.

Al contrario, le madri europee-americane si sono concentrate sulle stesse abilità, ritenendole importanti in quanto appropriate dal punto di vista dello sviluppo individuale. In linea con le credenze confuciane sull'importanza di un ambiente e di una formazione adeguati nell'educazione dei figli, le madri cinesi hanno invece attribuito un maggior numero di motivazioni sociali esterne per l'acquisizione di queste abilità da parte dei bambini e hanno approvato una percentuale più elevata di strategie di formazione ed educazione rispetto alle madri europeo-americane, che hanno fornito motivazioni causali più interne e si sono concentrate su un limitato raggio formativo.

Quando le stesse domande sono state poste alle madri della Corea del Sud, anch'essa tradizionalmente basata su una cultura confuciana ma che negli ultimi sessant'anni ha subito notevoli cambiamenti politici, economici e sociali, hanno esplicitato maggiore enfasi in merito all'importanza delle abilità sociali (simili alle loro controparti europee americane), forse riflettendo l'influenza di visioni più "occidentalizzate" sullo sviluppo del bambino (Park & Cheah, 2005; Ju & Chung, 2000). Tuttavia, le madri sudcoreane erano più influenzate dalle aspettative di genere rispetto alle loro controparti della Cina continentale, in quanto queste abilità sociali erano ritenute più obbligatorie per le ragazze, ma meno per i ragazzi. Questo risultato supporta ricerche precedenti che indicano che i genitori sudcoreani hanno atteggiamenti di ruolo di genere più tradizionali rispetto alle loro controparti cinesi (Han, 1999). Sebbene sia tecniche di modellamento che l'insegnamento diretto siano idee tradizionali di formazione e socializzazione nelle famiglie coreane, le madri coreane hanno appoggiato strategie di modellamento piuttosto che di insegnamento diretto, ancora una volta indicative della crescente influenza occidentale sulle idee di educazione dei figli delle madri sudcoreane contemporanee.

In uno studio comparativo sulle convinzioni dei genitori in sette Paesi (Argentina, Belgio, Francia, Israele, Italia, Giappone e Stati Uniti), le madri hanno valutato la loro competenza, soddisfazione, investimento e bilanciamento dei ruoli nella genitorialità e hanno attribuito i loro successi e insuccessi nella genitorialità all'abilità, allo sforzo, all'umore, alla difficoltà del compito o al comportamento del bambino (Bornstein et al., 1998). Sono emerse differenze sistematiche tra i

Paesi sia per l'autovalutazione sia per le attribuzioni, interpretabili in termini di propensioni ed enfasi culturali. Per esempio, le madri argentine si valutavano relativamente poco in termini di competenza e soddisfazione genitoriale e attribuivano i fallimenti genitoriali alla mancanza di capacità. La loro insicurezza nei confronti dell'attività materna è apparsa coerente con la relativa mancanza di sostegno, in particolare di aiuto e consigli sull'educazione dei figli, forniti alle madri argentine. Al contrario, le madri belghe si sono ritenute relativamente soddisfatte della loro genitorialità, come ci si potrebbe aspettare alla luce del forte sostegno alla cura dei figli fornito ai genitori in Belgio (ad esempio, in termini di periodici, consulenze, visite a domicilio, negozi di informazioni sanitarie e sessioni di dimostrazione sulla genitorialità).

Notevoli differenze culturali nelle convinzioni genitoriali sembrano persistere anche tra i genitori nati e cresciuti in una cultura, ma che poi si trasferiscono e vivono in un'altra con norme di educazione dei figli diverse. Bornstein e Cote (2000; 2001) hanno studiato famiglie nipponiche e sudamericane che si erano trasferite dai loro Paesi d'origine per vivere negli Stati Uniti. Le cognizioni genitoriali (attribuzioni e autopercezioni) delle madri giapponesi e sudamericane immigrate sono state confrontate con quelle delle madri dei rispettivi Paesi di origine (Giappone e Argentina, rispettivamente) e alle madri europee americane negli Stati Uniti. In generale, le cognizioni genitoriali delle madri immigrate sudamericane erano più simili a quelle delle madri statunitensi, mentre le cognizioni delle madri immigrate giapponesi tendevano a essere simili a quelle delle madri giapponesi o intermedie tra quelle giapponesi e statunitensi. Questi risultati forniscono indicazioni sulla natura delle cognizioni genitoriali in generale e di quelle delle madri immigrate in particolare, e quindi sul clima genitoriale in cui vengono allevati i figli degli immigrati.

Harwood, Miller e Irizarry (1995) hanno scoperto che le madri europee sottolineano l'importanza di valori come l'indipendenza, l'assertività e la creatività quando si chiede loro di descrivere un bambino ideale, mentre le madri latinoamericane enfatizzano l'importanza dell'obbedienza e del rispetto per gli altri. Queste differenze riguardano il comportamento effettivo delle madri. Le madri europee hanno usato suggerimenti (piuttosto che comandi) e altri mezzi indiretti per strutturare il comportamento dei figli, mentre le madri portoricane hanno usato mezzi di strutturazione più diretti, come comandi, posizioni fisiche, costrizioni e tentativi diretti di comandare l'attenzione dei figli. Le madri europee hanno favorito l'indipendenza dei loro figli; ad esempio, nelle interazioni naturalistiche madre-bambino durante la poppata, le madri europee hanno incoraggiato i loro figli a nutrirsi da soli a otto mesi di età. Al contrario, le madri latine tenevano i loro figli in grembo durante i pasti e avevano il controllo della somministrazione dei pasti dall'inizio alla fine. Queste osservazioni sono coerenti con i rapporti che sottolineano l'orientamento

"interdipendente/sociocentrico" delle famiglie latine rispetto all'orientamento "individuale/indipendente" delle famiglie europee.

La distinzione tra ideologie culturali di educazione del bambino interdipendenti/sociocentriche e individuali/indipendenti sul comportamento genitoriale è illustrata anche da studi condotti su madri giapponesi e americane e i loro bambini di cinque mesi (Bornstein et al., 1991; Bornstein, Azuma, et al., 1990; Bornstein, Toda, et al., 1990). Le madri americane rispondono maggiormente all'orientamento del bambino verso l'ambiente rispetto all'orientamento sociale del bambino, mentre le madri giapponesi rispondono maggiormente all'orientamento sociale del bambino rispetto a quello ambientale. Quando rispondono ai loro figli, le madri giapponesi tendono a dirigere l'attenzione dei bambini verso sé stesse, mentre le madri americane tendono a dirigere l'attenzione dei bambini lontano da sé e verso l'ambiente.

Una sfida nello studio della cultura e della genitorialità è rappresentata dal modo in cui le risposte dei genitori alle differenze individuali tra i bambini sono modellate culturalmente (Bornstein, 1995). Il lavoro di Chen, Rubin e dei loro colleghi (Chen et al., 1998) in Cina e in Canada riguardo all'inibizione comportamentale dei bambini, alle risposte dei genitori a questa costellazione comportamentale e allo sviluppo dei bambini è illustrativo. Hanno scoperto che i bambini cinesi tendono a essere più inibiti di quelli canadesi, ma le madri delle due culture rispondono all'inibizione in modo diverso: Le madri cinesi di bambini inibiti hanno atteggiamenti più calorosi e accettanti, mentre le madri canadesi di bambini inibiti tendono a essere più punitive. A scuola, i bambini cinesi timidi hanno ottenuto risultati accademici migliori e i loro insegnanti e compagni li hanno valutati più positivamente; al contrario, i bambini canadesi timidi hanno ottenuto risultati peggiori.

Infine, la Zeedyk (1996) per esaminare l'effetto dell'esperienza genitoriale sulle interpretazioni dell'infante come persona *e dunque* delle sue intenzioni e competenze, i fattori esperienziali dovrebbero essere trattati come una variabile indipendente e i comportamenti del bambino mantenuti costanti. Se i comportamenti del bambino e l'esperienza dei genitori variano allo stesso tempo non è possibile determinare quale fattore sia responsabile dei cambiamenti nelle interpretazioni dei genitori. Lo studio della Zeedyk è stato progettato per evitare tali confusioni. In questo esperimento è stato mostrato a delle madri videocassette di azioni del neonato e gli è stato chiesto di valutare l'intenzionalità percepita dei comportamenti mostrati.

Con questo metodo, i comportamenti del bambino possono essere mantenuti costanti e l'esperienza materna può essere isolata per lo studio.

I vantaggi di questo esperimento sono di non poca rilevanza:

- le madri non enunciano giudizi sui propri bambini ma neonati non familiari. Questa restrizione permette di confrontare i giudizi materni.

- esonera l'analista dalla necessità di dedurre le convinzioni materne dal comportamento materno. La maggior parte degli altri studi in questo campo ha considerato i commenti delle madri come indicativi delle loro convinzioni. Tuttavia, è possibile che tali commenti funzionino più come una convenzione linguistica per interagire con i bambini, piuttosto che come un giudizio conclusivo sul significato del comportamento.⁴⁴

- Basare l'analisi sui commenti di madri su interazioni madri-bambini non familiare al posto di enunciazioni di madri coinvolte direttamente nell'interazione con il proprio bambino permette di evitare potenziali ambiguità linguistiche. Si osserva comunemente che le madri usano frasi come "stai guardando...", "stai cercando di...? .", "stai cercando di dirmi...", "lo so, lo so, lo so..." . .", "Lo so, vuoi che io faccia...". Poiché tali affermazioni sono formulate in termini intenzionali, si è ipotizzato che questa formulazione rifletta le convinzioni delle madri (ad esempio, Kaye, 1982; Packer, 1983; Snow, 1977; Vedeler, 1994). In effetti, le affermazioni linguistiche delle madri sono trattate come equivalenti alle loro credenze. Si tratta di un'ipotesi dubbia. Gli adulti fanno spesso riferimento a organismi non intenzionali con l'uso di termini intenzionali. Per esempio, una persona può dire del proprio computer: "Sta cercando di dirmi che ha cancellato il file", o della propria auto: "Non parte". Tuttavia, se interrogati ulteriormente, è improbabile che dicano di aver creduto che queste macchine avessero l'intenzione di agire in questo modo. L'uso casuale della terminologia intenzionale presenta complessi problemi teorici e metodologici in psicologia e filosofia (Dennett, 1987; Greenwood, 1991). Per molti genitori, la frase intenzionale "cerca di dirmi" può servire come convenzione linguistica, piuttosto che come espressione letterale di credenze. In assenza di dati rilevanti, è pretestuoso supporre che le dichiarazioni linguistiche delle madri riflettano accuratamente le loro credenze.

La Zeedik esamina le interpretazioni di madri con due diversi tipi di esperienza: madri di bambini di 4 mesi e madri di bambini di 8 mesi. Come descritto in precedenza, a 4 mesi i bambini sono diventati abili nell'interazione sociale ma iniziano solo a spostare l'attenzione sugli oggetti.

Pertanto, l'esperienza delle madri sulle azioni del bambino si baserà principalmente sulle interazioni sociali. A 8 mesi di età, i bambini partecipano abilmente a entrambi i tipi di azione; ciò si tradurrà in una base più ampia per l'esperienza materna. Ci si aspetta che questi cambiamenti qualitativi nell'esperienza materna dovrebbe influenzare le loro interpretazioni delle azioni del neonato osservate nei video.

⁴⁴ L'enunciazione linguistica durante l'interazione con gli infanti è spesso guidata da strategie linguistiche per Bateson, 1979; Beebe, Jaffe, Feldstein, Mays & Alson, 1985; Snow, 1977). Con la metodologia di Zeedyk, i giudizi materni sull'intenzionalità potevano essere valutati direttamente, piuttosto che indirettamente.

L'ipotesi (considerando anche i precedenti risultati di Vedeler §4.1) suggeriscono che la sensibilità materna a particolari tipi di comportamento può cambiare al variare delle capacità del bambino, dunque longitudinalmente. In questo caso, si potrebbe prevedere valutazioni più elevate del comportamento sociale da parte delle madri di bambini di 4 mesi (rispetto alle madri di bambini di 8 mesi) e, viceversa, valutazioni più elevate dei comportamenti diretti agli oggetti da parte delle madri di bambini di 8 mesi (rispetto a quelle di bambini di 4 mesi).

In alternativa, è possibile che le differenze di interpretazione, se effettivamente esistono, siano dovute al fatto che sono di natura più generale e quindi indipendenti da particolari tipi di comportamento infantile.

Pertanto, l'indagine intrapresa in questo studio è stata considerata come esplorativa, piuttosto che una verifica di specifiche ipotesi direzionali.

I risultati di questo studio suggeriscono che le interpretazioni materne del comportamento del bambino cambiano in modo particolare nel corso dello sviluppo del bambino. Durante i primi mesi di vita di vita del bambino, i comportamenti sociali sembrano essere particolarmente importanti come base per l'attribuzione materna di intenzionalità mentre durante la maturazione del bambino, le madri attribuiscono meno importanza ai comportamenti sociali, come ci si aspettava in base anche ad altre ricerche.⁴⁵

Tuttavia i risultati di Zeedyk suggeriscono inoltre che i cambiamenti nelle interpretazioni delle madri non riflettono semplicemente cambiamenti nei comportamenti dei bambini. Piuttosto, tali cambiamenti costituiscono revisioni dei modi in cui le madri assegnano un significato alle azioni del bambino.

Questa conclusione si basa su due risultati distinti. In primo luogo, è emerso che le madri di bambini di 4 mesi assegnavano all'attività sociale un'intenzionalità significativamente maggiore rispetto alle madri di bambini di 8 mesi, ma non c'erano differenze per quanto riguarda le valutazioni delle attività non dirette ad un oggetto. Le madri dei bambini più piccoli assegnano valutazioni più alte a comportamenti specifici di natura sociale (come il sorriso, i vocalizzi e lo sguardo rivolto alla persona), ma le loro interpretazioni sono identiche a quelle delle madri con bambini di 8 mesi riguardo i comportamenti infantili di natura non sociale (ad esempio, lo sguardo verso l'oggetto e il movimento diretto all'obiettivo).

Ulteriori prove a sostegno della tesi secondo cui si verifica un cambiamento nelle interpretazioni materne si possono trovare in lavori su altri aspetti delle interazioni madre-bambino. Ad esempio, il contenuto dei discorsi delle madri ai loro figli cambia. Nei primi mesi, le "conversazioni" delle madri con i loro bambini sono composte prevalentemente da commenti sui sentimenti e gli stati

⁴⁵ Oltre al già citato Vedeler si veda Field, 1977; Kaye & Fogel, 1980; Trevarthen, 1977, 1978, 1979

interni, ma quando i bambini maturano, le madri parlano di più di oggetti ed eventi nell'ambiente circostante.

Una spiegazione alternativa del cambiamento interpretativo materno è che le madri usino un tipo di soglia mobile per giudicare le azioni del bambino.

Quando il bambino è piccolo e limitato a una gamma ristretta di abilità, lo sguardo visivo può essere accettato dalle madri come prova sufficiente dell'intenzione. Tuttavia, quando le capacità del neonato aumentano, le madri possono avere aspettative più elevate riguardo a ciò che il bambino deve fare per dimostrare l'intenzione e potrebbero non essere disposte ad attribuire un significato ai comportamenti meno sofisticati. Questo tipo di modello può essere osservato nelle risposte delle madri alle vocalizzazioni dei bambini (Snow, 1977). Quando il bambino ha 3 mesi di età, le madri rispondono verbalmente a qualsiasi rumore del bambino che assomigli a una vocalizzazione, compresi i ruttini e i piagnistei.

Quando i bambini iniziano a usare il linguaggio, le madri si limitano a quelle vocalizzazioni che assomigliano a parole (per esempio, "baba") e, più tardi, si aspettano e incoraggiano una pronuncia e un contenuto linguistico corretti.

Per quanto l'esperimento della Zeedyk ci sembra fecondo di validi risultati sui quali torneremo in fase di elaborazione finale (infra §6), riteniamo corretto riportare alcuni limiti dell'esperimento che la stessa autrice riporta:

- Non si conosce la possibile differenza tra le interpretazioni di madri primipare o pluripare.
- le madri sono state trattate come un gruppo omogeneo e in questo studio, sono state considerate solo le medie di gruppo. In che misura questi dati sono rappresentativi delle madri individuali? Le madri differiscono nelle loro interpretazioni e, in caso affermativo, quali sono i fattori che predicano tali differenze? In che modo tali differenze potrebbero influenzare lo sviluppo del bambino?

Come dirà la stessa Zeedyk:

*it would make sense to explore the extent to which this 'characteristic' is stable across observations of infants of various ages and in various contexts. One might wish to implement control tasks that assist in establishing the extent to which this 'characteristic' extends to other categories, such as animals and other animate and even inanimate entities.*⁴⁶ (1996 : 490)

Su questo ultimo punto cercheremo di operare una profonda ricerca e vedremo come proprio sulle differenze fra credenze dei caregiver si baserà lo sviluppo della nostra tesi (vedi infra §5).

⁴⁶ Zeedyk M. S., *Maternal interpretations of infant intentionality: Changes over the course of infant development*, British Journal of Developmental Psychology (1997), 15, 477-493

4.3. *Second-person approach*. Un ponte tra teorie della cognizione sociale e studio dell'interazione.

Dai resoconti cross-culturali appena esposti sembrano emergere diversi esempi su come i genitori intendono diversamente lo sviluppo, le intenzioni e i desideri di un bambino. Non solo, hanno fornito dei resoconti in merito anche a ciò che si ritiene una buona educazione, quali modalità di attaccamento fornire ai bambini, quali competenze abbiano e come vadano nutrite. Infine l'esperimento della Zeedyk ha dimostrato che le interpretazioni delle intenzioni dei bambini cambiano anche all'interno di un gruppo di soggetti afferenti allo stesso sistema culturale ma la loro distanza, o meno, dall'esperienza genitoriale determina il riconoscimento di intenzioni in maniera del tutto diversa.

Alcune di queste analisi hanno fornito inoltre diverse metodologie, alcune rilevanti, altre meno. Riserveremo un capitolo apposito in merito alle metodologie cross-culturali (cfr. infra §5.2).

Prima di procedere alle analisi delle interazioni cross-culturali ci sembra necessario comprendere se le diverse intenzioni che i genitori hanno in merito alle competenze di un infante modificano il modo con cui interagiscono con loro, in che modo influenzano il loro attunement.

Tomasello stesso (1995) riconosce che se da un lato è possibile che i bambini abbiano bisogno di spiegare il comportamento di altre persone e che arrivino a farlo costruendo concetti di intenzionalità, d'altra parte tuttavia è possibile che i bambini siano esposti per primi al proprio funzionamento come agenti intenzionali e che questo renda possibile la comprensione degli altri come agenti intenzionali. Fin da un'età precoce, i bambini sono in grado di identificarsi con gli altri in un modo che consente loro di equiparare i propri processi psicologici a quelli degli altri, secondo la Simulation Theory (vedi infra §1.3).

Tuttavia questa teoria, come la TT, forniscono numerosi elementi in merito all'interazione viste in prospettiva innatista o meno ma poco sembrano dirci in merito al *come si sviluppa* la loro comprensione degli altri.

Come abbiamo avuto modo di vedere nel paragrafo riservato alla cognizione sociale e all'approccio enattivista (sempre in §1.3) molti ricercatori sostengono che la comprensione degli altri è caratterizzata principalmente da processi interattivi dinamici e in seconda persona, piuttosto che da una posizione osservativa in terza persona attraverso la ritenuta non necessità di appellarsi a rappresentazioni mentali.

Se si può trovare un'origine del problema posto dal second person approach ci sembra che possa tornarci nuovamente utile il lavoro della Zeedyk (2006) dove cerca di identificare i meccanismi

responsabili del passaggio dalla dimensione intersoggettiva a quella soggettiva richiamando l'attenzione sul ruolo centrale svolto dall'intimità emotiva.

Si sostiene che la soggettività nasca dall'impegno intimo con gli altri, trovandone accurata definizione, che tale intimità emotiva è trasformativa e che l'imitazione è un mezzo particolarmente potente per facilitare l'intimità.

Gli scambi bambino-caregiver seguono uno schema affidabile di livelli di piacere ascendenti e poi discendenti, in cui l'eccitazione crescente raggiunge un climax intermedio che è seguito da un breve periodo di riposo, durante il quale ciascun partner può riprendere il controllo sul proprio livello di eccitazione, tale affidabilità permette inoltre la costruzione di un sistema di aspettative sensorimotorie e di azione.

I resoconti della psicologia dello sviluppo segnalano come l'intenso impegno emotivo tra madre e bambino è considerato la base migliore per lo sviluppo successivo. La maternità sensibile, che dimostra un'adeguata reattività ai segnali del bambino, è la dimensione influente della maternità nell'infanzia: non solo favorisce un sano funzionamento psicologico durante questo periodo dello sviluppo, ma pone anche le basi su cui si costruiranno le esperienze future" (Belsky, 1981 : 8). Termini come "normale", "sano", "di successo" e "appropriato" vengono regolarmente utilizzati per descrivere questo impegno e vengono sottolineate le conseguenze negative sullo sviluppo dei bambini che non ricevono questo tipo di attenzione precoce.

Il valore dell'intimità è iscritto nelle ricerche della disciplina seppur chiamato con nomi diversi come "condivisione affettiva", "sincronia", "sintonia", "simpatia reciproca" e "corrispondenza emotiva". L'obiettivo della Zeedik è dimostrare il valore teorico ed empirico che si può trarre dal recupero di questo riconoscimento perduto. Suggestisce che sia proprio l'intimità emotiva delle interazioni a essere centrale nello sviluppo dell'esperienza individuale, piuttosto che l'interazione in sé, "Subjectivity is born from the intimacy of intersubjectivity" (Op.cit. p. 326).

La transizione tra queste due dimensioni avviene secondo la Zeedik attraverso due fondamentali processi: essere l'oggetto dell'attenzione dell'altro e anticipare la sua prossima azione.

L'esperienza non ha solo conseguenze fisiologiche immediate, a lungo termine, può essere fondamentale per lo sviluppo della coscienza di sé. L'autrice richiama la Reddy (2003), alla quale ci appelleremo anche noi a breve per esporre in dettaglio il *second-person approach*. L'autrice sostiene che i neonati iniziano a sperimentare sé stessi come dei "sé" perché sono il bersaglio dell'attenzione altrui. Questa esperienza corporea di sé porta allo sviluppo di forme più complesse di consapevolezza di sé (e anche degli altri). Vedremo come questo avrà più ampie conseguenze teoriche sulla teoria della mente. Il punto adesso è che è il ruolo centrale che accorda allo sguardo dell'altro nello spiegare lo sviluppo della coscienza di sé, "Subjective consciousness is inherently,

organically, and ontologically intersubjective. I literally come to know myself as the self that is myself through your eyes. “The infant knows the ‘me’ experientially as a self who can be attended to by others’ (Reddy, 2003: 400).”

In questa prospettiva l'attenzione è un'esperienza fenomenologica incarnata, piuttosto che un processo mentale interiorizzato (che è la concezione più comune dell'attenzione nella letteratura psicologica contemporanea).

Ma che cosa c'è di sufficientemente interessante in un altro per indurre scambi prolungati tra due persone, in particolare quelli che sfociano nel tipo di interazioni intime e mirate che ho descritto finora? Questa considerazione ci porta a una seconda componente chiave degli scambi comunicativi: l'anticipazione delle azioni dell'altro. La risposta della Zeedyk è che il condividere un insieme di aspettative (come la letteratura ha ampiamente dimostrato sia in psicologia dello sviluppo che in semiotica) non significa avere una esatta e precisa anticipazione a innescare e mantenere l'attenzione di un soggetto, in qualche modo la sua dose di imprevedibilità che ci ricorda molto il rischio di cui parlava Landowski di cui ci siamo già occupati (cfr. infra §2.2.)

I dettagli di ogni particolare risposta sono necessariamente sconosciuti; ciò diventa chiaro solo quando l'altro offre la sua risposta e la natura diadica dell'interazione fa sì che questa risposta non sia nota nemmeno all'altro, ma dipenda da ciò che il partner ha offerto all'altro per rispondere. Questa è la natura intersoggettiva degli scambi comunicativi.

In breve, le interazioni sono piene di sorprese. Bisogna mantenere l'attenzione sul mio partner se voglio essere sicuro di interpretare e rispondere alla prossima mossa.

Dunque la prima componente (essere oggetto di attenzione) è orientata al sé e la seconda (l'anticipazione) è orientata all'altro. Le due componenti sono separabili, ma funzionano necessariamente in modo diadico, reciproco, ciclico. Uno dei motivi per cui il vostro interlocutore si concentra intensamente su di voi è perché è interessato alla cosa inaspettata che sa che farete dopo; in questo modo vi sperimentate come bersaglio del loro sguardo. Gli orientamenti vengono poi scambiati e voi assumete la posizione di anticipare la prossima azione del vostro interlocutore, lasciandolo esposto al vostro sguardo.

La Zeedyk ritiene che una possibile fonte sia offerta dallo studio longitudinale delle interazioni sociali di individui con gravi disabilità comunicative. Il lavoro terapeutico con questi adulti e bambini ha rivelato i risultati sorprendenti e duraturi che possono derivare dalla possibilità di sperimentare alti livelli di intimità con altre persone (ad esempio, Caldwell, 2002; Hart & Noble, 2002; Janssen, Riksen-Walraven, & van Dijk, 2003). Tali risultati includono un'estrema riduzione dei comportamenti aggressivi, lo sviluppo delle capacità linguistiche, l'emergere di abilità motorie (ad esempio, gattonare), la riduzione dei farmaci e la sollecitazione dell'attenzione e dell'affetto

sociale. Gli operatori riferiscono che questi cambiamenti sono straordinariamente facili e rapidi da ottenere, spesso nel giro di poche ore o addirittura di pochi minuti di impegno interpersonale intimo, e spesso in netto contrasto con le previsioni di chi assiste regolarmente il bambino: “I am often astonished at how relatively easy it is to obtain and maintain a person’s interest, even when they have shown no previous inclination to make connections” (Caldwell, 2003: 1).

La ricerca sui soggetti con difficoltà comunicative può offrire spunti particolarmente preziosi sugli esiti evolutivi dell'intimità emotiva, perché i processi che portano a cambiamenti trasformativi a lungo termine in questa popolazione sembrano essere in grado di operare in modo percepibile e rapido (quando si applicano interventi efficaci), mentre nei bambini tali trasformazioni sono più gradualmente e sfumate, rendendo più difficile seguirle negli studi empirici.

Attraverso la relazione della Zeedyk è facile notare come l'argomentazione della Reddy in merito al *second-person approach* è una naturale estensione e formalizzazione della rilevanza della convocazione all'interazione da parte dell'altro attraverso la relazione emotiva.

Un riferimento dal quale ci piace partire per riconoscere la problematica intersoggettiva all'origine dell'approccio in seconda persona è la metafora che Reddy evidenzia all'inizio del suo *How infants know minds* del 2008.

Apparentemente la struttura fisica di bombi e tonni – in particolare la ratio tra corpo e ali il primo e corpo e pinna l'altro - non permetterebbe matematicamente la forza fisica sufficiente per volare o nuotare. Ciò che non veniva preso in considerazione dagli ornitologi ed esperti ittici in relazione con l'aria o con l'acqua è che quelle particolari ali e quelle particolari pinne creano determinati mulinelli e vortici che permettono a bombi e tonni di nuotare e di volare (e anche con un certo successo visto che i primi sfrecciano a 3 metri al secondo e gli altri risalgono i fiumi al contrario).

L'errore deriva costantemente dal presupporre che le competenze individuali possano essere considerate al di fuori del contesto ambientale e continuare a non “vedere” la relazione organismo-ambiente come un'unità.

Proprio da questa analogia etologica Reddy rileva come sia l'approccio in prima che in terza persona alla teoria della mente supportano la condizione di “opacità” della mente a causa dell'esistenza di un gap. L'intero approccio in seconda persona della Reddy è volto alla messa in discussione dell'accettazione di questo gap nella teoria della mente attraverso la magnificazione del coinvolgimento emotivo.

Nell'approccio in prima persona si sostiene come una persona possa comprendere l'altro attraverso un'autosimulazione del suo insieme di credenze, intenzionalità ed emozioni in quanto vi riconosce una somiglianza con (o qualcosa) di sé. Ciò che permette di riconoscere il prossimo come persona è percepire se stessi negli altri.

Nell'approccio in terza persona l'ipotesi sostiene che il bambino, percependo alcune caratteristiche comuni tra sé e l'altro, dedurrebbe teoricamente stati mentali agli altri senza averne una diretta esperienza

Il gap consisterebbe nella impossibilità ad accedere alla dimensione psicologica profonda delle altre menti e la constatazione di una sorta di condanna a permanere su un confronto che non può andare oltre la dimensione fisica o superficiale dell'individuazione delle altre menti.

Tuttavia, come sottolinea la Reddy, queste teorie considerano il soggetto come uno spettatore esterno e non come un partecipante dell'interazione con gli altri. In questa posizione da spettatore il dualismo cartesiano così spesso rinnegato recentemente dalle scienze cognitive moderne viene ristabilito dall'opposizione tra mente inaccessibile e privata del soggetto osservato e corpo in movimento del soggetto osservato. Ma è ancora possibile mantenere questa separazione?

Reddy sostiene, riprendendo Merleau-Ponty e Ryle, che non è possibile ribadire la distinzione mente invisibili VS corpi visibili in quanto "le menti sono infatti ciò che il corpo fa" (Ivi p.17)

La sostanziale differenza dell'approccio in seconda persona (e la sua rilevanza per il successivo passaggio cross-culturale nel prossimo capitolo) proviene dalla rilevazione dell'unità, o quantomeno della partecipazione e compenetrazione dinamica tra (a) dimensione semiotica e dimensione corporale e (b) dimensione pragmatica e dimensione emotiva nella quale avviene "il riconoscimento di un'altra mente" da parte di un soggetto su un altro soggetto.

L'evoluzione del pensiero della Reddy proviene dal tentativo di Martin Buber (1957) di differenziare due modalità di conoscenza, due diversi modi di conoscere: l'Io-Tu e l'Io-Io. Il cuore di una relazione in seconda persona comporta l'esperienza di essere indirizzati da un'altra persona, di essere visti come un Tu da un'altra persona e della mutualità che si crea con l'aiuto di un'altra persona, della reciprocità che si genera nel vedere l'altro come un Tu a sua volta.

Una relazione in terza persona implica una posizione più distaccata, osservativa, in cui si vede l'altro come un Lui o una Lei piuttosto che come un Tu.

La differenza chiave tra la relazione in seconda persona e quella in terza persona non riguarda la struttura della situazione ma l'apertura o la chiusura con cui ci si relaziona con l'altro.

La chiusura nei confronti dell'altro, anche negli impegni diadici, può avvenire in molti modi: attraverso la categorizzazione o l'oggettivazione dell'altro, attraverso l'adozione di una posizione analitica, si può vedere l'altro attraverso filtri come un'etichetta, una categoria di gruppo o di un'analisi sprezzante (lei è solo una studentessa, lui è un immigrato, lei è autistica), si può spersonalizzare l'altro, oggettivandolo letteralmente come un mezzo per arrivare ad un altro fine (nella pornografia, per esempio, o nell'ironia maliziosa per divertire un pubblico);

La Reddy non sostiene che le relazioni in seconda e terza persona costruiscono teorie parallele di altre menti, né tantomeno che non si influenzano a vicenda, ma che producano esperienze diverse degli altri. Nel neonato, l'esperienza della reciprocità e della connessione emotiva nelle relazioni di seconda persona è cruciale per lo sviluppo (e lo sarà per tutta la vita, anche se probabilmente in modi diversi).

Entrambi i tipi di esperienze, il coinvolgimento di una seconda persona e l'osservazione di una terza persona, devono influenzarsi a vicenda ed entrambi possono essere necessari anche per uno stabile insieme percettivo pre-inferenziale di altre menti. Infatti, in fenomeni come la presa in giro e l'umorismo anche i neonati sembrano mostrare una rapida alternanza tra le posizioni (Reddy 2008).

Ma il fatto che ci si rivolga all'interlocutore come un *tu* suscita risposte emotive diverse da quelle che si hanno vedendo rivolgersi a qualcun altro, e genera - anche se per poco - una mutualità e una sospensione della separatezza. L'altro diventa una persona per voi, qualcuno che vi fa perdere l'equilibrio o che entra nella vostra coscienza in un modo più diretto rispetto a quando non si è toccati dall'altro o lo si guarda e basta.

Allora, dunque, quali sono le necessarie tipologie di interazione durante l'infanzia che permettono questa consegna di soggettività tra il mondo esterno e il soggetto?

La Reddy è piuttosto chiara al riguardo:

a) infants need to be open to engagement with others (i.e., have interest in and an ability to act toward them);

b) infants need to have others who recognize them as persons (i.e., persons who address them as a You and respond to their addresses); and

c) infants need to be able to recognize the recognition of the other and respond to it (i.e., they need to recognize the other's actions as relevant responses connected with themselves and their actions and be able to pursue mutually responsive engagements). (2018 : 439-440)

Come evidente nella lista dei requisiti per l'approccio in seconda-persona, non è sufficiente unicamente la dimensione di interazione intersoggettiva (punto a) ma è necessario il riconoscere gli altri "come persone" e tale riconoscimento si basa sulle modalità con cui "si dà del Tu".

Dunque, per quanto l'intero impianto teorico dell'approccio in seconda persona ci fornisca un effettivo supporto alla primarietà della dimensione intersoggettiva, all'origine sociale dello sviluppo del Sé come abbiamo avuto modo di constatare nei capitoli precedenti, notiamo una zona d'ombra che desideriamo ora affrontare nei capitoli successivi e che mette in comunicazione le modalità del Tu con il concetto di "individuo" da parte dei caregiver. Per enunciarla nella sua pienezza ci leghiamo ad un'ultima citazione dal lavoro della Reddy:

The availability of “others” who are keen to respond to the infant’s actions and interests may be a bit of a circumstantial lottery, and varies in form with culture, but is certainly common enough for this to form part of the normal social environment that infants meet at birth. The simplest operational measures we can think of to pin down the recognition of personhood involve direct dialogic addresses rather than treating the infant as an object (for instance, by not just performing necessary caretaking or medical procedures interpersonally), affective attunement (by matching or complementing the other’s affect, showing recognition that the other is feeling something and trying to tune into that mood or that rhythm), and sensitivity to changing initiatives and interests of the infant (by listening to and responding to them even if they are unexpected).(Ivi 440-441)

Non abbiamo dubbi che l’affettività e il riconoscimento di un infante come un non-oggetto siano caratteristiche universali al di là delle circostanze e delle culture. Tuttavia il “riconoscimento della persona” è materia tutt’altro che neutra – anche e in maniera diversa - all’interno delle discipline semiotiche e antropologiche le quali le riconoscono una natura relazionale e differenziale con gli elementi di un ambiente circostante, un gioco di soglie tra i concetti di interno ed esterno che il sistema culturale proietta sul caregiver e poi sull’infante realizzando (in senso proprio di modalità d’esistenza) configurazioni di persona/individuo/soggetto estremamente diverse. Laddove si può scorgere una identificazione pressoché simmetrica tra il concetto di persona e la struttura biologica, in altri luoghi il concetto di persona, dunque il suo riconoscimento, coinvolge termini e ambienti ben più estesi.

Nei successivi capitoli sentiamo la viva necessità di sottoporre ad attenta analisi due movimenti che formano una catena intergenerazionale di trasferimento di significati:

- Il rapporto tra l’idea di individuo e di infante in diverse culture e come essa venga trasferita attraverso le modalità di attunement (dare del Tu) ad un infante;
- Come tali modalità di attunement riverberino e trasferiscano l’idea di individuo – e dunque la soglia tra organismo e ambiente – in diverse culture.

Evidenzieremo nel capitolo successivo come questi tre movimenti - (a) credenze del concetto di persona da parte del caregiver influiscono (b) nella realizzazione di diverse modalità di attunement nei confronti degli infanti e come esse permettano il (c) trasferimento del concetto di *persona* in un determinata cultura - si leghino al più generale processo di sens-making in semiotica cognitiva (infra §6).

5. Una prospettiva cross-culturale sulle competenze sociali infantili

L'intero percorso della Reddy si solidifica in una affermazione piuttosto radicale, ossia che "essere trattati come un *Tu* permette all'io di esistere" (2008 : 48) ed è questa intimità emotiva che permette, le fa eco la Zeedyk, a permettere il trasferimento di logiche afferenti alla dimensione intersoggettiva in una dimensione soggettiva.

Ora, tenendo in considerazione questo paradigma e considerando l'incidenza che le modalità di interazione hanno sullo sviluppo del bambino (incidenza – come abbiamo visto - riconosciuta sia da innatisti che non) sentiamo necessario testare in quali diversi modi può essere espresso questo fenomeno del *dare del tu* al fine di comprendere con più precisione *cosa* diverse modalità di *attunement* possano trasferire dalla dimensione intersoggettiva a quella soggettiva.

Vi è forse qualcos'altro fra i modi di condividere, giocare, sanzionare, guardarsi, nutrire, stare insieme che *inavvertitamente* un membro più anziano trasferisce a un membro più giovane afferenti alla stessa comunità umana?

Necessitiamo prima di partire di una breve ricognizione lessicale. Abbiamo visto che teorici come Kaye, Schaffer e Packer postulano una formazione dell'intenzionalità attraverso l'interazione. Riteniamo giusta l'osservazione di Lewis (1995; cfr infra §1.1.1.) di separare l'intenzionalità dall'intenzione, lui parlerà di insieme di processi incorporati in un sistema psichico per la prima e come stati mentali per le seconde. Dopo il lungo processo condotto sinora, vorremmo occuparci solo delle intenzioni ma abbandonando la definizione di stato mentale in quanto non contenibile nel paradigma enattivita e semiotico con il quale vorremmo proseguire il discorso (cfr infra §1.3.2 e §2.4). Il modo di cui ci occuperemo delle intenzioni sarà qui in un'ottica *folk*, ovvero constatare (a) se vi è una connessione tra modalità di *attunement* e concezione culturale di intenzione e competenza infantile e (b) se tale concezione culturale di intenzione rinvii a sua volta ad altre concezioni culturali che entrano indirettamente in gioco durante l'interazione.

Avevamo accennato precedentemente ad alcune peculiari differenze tra madri afferenti a diverse culture (cfr. infra. §4.2). Per proseguire necessitiamo di entrare nel dettaglio di quali sono gli obiettivi (cfr. infra §5.1) e le metodologie (cfr. infra §5.2) che permettono e incoraggiano una dimensione cross-culturale della ricerca.

Ciò che interessa in questa tesi è la prospettiva scientifica sulla genitorialità, ovvero sulle credenze dei caregiver i quali, come vedremo, sono per la maggior parte incarnate da genitori ma non solo. Le pratiche di educazione dei figli nella propria cultura possono apparire "naturali", ma alcune pratiche possono essere in realtà piuttosto insolite in senso assoluto se guardate da una

prospettiva cross-culturale. Le famiglie assumono forme diverse; le famiglie nucleari rappresentano solo una delle diverse ecologie sociali in cui si trovano i genitori. In molte culture i bambini sono accuditi da una varietà di fornitori di cure non parentali, sia che si tratti di asili nido familiari, di centri diurni, di villaggi o di campi.

Inoltre, la maggior parte delle nazioni del mondo sono caratterizzate da eterogeneità sociale; le differenze etniche all'interno dei Paesi conservano credenze e pratiche di educazione dei bambini.

La genitorialità dunque è almeno in parte costruita culturalmente.

L'ambito delle scienze dello sviluppo comprende sia la descrizione che la spiegazione della natura del comportamento umano nell'arco della vita. Tra le molte prospettive da cui perseguire questi due obiettivi, il metodo di confronto interculturale dello sviluppo occupa una posizione di rilievo perché comprende l'intero spettro delle variazioni umane in un contesto mondiale. Serpell (2000), individua tre diverse limitazioni culturali in grado di diluire la portata di alcune teorie in merito allo sviluppo dei bambini: una ristretta base di partecipanti, una generalizzazione dei risultati e un corrispondente pregiudizio nel pubblico a cui è rivolta, il suo lettore modello⁴⁷ si direbbe in Semiotica

In secondo luogo, l'esame di altre culture facilita in modo unico la ricerca della comprensione delle forze che agiscono nella genitorialità, esponendo variabili che possono essere influenti ma "invisibili" da una prospettiva monoculturale

L'attraversamento delle culture può aiutare in modo unico nella ricerca nel dettagliare quali forze contribuiscono alla genitorialità e come queste forze contribuiscono al suo corso e al suo esito.

Una terza ragione che motiva lo studio interculturale della genitorialità è l'interpretazione. La comprensione di un'attività e del suo significato dipende spesso dall'esame di tale attività nel contesto della cultura (Bornstein, 1995). Una determinata attività genitoriale può avere lo stesso significato in culture diverse, così come un'attività genitoriale può avere significati diversi in culture diverse.

Nell' *Handbook of Research Methods in Child Development*, si osserva che:

If children are studied within the confines of a single culture, many events are taken as natural, obvious, or a part of human nature and are therefore not reported and not considered as variables. It is only when it is discovered that other peoples do not follow these practices that have been attributed to human nature that they are adopted as legitimate variables. (Op. cit. p.933)⁴⁸

⁴⁷ Eco 1979

⁴⁸ Mussen, P. H. (1960)

Attivamente o passivamente, in misura maggiore o minore, i genitori trasmettono intenzionalmente o inconsapevolmente la loro "cultura" alla prole. La genitorialità è il motivo principale per cui gli individui di culture diverse sono ciò che sono e spesso differiscono così tanto gli uni dagli altri. Sia il genitore che il bambino "selezionano, modificano e rimodellano" le informazioni culturali. Quindi, in minima parte, l'enculturation coinvolge processi bidirezionali in cui adulto e bambino giocano ruoli attivi.

Come abbiamo visto alcuni ricercatori affermano (cfr. infra. §4.1) che i genitori "creano" le persone, perché le madri, i padri e le altre persone importanti nella vita del bambino influenzano il suo sviluppo in molti modi. Gli effetti diretti sono i più evidenti. I genitori biologici contribuiscono direttamente al patrimonio genetico dei loro figli, e i genitori e le altre persone plasmano direttamente le esperienze dei bambini. I genitori e gli altri influenzano i figli anche indirettamente, grazie all'influenza che ciascun partner esercita sull'altro e alle loro associazioni con reti sociali più ampie (Bornstein & Sawyer, 2005).

5.1. Nicchia di Sviluppo

Proponiamo per iniziare di *non andare troppo lontano* e notare come differenze sulle interpretazioni che i caregiver forniscono su competenze e intenzioni all'interno di una dimensione culturale affine come quella che può popolarmente essere definita "moderna" e/o "occidentale".

Di questo argomento si sono occupati con costanza e risultati straordinari Sara Harkness e Charles Super⁴⁹ attraverso il loro Center for the Study of Culture, Health, and Human Development (ISPCS)⁵⁰

I ricercatori dell'ISPCS hanno sviluppato un elenco di descrittori comuni al fine di prendere atto delle descrizioni del bambino che genitori provenienti da Stati Uniti d'America, Italia, Spagna, Svezia, Olanda e Australia enunciavano alla richiesta di "descrivere il vostro bambino". Un confronto delle frequenze di questi descrittori nei discorsi dei genitori di sei dei sette campioni culturali mostra sia temi comuni sia variazioni culturali. I genitori di tutti e sei i campioni hanno spesso descritto i loro figli come socievoli, affettuosi, attivi e con una forte volontà.

Tuttavia molto significative sono le differenze.

Fra i genitori americani, l'attenzione alle capacità cognitive espressa dalle madri è prevalente: gli aggettivi più frequentemente utilizzati includevano "intelligente" e "cognitivamente avanzato", oltre

⁴⁹ Harkness S., Super C. M., and Colleagues (2010)

⁵⁰ <https://chhd.uconn.edu/ispcs/>

al voler sottolineare che il bambino "fa domande". Oltre a queste qualità, i genitori americani hanno descritto i loro figli come "indipendenti" e persino "ribelli".

All'estremo opposto si trovavano i genitori italiani, che raramente descrivevano i loro figli come intelligenti e mai come cognitivamente avanzati. Questi genitori parlavano invece dei loro figli come "giocosso", "equilibrati" e "simpatici", un gruppo di caratteristiche che suggeriscono una competenza sociale ed emotiva, ulteriormente supportata dalla caratterizzazione "fa domande", inteso questa volta come un aspetto dell'essere socievoli e comunicativi. I genitori italiani hanno anche descritto i loro figli come "sanno quello che vogliono", una versione meno aggressiva di "forte volontà" rispetto all'americano "ribelle".

Come i genitori italiani, anche i genitori olandesi si sono concentrati maggiormente sulle qualità sociali dei loro figli, descrivendoli come "gradevoli" e "amanti della vita". L'attribuzione di "lunga capacità di attenzione" è un descrittore molto frequente solo per i genitori olandesi, così come l'essere "regolare", il che non sorprende se si considera l'interesse di questi genitori per il riposo, la regolarità e i suoi benefici. I genitori olandesi sottolineano anche che il bambino "cerca attenzione". Il profilo per questi genitori indica un bambino positivo nell'umore, regolare nelle abitudini e capace di intrattenersi da solo pur avendo bisogno di attenzione ogni tanto.

I genitori svedesi risultano simili a quelli olandesi nel descrivere i loro figli come "persistenti", una qualità strettamente correlata alla capacità di attenzione. Anche i genitori svedesi, come quelli olandesi, hanno descritto i loro figli come gradevoli; tuttavia, il profilo svedese include anche alte frequenze di "giocosso" e "ben equilibrato" ed è stata registrata una bassa frequenza di "ricerca di attenzione", in contrasto con le tendenze opposte del campione olandese. L'aspetto più evidente nel campione svedese è l'uso frequente del termine "felice", che si riscontra più di quanto si possa immaginare, ben due volte di più rispetto a qualsiasi altro termine. Insieme a "sicuro/autonomo", questo profilo di descrittori suggerisce un modello culturale del bambino come piacevole e poco esigente.

Il tasso più alto di utilizzo del descrittore "giocosso" si registra nel campione spagnolo, dove un quinto dei genitori ha usato questo termine per descrivere i propri figli. È interessante notare che il campione spagnolo è stato l'unico in cui la caratterizzazione opposta, "difficile", è stata tra i primi 10 aggettivi più frequentemente utilizzati: sembra che la dimensione della gestibilità sia particolarmente rilevante per questi genitori. L'attenzione degli spagnoli, tuttavia, sembra andare oltre, come indicano le alte frequenze dei descrittori "socialmente maturo" e "buon carattere", suggerendo che il modello culturale del bambino può essere incentrato su un ideale di buon cittadino e membro della famiglia. Questo gruppo concettuale di attributi è bilanciato dall'attenzione alle capacità cognitive del bambino, indicate dai descrittori "intelligente" e "sveglio".

I genitori australiani, infine, sono simili a quelli svedesi, spagnoli e italiani nel descrivere i loro figli come "facili" e simili a quelli statunitensi nel concentrarsi sulla competenza cognitiva, come indicato dai descrittori "intelligente" e "fa domande". A differenza di tutti gli altri campioni, tuttavia, i genitori australiani sembrano concentrarsi sullo stato emotivo e sulla reattività del bambino, come suggerito dai descrittori "calmo" e "sensibile".

In sintesi, i modelli di somiglianza e di differenza interculturali nelle descrizioni dei genitori dei propri figli suggeriscono che queste descrizioni sono culturalmente costruite, nel senso che esistono idee condivise a livello locale su quali siano le qualità del bambino più importanti, più degne di nota. Confrontando i sei campioni culturali, si nota una comunanza nel gruppo di descrittori che erano tra i più frequenti in tutti i campioni. Allo stesso tempo, i modi particolari in cui questi si combinano con altri profili di descrittori più specifici della cultura suggeriscono che ogni comunità ha una propria prospettiva unica sulla natura del bambino.

Prima di continuare l'indagine ci sembra utile condividere una citazione dal lavoro dei fondatori dell'ISPCS in merito alla definizione di *developmental niche* che ci appare decisamente in linea – nonostante la diversa provenienza disciplinare – con la nicchia semiotica di cui abbiamo parlato in §2.4 e di dimensione locale dell'Enciclopedia di cui parleremo in §6.1:

development niche construct is that the child's environment is not a random collection of settings, customs, and parental beliefs, but rather that it is organized in a nonarbitrary manner as part of a cultural system, including contingencies and variable flexibility, thematic repetitions, and systems of meaning that cut across domains both within and beyond the niche (Harkness e Super 1997 : 26)

Gli autori e i collaboratori di questa ricerca hanno utilizzato il concetto di *developmental niche* per condurre ricerche in un'ampia varietà di aree, tra cui lo sviluppo cognitivo, motorio e del linguaggio, il temperamento, il sonno e l'eccitazione, l'espressione emotiva, l'alfabetizzazione e la salute. È stato utilizzato ampiamente nello studio delle *ethno-theories*, ovvero dei sistemi di credenze culturali dei genitori sulla natura dei bambini, sui processi di sviluppo e sul significato del comportamento nonché, più recentemente, nei programmi di intervento per i bambini dei centri urbani (Harkness, Hughes, Muller, & Super, 2005) e nelle credenze dei genitori sullo sviluppo sociale ed emotivo dei bambini nel contesto culturale (Harkness, Super, & Mavridis, 2011).

Come hanno sottolineato Sara Harkness e colleghi (2005), il concetto di nicchia di sviluppo deve molto al pensiero teorico e alla ricerca di diversi pionieri precedenti. Per esempio, ci sono gli studi su "cultura e personalità" delle antropologhe Ruth Benedict e Margaret Mead, così come l'idea di Beatrice Whiting dei genitori come "fornitori di ambienti" in cui i bambini potevano esplorare una varietà di comportamenti sociali. Gli autori si riferiscono in particolare all'approccio emerso più di

recente come focus distintivo nella letteratura sullo sviluppo e in quella antropologica, attingendo dalla ricerca psicologica sulle idee dei genitori come forza nello sviluppo dei bambini e sul costrutto antropologico di "modello culturale".

Applicando il termine alla psicologia, Super e Harkness (1994a) affermano originariamente che "al centro della nicchia dello sviluppo, quindi, c'è un bambino particolare, di una certa età e sesso, con determinate disposizioni temperamentali e psicologiche. In virtù di queste e altre caratteristiche, questo bambino abiterà un 'mondo' culturale diverso da quello abitato dagli altri membri della sua famiglia - e inoltre, il mondo del bambino cambierà man mano che cresce e cambia" (pp. 96-97). In uno scritto successivo, Harkness e i suoi colleghi (2005) affermano che "il punto di vista primario è quello di prendere il posto del bambino e guardare verso l'esterno, al mondo quotidiano" (p. 338).

Sebbene l'approccio sia stato utilizzato per analizzare singoli individui, è stato anche utilizzato per confrontare culture o società che variano per posizione geografica e background storico. Tuttavia, il quadro di riferimento ha dimostrato la sua utilità anche nello studio delle variazioni all'interno di una singola comunità e nella dimostrazione dei cambiamenti nel caregiving che si verificano in seguito alla migrazione.

La nicchia di sviluppo di ogni bambino è costituita da tre componenti interrelate.

In primo luogo l'ambiente fisico e sociale della vita quotidiana in cui vive il bambino (ad esempio, la famiglia nucleare tipica di molte culture occidentali rispetto alla famiglia allargata di molti paesi asiatici, sudamericani o africani). Tra gli aspetti di questa componente vi sono: (1) il tipo di compagnia che un bambino frequenta (ad esempio, nelle zone rurali del Kenya, le famiglie sono spesso composte da otto o più bambini che fungono da compagni di gioco e da caregiver); (2) le dimensioni e la forma dello spazio abitativo (ad esempio, vivere in una grande capanna con molti parenti e senza mura divisorie o in una grande casa unicamente con il nucleo familiare e i bambini detengono una stanza tutta per loro); e (3) presenza o assenza di più generazioni che vivono insieme (ad esempio, figli, parenti, nonni e altri parenti).

La seconda componente della nicchia dello sviluppo si concentra sui costumi culturalmente regolati della cura e delle pratiche di educazione dei bambini. Queste includono (1) l'apprendimento informale rispetto a quello formale (ad esempio, l'insegnamento familiare di abilità importanti nella maggior parte dei gruppi tribali rurali africani rispetto all'apprendimento formale a scuola, caratteristico della maggior parte delle società occidentali),

(2) formazione che incoraggia l'indipendenza o la dipendenza (ad esempio, l'indipendenza praticata dalla maggior parte dei genitori occidentali contro la dipendenza o addirittura l'interdipendenza riscontrata nella maggior parte dei genitori asiatici) e (3) orari per mangiare e

dormire (ad esempio, in occidente si è soliti consumare tre pasti al giorno a orari precisi contro i cinque o sei piccoli pasti a orari non programmati abituali in molte culture asiatiche).

Infine, la terza componente riguarda la psicologia dei caregiver o le caratteristiche psicologiche dei genitori del bambino (ad esempio, le aspettative di sviluppo, i sistemi di credenze culturali dei genitori e i tipi di stili genitoriali). Secondo Super e Harkness (1994a), questa componente "è un canale importante per comunicare ai bambini sistemi di credenze culturali generali, attraverso abitudini e contesti molto specifici" (p. 98).

La nicchia, tuttavia, è un "sistema aperto", in quanto ogni componente interagisce in modo indipendente con gli elementi della cultura più ampia" (Harkness & Super, 1995, p. 227).

Per esplorare il funzionamento fra questi componenti all'interno del "sistema aperto" di Harkness e Super, Cole e Tamang (1998) hanno messo a confronto genitori e figli Chhetri-Brahmin e Tamang in Nepal. Hanno ipotizzato che le differenze culturali dei due gruppi, legate alle tradizioni religiose dell'induismo e del buddismo tibetano, si sarebbero manifestate nelle pratiche di socializzazione dei genitori e nella sensibilità emotiva dei figli. La vita dei Chhetri-Brahmin enfatizza l'autoconsapevolezza e la disciplina; al contrario, i Tamang sono più egualitari e sottolineano l'importanza di mantenere una mente calma e pacifica. Le interviste con le madri hanno mostrato differenze culturali nelle pratiche di socializzazione preferite; le madri Chhetri-Brahmin hanno riferito che tendevano a insegnare ai loro figli le manifestazioni emotive, mentre le madri Tamang sostenevano che i bambini imparassero da soli. Le madri tamang preferivano blandire e confortare i bambini che esprimevano rabbia nei loro confronti, mentre le madri chhetri-brahmin preferivano rimproverarli. Queste etnoteorie si riflettono ulteriormente nella comprensione precoce da parte dei bambini del "mascheramento" delle emozioni. Le differenze nella scelta dei bambini di mascherare le emozioni in ipotetici

Le situazioni di sfida erano drammatiche: il 40-70% dei bambini Chhetri-Brahmin riferiva di mascherarsi, mentre praticamente nessun bambino Tamang lo faceva. Lo studio Cole-Tamang si concentra su una progressione di idee, dai sistemi di credenze culturali alle convinzioni dei genitori sulla socializzazione dei bambini, dalle pratiche di educazione dei genitori alle idee e alle azioni dei bambini stessi.

5.2. Metodologie cross-culturali

Una linea di metodologie cross-culturali, come abbiamo visto nel precedente paragrafo, è saldamente radicata nella teoria psicologica di base che prevede l'uso di esperimenti (gruppi sperimentali e di controllo per verificare le ipotesi), disegni trasversali (test una tantum su gruppi di

età diversi), disegni longitudinali (test ripetuti sugli stessi individui nel tempo), disegni sequenziali (combinazione di disegni longitudinali e trasversali) e studi correlazionali (misurazione delle relazioni tra le variabili).

Sebbene la psicologia transculturale condivide con le scienze sociali una serie di esigenze simili nella progettazione della ricerca (ad esempio, la selezione dei soggetti, la definizione delle variabili e la scelta di misure e metodi appropriati), deve affrontare questioni uniche come la complessità della cultura, l'interdipendenza tra cultura e sé, la psicologia indigena (o nativa) rispetto alla psicologia "universale", la comunicazione tra le culture e l'interpretazione dei risultati culturali.⁵¹ Un approccio popolare tra gli psicologi, così come tra alcuni sociologi, è il confronto interculturale, in cui individui di almeno due gruppi culturali diversi vengono analizzati e confrontati su alcuni aspetti del comportamento (ad esempio, l'atteggiamento europeo e asiatico nei confronti del sistema giudiziario penale). Per quanto riguarda i metodi individuali, una tecnica ampiamente utilizzata dagli antropologi nei loro studi culturali è l'etnografia. In genere, un ricercatore vive per un certo periodo di tempo in una cultura osservando, intervistando i suoi membri, e produce una descrizione dettagliata del modo di vivere di una società, compresi i suoi atteggiamenti, costumi e comportamenti. I primi lavori di Margaret Mead, Ruth Benedict e altri ne sono un esempio. Le informazioni contenute in centinaia di questi rapporti sono state classificate e indicizzate negli Human Relations Area Files (HRAF) e sono spesso utilizzate nella ricerca ologrammatica, progetti in cui le ipotesi su argomenti come le differenze di genere nell'aggressività o la preferenza per l'allattamento al seno rispetto a quello al biberon possono essere testate su un campione mondiale di oltre 340 società.

Un altro approccio che esiste da tempo, ma che oggi riceve sempre più attenzione da parte dei ricercatori, è il metodo narrativo che, a seconda del ricercatore, prende in esame più materiali narrativi, tra cui storie (orali o scritte), diari, lettere e le loro analisi. Per una descrizione e una discussione di questo approccio, si vedano i libri *Narrative Methods* di Atkinson e Delamont (2006) e *The Psychology of Narrative Thought* di Beach (2010).

Matsumoto (2000) sottolinea che "negli ultimi anni si è assistito a un'interessante fusione di approcci di ricerca tra le varie discipline, con un numero crescente di scienziati che adottano tecniche comparative da utilizzare nella ricerca di immersione in una singola cultura e ricercatori comparativi che adottano metodi etnografici qualitativi per rafforzare il loro tradizionale approccio quantitativo" (Ivi, p. 39). Questo può essere visto come un segno positivo del fatto che queste

⁵¹ Per una discussione dettagliata di alcuni di questi problemi e degli approcci alla loro risoluzione, si veda Lonner (2005), Matsumoto e Juang (2008), Smith (2004) e van de Vijver e Leung (2000). Un libro più recente di Matsumoto e van de Vijver (2011).

discipline delle scienze sociali, spesso in contrasto tra loro, stiano mostrando segni di comprensione e di apprendimento reciproco.

Come abbiamo notato nel precedente paragrafo, in primo luogo, gli studi sulla cultura e sulla genitorialità riconoscono l'importanza dei contesti sia per i bambini sia per i genitori. I contesti culturali normativi comprendono i tipi di abitazioni e di gruppi familiari in cui vivono i bambini e i genitori, nonché le attività previste in cui si impegnano i bambini e i genitori di età e sesso diversi.

La chiave per comprendere le costruzioni culturali della genitorialità e dello sviluppo del bambino sono, in secondo luogo, le attività che si svolgono abitualmente nei diversi contesti. Le pratiche culturali che definiscono la cura e l'educazione dei bambini istanziano temi culturali importanti per i genitori e comunicano e rafforzano i messaggi culturali.

In terzo luogo, i significati culturali insiti in entrambi gli ambienti e le attività sembrano essere caratterizzati da un alto livello di tematicità, nel senso che le stesse idee o immagini (ad esempio, "indipendenza" per i genitori della classe media americana) vengono espresse a vari livelli.

Super e Harkness (1999) hanno presentato, in modo molto dettagliato, i loro suggerimenti per misurare e valutare con successo le componenti della nicchia di sviluppo.

Secondo Super e Harkness, il primo gruppo di metodi (osservazione partecipante e intervista etnografica) è indispensabile per selezionare e comprendere le componenti o le unità importanti dell'ambiente di sviluppo e per fornire le basi per determinare ciò che dovrebbe essere misurato e come creare ipotesi che dimostrino come le varie componenti della nicchia di sviluppo siano correlate tra loro. Essi sottolineano che l'osservazione partecipante e le interviste etnografiche (in cui si chiede ai membri del gruppo di descrivere i comportamenti, gli atteggiamenti, le credenze e i valori tipici della loro cultura) possono aiutare a identificare gli elementi di ciascuna delle tre componenti della nicchia di sviluppo. Un esempio del loro utilizzo è rappresentato dallo studio di Levy (1996) che abbiamo riportato nel precedente paragrafo, in cui si riporta che le differenze nelle credenze e nelle pratiche dei genitori riguardo agli studenti e all'insegnamento a Tahiti e in Nepal possono essere il risultato delle differenze nel livello di complessità della società in queste due culture.

Altre tecniche utili per identificare aspetti importanti di tutte e tre le componenti, ma in particolare dei setting, sono le osservazioni a campione e i diari. I risultati delle osservazioni a campione (una serie di osservazioni casuali e non annunciate di un gruppo, in numero sufficiente per consentire un'analisi statistica) e dei diari (resoconti scritti dei cambiamenti nelle attività quotidiane tenuti dai partecipanti per periodi di tempo variabili, come un'intera giornata di ventiquattro ore forniscono una base per identificare le regolarità negli ambienti e nelle attività che

possono differire tra i gruppi, o che si vogliono mettere in relazione tematica con altri elementi della nicchia o con le tendenze dello sviluppo" (Super & Harkness, 1999, p. 304).

La misurazione delle usanze (la seconda componente della nicchia di sviluppo), secondo Super e Harkness (1999), richiede (i) un approccio qualitativo, in cui le coerenze comportamentali sono identificate attraverso l'osservazione diretta di un gruppo culturale o per mezzo di descrizioni etnografiche dei suoi atteggiamenti, credenze e comportamenti quotidiani, e (ii) un approccio quantitativo che produca "misure dei punti di vista degli individui sulla natura e l'importanza dell'usanza o misure della frequenza di occorrenza della pratica identificata, o entrambe" (p. 308). Essi affermano che l'approccio ideale per valutare e misurare la componente delle consuetudini "dimostra la loro esistenza, documenta la loro presenza e spiega la loro relazione con gli ambienti della vita quotidiana e con le teorie psicologiche che li guidano" (p. 308).

Anche la misurazione della psicologia del caregiver o delle convinzioni e dei valori dei genitori (la terza componente della nicchia) richiede una combinazione di approcci qualitativi e quantitativi. Questi possono includere domande strutturate (spesso basate sui risultati ottenuti con i metodi precedentemente discussi) e metodi formali originariamente impiegati nelle scienze cognitive (per ulteriori informazioni, si veda Borgatti, 1992).

Per comprendere veramente la cultura e il ruolo critico che essa svolge nello sviluppo umano è necessario apprezzare i risultati qualitativi e quantitativi. Come affermano Super e Harkness (1999), "i risultati ottenuti in un ambito suggeriscono un'ulteriore esplorazione o riesame in un altro e la replica dei modelli suggerisce temi culturali salienti" (p. 312). Il loro schema organizzativo, unico nel suo genere, fornisce risposte a molte domande sulla cultura e sullo sviluppo, ponendo al contempo ancora più sfide per il futuro.

5.2.1. La Socializzazione linguistica

Se si ritiene valida l'ipotesi di Jakobson secondo cui "*La cultura è la totalità dei pattern di comportamento che vengono trasmessi di generazione in generazione attraverso l'apprendimento, il comportamento socialmente determinato imparato per imitazione e istruzione*" (Jakobson 1987) e che si necessita di considerare "*le relazioni parentali come nucleo primario di rapporti sociali istituzionalizzati*" (Eco, 1975) ci sembra necessario considerare che l'interazione bambino-adulto si ponga alla base di quel processo di trasmissione di strutture semiotiche o complesso di abitudini di produzione e interpretazione del significato il cui grado di assimilazione può o meno comportare potenziali modifiche a quell'insieme di regolarità di correlazione informate a livello collettivo tra serie diverse (linguistiche, testuali, delle pratiche e di ogni altra produzione di senso).

Violi (2012) dimostra come un confronto tra una madre cilena e una mapuche riesca a rilevare diverse modalità di aggiustamento reciproco. Ogni interazione è iscritta in uno sfondo culturale, appartiene a una immanenza virtuale di usi, norme, pratiche e logiche discorsive che ne regola le forme e ne determina gli abiti; si parte dunque sempre da uno sfondo di valori, atteggiamenti, comportamenti, pratiche – abiti semiotici – che ne costituiscono l'imprescindibile quadro di riferimento.

Possiamo quindi definire i piani dell'intersoggettività: (i) il piano dell'interazione di soggetti in praesentia e (ii) il piano dell'immanenza del senso che ne costituisce lo sfondo e ne determina la possibilità stessa di esistenza.

In questo caso, come in altri simili, l'analisi in termini di ruoli attanziali astratti è possibile solo a partire da una previa comprensione del piano somatico, di ciò che avviene nei e tra i corpi in ogni singola articolazione sintagmatica locale.

Al fine di comprendere i potenziali risultati dell'analisi cross-culturale, in particolare la pratica comparativa, come accennata da Violi e inserire un punto di vista semiotico in questo discorso, sentiamo la necessità di presentare un'ulteriore metodologia cross-culturale che trova le sue origini dalle discipline antropologiche piuttosto che dalla psicologia.

La rilevanza delle interazioni bambino-adulto come significative nello studio dei sistemi antropologici è stata evidenziata a gran voce dalla language socialization una corrente di studi ascrivibile al più largo campo dell'antropologia linguistica la quale lamenta l'assenza di un'importante porzione della popolazione umana negli studi antropologici ed etnografici: i bambini.

La ricerca sulla socializzazione linguistica studia come i processi di sviluppo linguistico e culturale siano interconnessi e come questi processi varino a seconda dei contesti culturali. I bambini arrivano a padroneggiare le pratiche discorsive situate delle loro comunità; per comprenderle alcuni ricercatori hanno ritenuto necessario avviare indagini etnografiche delle loro interazioni sociali con i membri più esperti della comunità in attività socialmente e culturalmente significative, per poi considerarle in un più ampio sistema intertestuale della cultura di appartenenza (ad esempio i testi giuridici) e successivamente in comparazione con le pratiche di altri sistemi culturali.

I ricercatori di questa corrente si soffermano su come le pratiche con cui gli adulti si rivolgono ai bambini si intrecciano non solo le forme linguistiche e grammaticali del linguaggio che riflettono e creano l'ordine sociale, ma anche i modi specifici di un gruppo o di una comunità di impegnarsi in una pratica comunicativa situata e incarnata che "emana" valori, credenze e ideologie più ampie della comunità. Per questo motivo, i ricercatori sulla socializzazione linguistica sottolineano il modo in cui i bambini sono simultaneamente socializzati "nel" e "attraverso" il linguaggio e il discorso; cioè, come sono socializzati "negli" usi specifici del linguaggio o di altri dispositivi semiotici e

"attraverso" il linguaggio/discorso per acquisire familiarità con i modi di pensare, sentire e stare al mondo della loro comunità. Questo campo di ricerca è sorto inizialmente in reazione al fallimento delle concezioni cognitive o strutturaliste del linguaggio nel rendere conto (a) del ruolo che il linguaggio e il discorso svolgono all'interno della *trasmissione* sociale e culturale e (b) del ruolo che il contesto socioculturale svolge nell'acquisizione del linguaggio da parte dei bambini.

I primi progetti di ricerca di Elinor Ochs e Bambi Schieffelin in due distinte società non occidentali misero in discussione l'idea che lo sviluppo del linguaggio potesse essere inteso come un processo puramente mentale, automatico o universale, indipendente dal contesto sociale e culturale in cui avviene. Ad esempio, nel loro saggio "Language acquisition and socialisation: Three Developmental Stories" (Ochs e Schieffelin 1984,) dimostrano che il baby talk - uno stile semplificato e/o esagerato di parlare con i bambini piccoli - non è una caratteristica universale delle interazioni madre-bambino, dimostrando così che questa forma di accomodamento linguistico non può spiegare l'acquisizione del linguaggio. La loro ricerca ha dimostrato che il percorso dello sviluppo linguistico dei bambini, i ruoli che essi giocano nelle prime interazioni e i tipi di linguaggio o di discorso a cui sono esposti variano notevolmente da una cultura all'altra.

Anche i primi lavori di Shirley Brice Heath hanno indagato la natura culturalmente variabile dello sviluppo del linguaggio nei loro studi etnografici longitudinali delle pratiche linguistiche, discorsive e di alfabetizzazione delle famiglie in tre comunità etniche e di classe. Da allora, il campo della socializzazione linguistica si è espanso in nuove direzioni, pur mantenendo un fermo impegno a indagare il processo attraverso il quale le pratiche linguistiche, discorsive e di alfabetizzazione vengono mantenute, contestate e trasformate in gruppi culturali di diversa scala, dalle famiglie, alle istituzioni educative, alle comunità professionali, alle società e oltre. Allo stesso tempo, la ricerca in questo campo ha seguito le tendenze dell'antropologia più generale a interrogare la stabilità, la condivisione, la provenienza delle norme e delle pratiche culturali.

Elinor Ochs e Bambi Schieffelin, sottolineano come la preoccupazione primaria degli adulti consista nell'assicurare che i bambini siano capaci di produrre e comprendere comportamenti appropriati per le diverse situazioni sociali, dunque l'acquisizione del linguaggio e la socializzazione attraverso il linguaggio avvengono contemporaneamente e ci si interroga sul ruolo e significato che tali azioni e pratiche comunicative assumono nell'organizzazione sociale e nel sistema di credenze della comunità dei parlanti.

Questo oggettivo comune interesse tra semiotica e language socialisation si lega a sua volta all'assunzione – nel paradigma enattivista - della cognizione come risultato delle relazioni che occorrono tra un organismo e l'ambiente in cui è situato. Questa partecipazione, come abbiamo visto in precedenza (vedi infra §1.3.2.) viene chiamata "structural coupling" ed è la capacità che permette

all'organismo vivente di mantenere e aggiustare il suo raccordo, chiamata anche "adattività". La produzione di senso non è un'attività che risiede nell'organismo o nel soggetto. Al contrario, la produzione di senso è un'attività che promana dal sistema. In tale prospettiva quali implicazioni possono attivare le analisi cross-culturali delle interazioni bambino-adulto durante l'acquisizione del linguaggio (offerte dalla socializzazione linguistica) in una semiotica che pone primato del sistema enciclopedico rispetto al soggetto che la assorbe ergativamente?

Secondo la definizione originaria, la socializzazione linguistica comprende "la socializzazione attraverso l'uso della lingua e la socializzazione nell'uso del linguaggio" (Schieffelin e Ochs 1986). Un obiettivo centrale è stato quello di discernere il ruolo del linguaggio e di altri sistemi semiotici nella riproduzione e nell'innovazione quotidiana dell'ordine sociale e della conoscenza culturale, delle credenze, dei valori e delle ideologie, dei simboli e delle pratiche.

La ricerca si è concentrata sulle possibilità di socializzazione della grammatica, del lessico (ad esempio, i termini di parentela), della fonologia (ad esempio, l'intonazione esagerata), atti di parola (ad esempio, direttive), sequenze conversazionali, generi, registri, canali (scritto, orale) e codici. Si sono occupati anche di altre forme espressive (ad es. gestualità, contegno e posizionamento corporeo, rappresentazione figurativa) che consentono e strutturano il processo di diventare un comunicatore competente e membro di uno o più gruppi sociali.

La socializzazione linguistica è nata dalla convinzione antropologica che la lingua è un mezzo fondamentale per lo sviluppo delle conoscenze e delle sensibilità sociali e culturali dei bambini. un ambito che il campo dell'acquisizione del linguaggio non coglie.

Mentre lo studio del linguaggio infantile comprende la pragmatica dello sviluppo (Ochs e Schieffelin 1979), l'ambito della pragmatica tende a limitarsi a ciò che Malinowski (1935) chiamava "il contesto della situazione", con un interesse per gli atti verbali, attività, turni di parola, sequenze, prese di posizione, stile, intenzionalità, agenzia e flusso di informazioni.

Lo studio della socializzazione linguistica esamina invece il modo in cui i bambini e gli altri novizi di una società percepiscano e mettano in atto il "contesto della situazione" in relazione al "contesto della cultura". In questo modo, la ricerca sulla socializzazione linguistica integra metodi discorsivi ed etnografici per catturare il "contesto della situazione" in relazione al "contesto della cultura" e i metodi etnografici per cogliere le strutture sociali e le interpretazioni delle forme semiotiche, delle pratiche e delle ideologie che informano le pratiche dei novizi con gli altri membri della società.

Mentre la ricerca sull'acquisizione linguistica privilegia la conversazione madre-bambino come *luogo* di osservazione, la ricerca sulla socializzazione linguistica estende l'oggetto di indagine alla

gamma di partner comunicativi adulti e bambini con i quali un bambino o un altro novizio si impegnano a relazionarsi socio-culturalmente.

La socializzazione linguistica ha anche riconosciuto una lacuna di ricerca negli studi antropologici che riguarda proprio lo sviluppo della competenza del bambino a diventare membro effettivo della comunità (Mead 1928; Whiting e Whiting 1975; Whiting e Edwards 1988), vale a dire la scarsa attenzione al ruolo del linguaggio come parte integrante del modo in cui i bambini crescono e diventano membri di famiglie e comunità. Semioticamente si potrebbe parlare del modo in cui le logiche linguistiche ricadano su altre logiche eterogenee alla lingua che, per adesso, definiremo col generico termine “culturali”. Ritourneremo molto su tale possibilità di trasferimento e influenza fra logiche eterogenee in semiotica quando indagheremo i modi d’esistenza e il ruolo dell’enunciazione fra di essi (vedi infra §6.1).

La socializzazione linguistica presuppone che i membri della comunità desiderino e si aspettino che i bambini e gli altri principianti mostrino forme appropriate di socialità e competenza. Il linguaggio diventa strumentale per raggiungere questi obiettivi attraverso capacità simboliche e performative che mediano l’esperienza intersoggettiva. Tale fenomeno è raramente esplicito e si basa invece sulla capacità dei bambini di inferire i significati attraverso associazioni acquisite e di routine tra le forme verbali e le pratiche socioculturali, le relazioni, le istituzioni, le emozioni e il mondo del pensiero. Qualora si accettasse la prospettiva enattivista, l’embodiement di tali inferenze avverrebbe in un quadro talmente pragmatico da renderle immediate al punto tale da coincidere con il meccanismo della logica dei relativi (Peirce) del quale, infatti, avevamo già discusso le attinenze con il paradigma enattivista mediante il contributo di Paolucci 2021a (vedi infra §2.4)

La socializzazione dunque non è una trasmissione passiva di conoscenze dagli adulti ai bambini ma il risultato di un complesso lavoro di intersezioni fra linguaggi e logiche pratiche che l’ingresso dei bambini nell’ordine sociale di una cultura pretende.⁵² e degli altri bambini sia inestricabilmente legato al loro ingresso e al significato culturale delle proprie e altrui azioni. (Heath 1983; Schieffelin e Ochs 1986a, 1986b; Schieffelin 1990). A questo proposito socializzazione del linguaggio condivide con la psicologia culturale la nozione che il concepimento, la nascita e la crescita di ogni bambino sono informati dalle storie sociali e culturali delle comunità con cui i loro progenitori si relazionano (Cole 1996).

⁵² Su questo punto, interessantissimi si rivelano gli studi della Ochs riguardo anche a bambini affetti da una forma di autismo “lieve” o per meglio dire High Functioning Autism (HFA). L’idea della Ochs (Ochs et al. 2001, 2004) è che tali soggetti non solo siano a conoscenza delle norme e degli usi di una cultura ma anche che, non riuscendo ad assimilarla enattivamente dunque a rendere immediate quelle serie infinite di inferenze culturali che ai soggetti tipici sembrano “quasi-naturali” e con le quali agiscono efficacemente nel mondo, si applichino nella formulazione di ipotesi in merito alle logiche dei propri interlocutori e necessitano di esplicitare verbalmente proprio quelle inferenze culturali che la rapidità della logica incarnata “permette” di dare per scontato.

I primi studi sulla socializzazione linguistica hanno analizzato l'"input" linguistico come intessuto di ideologie rilevanti per lo sviluppo della competenza comunicativa dei bambini. Le comunità che allineano abitualmente i bambini come partner nelle conversazioni diadiche usano prevalentemente un linguaggio semplificato in loro presenza. Le comunità che dirigono abitualmente l'attenzione dei bambini verso gli altri in un ambiente multipartitico li allineano come spettatori, ascoltatori e trasmettitori di suggerimenti, immergendoli in tal modo in registri appropriati degli adulti.

A differenza delle ricerche psicolinguistiche (Bloom) e della competenza linguistica (Chomsky) la ricerca sulla socializzazione ha posto una serie di domande complementari, ma perseguite in modo indipendente, che ruotano principalmente intorno alla necessità per i bambini di acquisire le competenze culturalmente richieste per partecipare alla società, compresi i modi appropriati di agire, sentire e pensare. Negli studi antropologici fondamentali sull'infanzia e l'adolescenza a livello transculturale (ad esempio, LeVine et al. (1994), Mead (1928), Whiting et al. (1975)) e nelle teorizzazioni sociologiche degli anni precedenti al 1960 sulle continuità e discontinuità dell'ordine sociale tra le generazioni, le risorse verbali non sono state generalmente analizzate come una componente critica dei processi di socializzazione (Mead 1934; Parsons 1951).

Di conseguenza, il nesso socioculturale dello sviluppo comunicativo dei bambini è rimasto in gran parte un territorio accademico inesplorato e le discipline che hanno affrontato i percorsi dei diversi tipi di acquisizione della conoscenza - psicolinguistica e socioculturale - sono rimaste isolate l'una dall'altra.

La prima iniziativa sistematica per colmare queste divisioni accademiche ha avuto luogo presso il Laboratorio di Ricerca sul Comportamento Linguistico dell'Università della California Berkeley, dove un'équipe di psicologi, linguisti e antropologi ha formulato un'agenda di ricerca comparativa per lo studio dell'acquisizione linguistica, esposta in *A Field Manual for Cross-cultural Study of Communicative Competence* (Slobin, 1967).

Questo sforzo rafforzato la successiva nozione di "comunità di parola" di Gumperz (1968) come unità di analisi e la formulazione di Hymes (1972) di "competenza comunicativa", che comprende l'ambito delle conoscenze socioculturali necessarie ai membri di una comunità di parola per usare il linguaggio in modi socialmente appropriati. La competenza comunicativa è integrata dalla capacità dei membri di partecipare a "eventi di parola", cioè attività socialmente riconosciute che si verificano in contesti situazionali specifici e che coinvolgono i partecipanti nell'esecuzione di uno

o più atti socialmente rilevanti, utilizzando risorse comunicative in modi convenzionalmente previsti per ottenere determinati risultati (Duranti 1985).

5.3. Tra le “culture”

Nel 1975-1977, Schieffelin ha condotto uno studio longitudinale sull'acquisizione linguistica dei bambini tra i Kaluli della Papua Nuova Guinea (Schieffelin 1985). Poco dopo nel 1978-1979, Ochs ha condotto uno studio longitudinale sull'acquisizione linguistica dei bambini samoani (Ochs 1982, 1985). Entrambe le ricercatrici hanno raccolto sistematicamente un corpus di enunciati spontanei di bambini piccoli, registrati a intervalli periodici e successivamente analizzato il linguaggio dei bambini.

Riunendosi al termine del loro lavoro sul campo, Ochs e Schieffelin (1984) hanno proposto il processo di acquisizione del linguaggio come un fenomeno incorporato e costitutivo del processo di socializzazione per diventare un membro competente di un gruppo sociale e che le pratiche e le ideologie di socializzazione hanno un impatto sull'acquisizione del linguaggio di concerto con il processo di socializzazione.

Documentare la dimensione socioculturale dei bambini, comprende le credenze prevalenti e storicamente radicate, le ideologie, i corpi di conoscenza, i sentimenti, le istituzioni, le condizioni dell'ordine sociale e le pratiche che organizzano i mondi di vita dei bambini in crescita all'interno e tra i vari contesti sociali.

L'argomentazione presenta lo sviluppo linguistico e socioculturale come processi intersecanti e l'acquirente di una lingua come un bambino nato in un mondo saturo di forze sociali e culturali, predilezioni, simboli, ideologie e pratiche che strutturano la produzione e la comprensione del linguaggio nel corso dello sviluppo.

Un obiettivo primario della ricerca sulla socializzazione linguistica è quello di analizzare le interazioni verbali dei bambini con gli altri non solo come un corpus di enunciati da esaminare alla ricerca di regolarità linguistiche, ma anche, in modo vitale, come rappresentazioni socialmente e culturalmente fondate dei sentimenti preferiti e attesi, dell'estetica, della moralità, delle idee, degli orientamenti a frequentare e a impegnarsi con le persone e gli oggetti, delle attività, dei ruoli e dei percorsi verso la conoscenza e la maturità, come ampiamente concepiti e valutati dalle famiglie e dalle altre istituzioni all'interno di una comunità (Heath 1983).

La scintilla che ha alimentato il lancio della ricerca sulla socializzazione linguistica è stata l'osservazione di Ochs e Schieffelin che la diffusa semplificazione e chiarificazione linguistica

associata al registro del baby talk non caratterizzava il modo in cui i caregiver samoani e kaluli comunicavano con i bambini piccoli (Ochs 1982; Ochs e Schieffelin 1984).

Ochs e Schieffelin hanno proposto una tipologia di socializzazione linguistica in cui le comunità e/o gli ambienti all'interno delle comunità sono classificati come orientamento per i bambini al fine di adattarsi alle situazioni sociali (centrati sulla situazione, come in queste analisi) o al contrario centrati sul bambino (come accade maggiormente nelle società "moderne" anglosassoni). In quest'ultima tipologia, il registro del baby talk fa parte di un insieme più ampio di disposizioni socioculturali centrate sul bambino nelle comunità (Solomon 2012).

La preferenza di Samoan e Kaluli per la semplificazione e la chiarificazione nella comunicazione con i bambini piccoli è in linea con le ideologie locali relative ai limiti della conoscenza, ai percorsi di conoscenza e al posizionamento sociale dei bambini, sui quali ci soffermeremo lungamente a breve. La riluttanza dei caregiver kaluli e samoani a chiarire gli enunciati incomprensibili dei bambini con una "espansione", ad esempio, è legata alla riluttanza prevalente di una persona ad affermare o indovinare esplicitamente i pensieri o i sentimenti inespressi o poco chiari di un'altra persona. Inoltre, la disinclinazione dei caregiver samoani a semplificare per i bambini piccoli era coerente con la loro convinzione che le persone di status superiore non si accontentano e che le dimostrazioni di attenzione e di rispetto nei confronti delle persone più anziane sono fondamentali per lo sviluppo sociale dei bambini (Ochs 1988).

Tuttavia, nota la Ochs, l'acquisizione del linguaggio fiorisce indipendentemente dall'assenza di semplificazione e chiarificazione grammaticale da parte dei caregiver e ad assicurare un'acquisizione rigorosa per la sintonizzazione socioculturale dei bambini viene lasciata all'esecuzione di azioni pratiche, attività, le posizioni grammaticali, ruoli sociali, le relazioni e le ideologie mediate dalla lingua attraverso il processo di socializzazione linguistica.

Il fatto che i bambini kaluli e samoani diventino parlanti competenti senza essere costantemente sottoposti a input semplificati indica che tali input non sono né universali né necessari per l'acquisizione delle strutture linguistiche. Infatti, l'orientamento centrato sulla situazione osservato nello sviluppo dei bambini Kaluli e Samoani può servire come forma alternativa di input che sintonizza selettivamente l'attenzione dei bambini sulle strutture e sulle pratiche linguistiche e socioculturali (Brown 2012, De León 2012, Takada 2012).

Nella comunicazione centrata sulla situazione, ai bambini in via di sviluppo vengono imposte richieste di comprensione più elevate, in quanto il linguaggio che ascoltano non è semplificato, ma i neonati e i bambini piccoli sono di solito posizionati come ascoltatori piuttosto che come destinatari; le loro capacità d'attenzione sono altamente supportate fin dalla nascita.

Nella comunicazione centrata sul bambino che prevede un registro semplificato, le richieste di comprensione relativamente basse per i bambini si accompagnano a richieste relativamente alte per il loro coinvolgimento comunicativo come destinatari; inoltre, quando sono posizionati come parlanti, i loro enunciati sono spesso resi intelligibili grazie agli sforzi di interlocutori generosi e accomodanti o vengono suggeriti.

Sostenendo un approccio all'acquisizione del linguaggio arricchito dalla socializzazione, Ochs e Schieffelin (1995) hanno proposto un modello di sviluppo grammaticale organizzato culturalmente in base ai mezzi e ai fini. Questo modello suggerisce che le comunità differiscono negli obiettivi comunicativi che stabiliscono in relazione ai bambini piccoli e, una volta stabiliti questi obiettivi, organizzano in modo coerente l'ambiente linguistico del bambino in via di sviluppo.

Ad esempio, nelle comunità in cui gli adulti si pongono abitualmente l'obiettivo di comunicare con i neonati e i bambini molto piccoli come destinatari a tutti gli effetti - che dovrebbero quindi comprendere e rispondere - essi utilizzano costantemente un linguaggio ampiamente semplificato. In alternativa, nelle comunità in cui i caregiver aspettano generalmente che i bambini siano più maturi per comunicare intenzioni, immergono i neonati e i bambini molto piccoli come ascoltatori in un ambiente linguistico di conversazioni non semplificate tra altri.

Inoltre, Lo studio di Ochs (1985, 1988) nelle Samoa occidentali è stato il primo a sottolineare la centralità dell'esame della variazione sistematica del registro per quanto riguarda l'acquisizione della competenza comunicativa da parte dei bambini. Molte strutture linguistiche in samoano sono variabili e sensibili al contesto, in quanto indicano la distanza sociale, la formalità del contesto e il ruolo del parlante. Oltre al fatto, ci sembra importante ricordare, che il samoano utilizza una forma ergativa nella quale si predilige la forma impersonale e in cui i soggetti dei verbi intransitivi vengono considerati come complementi oggetti.

Ochs ha dimostrato che i bambini molto piccoli sono sensibili e acquisiscono la conoscenza delle abilità socialmente rilevanti di particolari forme fonologiche, grammaticali e lessicali che marciano caratteristiche salienti della gerarchia sociale e della differenziazione contestuale. Queste forme includono l'alternanza tra due registri fonologici, i pronomi di prima persona neutri e marcati dagli affetti, la presenza/ellissi della marcatura del caso ergativo e la produzione di verbi deittici in funzione del destinatario e dell'atto di parola che viene eseguito.

L'indicalità e la socializzazione nella scelta del codice e del registro sono fondamentali per comprendere i processi di mantenimento e cambiamento della lingua e della cultura, come illustrato in diverse linee di ricerca nelle comunità bilingui o multilingue che subiscono un cambiamento di lingua attraverso i processi di globalizzazione nelle società indigene. La ricerca sulla socializzazione linguistica sottolinea che la coesistenza di due o più codici all'interno di una particolare comunità,

a prescindere dalle circostanze socio-storiche e politiche che li hanno generati o messi in contatto, è raramente neutrale rispetto allo sviluppo della competenza linguistica e socioculturale dei bambini.

5.3.1 Western Samoa

Dopo questa prima presa visione delle metodologie e degli oggetti di ricerca magnificati dalla ricerca etnografica e cross-culturale della socializzazione linguistica, entreremo ora nel dettaglio delle analisi longitudinali (infra §X) promosse dalla socializzazione linguistica al fine di mettere alla prova l'ipotesi della nostra tesi. Dai risultati delle ricerche etnografiche sarà possibile rilevare la relazione tra modalità di attunement e presupposizioni culturali del concetto di persona (infra §). Alla descrizione delle interazioni infante-caregiver(s) accosteremo una disamina dei concetti di individuo nelle relative culture e sarà esaminato in dettaglio il grado di responsabilità delle modalità di attunement nel trasferimento del concetto di individuo nel nuovo membro di una società, concetto che diverrà cardine di un successivo modellamento culturale che sta alla base del più generale rapporto organismo-ambiente del quale analizzeremo più avanti le conseguenze sulle ontologie antropologiche (infra §X) ed epistemologiche in semiotica (infra §X)

Illuminante per comprendere la metodologia della socializzazione linguistica e le sue conseguenze teoriche sarà bene riprendere il lavoro di comparazione che la Ochs conduce tra le modalità di attunement e interazioni sociali durante la prima infanzia nelle Samoa occidentali e nella classe media anglosassone. In *Talking to children in Western Samoa* (1982) viene messa in evidenza come, attraverso lo studio delle interazioni con l'infante, si possano scoprire le norme e le aspettative degli adulti, atteggiamenti e credenze riguardanti l'individualità, la conoscenza e la competenza umana.

La Ochs si concentra da subito sulla relazione tra le norme sociali e l'organizzazione delle interazioni verbali tra i bambini samoani molto piccoli e i loro caregiver. Le norme d'interazione samoane e le risposte dei caregiver saranno confrontate con quelle descritte nella letteratura psicologica della classe media occidentale.

Il cuore della ricerca della Ochs riguarda la natura del ruolo di caregiver e i comportamenti che ci si aspetta da chi fornisce assistenza agli infanti (il range va dai 9 ai 35 mesi) ed evidenziare come i caregiver agiscano sulla base di alcuni presupposti che riguardano le capacità dei neonati e dei bambini piccoli. È nella comprensione di questi presupposti che possiamo, a nostra volta, comprendere il processo di socializzazione attraverso il linguaggio. Un caregiver, usando il linguaggio in un modo particolare, non solo agisce su presupposti, ma trasmette tali presupposti

anche al nuovo membro della società in quanto non fornisce solo input linguistici, ma anche culturali; ad esempio, un insieme di procedure per interpretare le situazioni, per indicare il comportamento appropriato che ci si aspetta dal bambino e dagli altri all'interno di particolari situazioni d'interazione e tra diverse situazioni.

Innanzitutto, il caregiving nelle comunità samoane tradizionali è distribuito su più membri della famiglia e su più generazioni. Mentre le madri sono le prime a prendersi cura di loro durante il periodo di allattamento nei primi mesi di vita, l'assistenza è successivamente fornita da membri maschili e femminili della famiglia della madre e del padre (della loro generazione e di quelle precedenti) e da fratelli e sorelle maggiori dell'infante. Poiché spesso diverse famiglie imparentate risiedono insieme in un unico complesso, in genere c'è un ampio bacino di assistenti disponibili.

I padri in genere non sono disponibili per le cure, ad eccezione di occasionali carezze.

Il ruolo della madre come caregiver cambia nel corso dello sviluppo. Durante la prima infanzia, la madre trascorre lunghi periodi di tempo con il bambino, ma di solito non è sola; è accompagnata da qualche bambino in età scolare che si assume alcune responsabilità di cura. Man mano che il bambino matura, la madre trascorre meno tempo con il bambino e un fratello o una sorella ha maggiori responsabilità di cura. Man mano che il bambino diventa più competente, verso i tre anni, tenderà a passare meno tempo con i caregiver e più tempo con i coetanei. Questi coetanei formano dei piccoli gruppi, i cosiddetti "oukegi". I legami con quest'ultimi rimangono forti per tutto il ciclo di vita e forniscono sostegno ai membri in numerose occasioni. Si tenga presente che nelle case samoane non ci sono muri né interni né esterni.

Per comprendere l'interazione verbale in un villaggio Samoa è bene tenere in considerazione che lo status delle persone funziona per gradi derivanti per prima cosa dalla maturità anagrafica.

Per capire quali sono le aspettative del bambino in base allo status del gruppo di caregiver che le ruotano attorno, concentriamoci su un particolare tipo di sequenza verbale ricorrente.

In questa sequenza, il bambino esprime verbalmente il proprio disagio e si appella a un caregiver di alto livello per soddisfare i propri bisogni. Molto spesso queste interazioni procedono come segue: Il bambino si lamenta con la madre, la madre ignora il reclamo o si rivolge a un caregiver più giovane presente per soddisfare il bambino, e il caregiver più giovane agisce su questa direttiva.

Il bambino samoano impara a partecipare alle interazioni verbali con gli adulti e con i fratelli maggiori in modi che sono sorprendentemente diversi da quelli descritti per i bambini anglosassoni della classe media. La letteratura sullo sviluppo ha fornito numerose generalizzazioni sul ruolo del

caregiver nello sviluppo delle capacità comunicative del bambino. Tutta questa letteratura si sofferma su un bambino che interagisce con un'altra persona, in genere la madre.

Tutta questa letteratura tratta l'interazione a due come il meccanismo attraverso il quale vengono trasmesse le convenzioni verbali e non verbali. Inizialmente, c'è uno scambio di "turni" tra madre e bambino, ad esempio: il bambino sorride, la madre sorride (Stern 1974. 1977). Il bambino fa dei gesti e la madre risponde verbalmente (Trevarthen 1979). Lo sviluppo della comunicazione è visto come l'impiego graduale di simboli convenzionali (ad esempio, il linguaggio) e procedure convenzionali per impegnare nell'interazione dialogica.

Possiamo notare che le ipotesi sull'interazione "tipica" tra caregiver e bambino (verbale e non verbale) semplicemente non rappresentano la vita sociale del bambino samoano. La letteratura descrive situazioni nel corso dello sviluppo in cui il bambino mostra un comportamento o esprime uno stato o un'idea e il caregiver risponde direttamente al bambino (approvando, disapprovando, chiedendo, facendo un'osservazione pertinente all'argomento, cambiando argomento, ecc.) Questa interazione produce scambi diadici del tipo ABABAB.

Sebbene non si voglia affermare che i bambini samoani e i loro caregiver non si impegnino in questo tipo di interazione verbale/non verbale, non è detto che questo tipo di interazione sia la principale a cui il bambino samoano dovrebbe partecipare. Mentre le famiglie europee di classe media prediligono molto spesso l'interazione tra un solo bambino e un solo caregiver, le famiglie samoane tradizionali raramente hanno così pochi membri della famiglia compresenti.

L'organizzazione spaziale delle case familiari riunite in un unico complesso, l'elevato numero di bambini per famiglia (in media sei), l'assenza di pareti interne che consentono ai membri di interagire in isolamento o in piccoli gruppi, tutti questi fattori creano un ambiente sociale più popolato per il bambino samoano. I bambini samoani imparano molto presto a interagire con diversi membri della famiglia, non solo con uno.

Apprendono norme specifiche per quanto riguarda i gesti verbali nei confronti di chi si prende cura di loro e le risposte adeguate da parte di chi li accudisce. A differenza del bambino anglosassone della classe media, così spesso descritto in letteratura, il bambino samoano non si aspetta una risposta diretta alla maggior parte dei suoi gesti; piuttosto, di solito il gesto viene reindirizzato socialmente e la risposta viene assegnata al membro della famiglia appropriato.

5.3.2. Sul legame tra competenze, intenzioni e *persone* nelle credenze culturali infantili

Come sostiene la Ochs: The developmental literature has provided numerous generalizations concerning the role of the caregiver in the development of communicative abilities of the child..

Oltre alla già citata assenza di diadicità bambino-caregiver, l'assenza della posizione face-to-face, e turni di comunicazione ABABAB nell'interazione verbale i quali denunciano un'aspettativa del bambino come interlocutore, per quanto limitato, la Ochs si sofferma su un'altra fondamentale differenza tra l'interazione infantile anglosassone e samoana: l'assenza di espansioni ("expansion" nell'originale).

Un'espansione avviene quando un caregiver cerca di correggere l'enunciato di un bambino (o una serie di enunciati) la cui comprensione è compromessa dalla forma grammaticale inappropriata del bambino stesso e che viene dunque riproposta in forma grammaticale più appropriata da parte dell'adulto.

Questa caratteristica è stata considerata come un indicatore chiave delle modalità del linguaggio dedicate ad un bambino.

Quando un caregiver anglosassone di classe media espande l'enunciato o gli enunciati di un bambino, lo fa:

1. supponendo o agendo come se il bambino avesse compiuto un atto sociale intenzionale, cioè come se il bambino dirigesse la sua azione verso un obiettivo sociale;
2. fornendo un'interpretazione di un'intenzione non chiara (cioè, formulare un'ipotesi); e
3. adottando, in parte, la prospettiva del bambino (decentramento), in modo da poter valutare l'intenzione; così facendo, l'operatore si adatta all'egocentrismo del bambino.

La Ochs afferma in maniera radicale: *It is striking in that this feature has been taken as a key marker of language addressed to young children* (1982 : 87)

I caregiver samoani occidentali che vivono nei villaggi tradizionali non condividono questi valori e queste credenze; pertanto, non rispondono ai neonati e ai bambini piccoli nello stesso modo in cui lo fanno i caregiver occidentali di classe media. Le modalità di attunement riflettono una più profonda gamma di credenze culturali e l'assenza di formulazioni di ipotesi del significato degli enunciati del bambino comporta che il bambino non sia considerato un interlocutore

Consideriamo ciascuna di queste dimensioni separatamente e forniamo differenze più dettagliate nei due sistemi culturali.

La supposizione dell'infante come interlocutore nelle famiglie occidentali viene egregiamente descritto da Trevarthen:

As a rule, prespeech with gesture is watched and replied to by exclamations of pleasure or surprise like "Oh, my my!", "Good heavens!", "Oh, what a big smile!", "Ha! That's a big one!" (meaning a story), questioning replies like, "Are you telling me a story?", "Oh really?", or even agreement by nodding "Yes" or saying "I'm sure you're right".... A mother evidently perceives her baby to be a person like herself. Mothers

interpret baby behavior as not only intended to be communicative, but as verbal and meaningful. (Trevarthen 1979: 340)

Il caregiver, in genere la madre, ritiene che il bambino stia esprimendo in modo imperfetto un'intenzione comunicativa. Quando il caregiver riformula l'enunciato del bambino come un'espansione, indica al bambino proprio quello che lei (o lui) ritiene sia l'intenzione.

Questo assunto sulla capacità dei neonati e dei bambini di controllare e dirigere i loro comportamenti a fini sociali non è condiviso dagli adulti delle Samoa occidentali. Sebbene i bambini e i caregiver abbiano un considerevole contatto fisico e sociale fra loro, non si impegnano in interazioni di tipo comunicativo nella misura descritta da Trevarthen e altri. Ai neonati si canta e si tuba per distrarli dalla fame o per farli addormentare o semplicemente per divertirli; non vengono "salutati", né le loro vocalizzazioni o i loro gesti sono tipicamente trattati come atti sociali. I membri delle comunità samoane tradizionali tendono a presumere di sapere cosa sta accadendo in una particolare situazione, oppure presumono di non sapere affatto cosa sta accadendo.

I caregiver delle comunità samoane tradizionali occidentali non fanno congetture su cosa potrebbe esprimere un enunciato poco chiaro del bambino.

I caregiver delle due comunità prese in considerazione "percepiscono" le frasi poco chiare in modo diverso. Il caregiver anglosassone di classe media vede questo enunciato come una versione imperfetta del linguaggio adulto; l'espansione è un tentativo di perfezionamento dell'enunciato.

Il caregiver samoano, invece, vede l'enunciazione poco chiara come qualcosa che non ha a che fare con il linguaggio e il bambino viene talvolta paragonato a un animale, a un non umano.

Una tipica risposta alla "incomprensibilità" è riferirsi al bambino come se avesse guku Saiga ("bocca cinese").

La riluttanza a fare ipotesi da parte dei caregiver tradizionali samoani e l'apparente accettazione di farlo da parte dei caregiver anglo-borghesi è una differenza culturale fondamentale. Questa differenza nella risposta dei caregiver porta i bambini samoani ad avere aspettative diverse dai bambini anglo-borghesi di classe media per quanto riguarda le modalità di comunicazione.

I bambini anglo-borghesi di classe media si aspettano che il caregiver li assista nei loro tentativi di comunicazione; i bambini samoani in un ambiente tradizionale non condividono questa aspettativa. Se vogliono comunicare, devono dipendere maggiormente dalle proprie capacità.

Ora, grazie a questa tipologia di analisi cross-culturale è possibile trarre alcune conseguenze che vanno ben oltre la dimensione linguistica.

(i) L'assenza della pratica del "mettersi dalla prospettiva" del bambino e l'assenza di espansioni porta con sé una distinzione fondamentale tra i caregiver samoani e quelli anglosassoni, spesso presi a modello universale nella letteratura sullo sviluppo.

Il caregiver anglosassone cerca di valutare ciò che il bambino sta esprimendo entrando nel suo mondo, capire ciò che il bambino sta facendo, ciò che ha fatto, come ha usato questa parola o questo enunciato in situazioni precedenti e così via. In altre parole, l'interpretazione di un enunciato poco chiaro del bambino può richiedere un decentramento da parte del caregiver.

Le numerose osservazioni sull'interazione caregiver-bambino indicano che il decentramento è molto frequente nelle famiglie anglo-borghesi di classe media. L'adozione della prospettiva del bambino è uno dei vari adattamenti a un'incapacità percepita del bambino - la sua incapacità di percepire e produrre ciò che è necessario per interagire con successo con un altro individuo.

In altre parole, il decentramento del caregiver è un adattamento all'egocentrismo del bambino. Nella vita tradizionale samoana, invece, non ci si aspetta che le persone di status elevato, compresi i caregiver, adattino la loro prospettiva a quella di una persona di status inferiore (ad esempio, più giovane). Infatti, se si deve fare un decentramento, è il partecipante di status inferiore a svolgere questo compito. Ad esempio, è responsabilità delle persone di rango inferiore in una riunione del consiglio di stabilire gli argomenti di discussione per le persone di rango superiore.

Le persone senza titolo, compresi i bambini, sono normalmente dei messaggeri e devono trasmettere informazioni cruciali da una famiglia all'altra. La forma di decentramento che ci si aspetta da loro implica non solo il soddisfacimento delle esigenze informative del pubblico, ma anche quelle sociali e di adeguatezza. Ci si aspetta che usino particolari registri di samoano appropriati all'argomento e al destinatario, ad esempio l'uso di un vocabolario di rispetto appropriato a persone titolate e/o a situazioni formali. Al contrario, l'egocentrismo è un privilegio; è consentito a chi ha uno status elevato piuttosto che a chi ha uno status basso.

(ii) Assenza di ipotesi sulle intenzioni infantili da parte del caregiver

La tesi più radicale della Ochs è che l'espansione sia una procedura culturale - piuttosto che come una procedura strettamente linguistica - e come tale presupponga una logica culturale che inquadra il bambino, e come vedremo l'uomo in generale, in un quadro di capacità e capacità di esternazioni volitive estremamente diverse da quelle di un anglosassone.

Il caregiver anglosassone focalizza l'interazione sulle intenzioni dei parlanti o degli attori. Il processo di interpretazione comporta la valutazione dell'intenzione che sta dietro al comportamento verbale o non verbale.

In termini di trasmissione della cultura, il caregiver dimostra che le intenzioni sono importanti. Sono importanti non solo per interpretare i significati, ma anche per giudicare il comportamento. Per la cultura angloamericana è importante sapere se un comportamento è stato intenzionale o non intenzionale e, se intenzionale, in che misura l'intenzione è stata formulata prima che il comportamento fosse messo in atto. L'importanza dell'intenzionalità in questa cultura si riflette nel modo in cui vengono applicate le sanzioni negative.

Nel valutare un comportamento, è molto meno probabile che un caregiver samoano (o un altro membro della società) consideri l'intenzione che sta dietro al comportamento. Se un bambino rompe un oggetto di valore, è irrilevante che lo abbia fatto inavvertitamente o consapevolmente. Ciò che conta sono le conseguenze del comportamento. Nel caso dell'oggetto di valore, la conseguenza è la sua perdita e il bambino viene ammonito su questa base. Nei procedimenti giudiziari formali all'interno del villaggio, gli atti socialmente disapprovati vengono discussi e valutati, ma il discorso non tiene conto delle motivazioni o della consapevolezza dell'attore. Le multe vengono inflitte sulla base del danno causato ad altri membri della comunità.

Su questo torna utile ricordare come anche Duranti (2015), abbia ampiamente riportato tale differente impostazione rispetto al concetto di "intenzione" da parte dei samoani rispetto al gergo comune moderno-occidentale.

Innanzitutto attraverso una dettagliatissima analisi dizionariale. Il dizionario del Rev. George Pratt del 1893 (la terza e ultima edizione di cui fu autore) riporta *manatu* come traduzione samoana di "intenzione". Ma in altre parti del dizionario, la parola *manatu* è definita "un pensiero" (come sostantivo) o "pensare, ricordare, considerare" come verbo. In tutte le registrazioni di conversazioni informali e formali performati dall'antropologo, è usato e tradotto da parlanti samoani-inglesi bilingue con il significato di "pensare" o "pensato".

L'analisi dizionariale di Duranti continua: *fa`amoemoe* nella successiva edizione ampliata di Pratt viene sostituita come traduzione di "intenzione" tuttavia *moe* significa "sonno" e l'aggiunta del prefisso *fa`a-*, che qui funziona nel senso di "nel modo di", suggerisce uno stato di sogno a occhi aperti o il desiderio che qualcosa possa accadere in futuro, da cui la traduzione inglese di *fa`amoemoe* con "aspettativa, speranza".

Il *Dizionario samoano* di Milner del 1966 difatti esclude il lessema |intention|, tuttavia ritiene che almeno |will| possa essere tradotto come il samoano *loto*, *finagalo*; *malie*; *māvaega*; ma Duranti

dimostra che esse rimandano invece a |attitude|, |disposition|, |inclination| o |feeling| dedicando ben sei pagine di analisi etnopragmatica come lui ama definirla⁵³

Successivamente la ritrosia samoana nell'indagare le intenzioni si riflette addirittura sul sistema giuridico. L'epistemologia samoana, cioè, mostra analogie con un'interpretazione pragmatista dell'azione umana, secondo la quale la verità di un'affermazione tende a essere valutata in termini di effetti. Anche quando le persone sembrano cercare le cause, le ragioni o le fonti (māfua) di un comportamento sbagliato, le discussioni sulle "cause" hanno di solito una vita discorsiva breve, in quanto tendono a essere rapidamente liquidate o ignorate dai partecipanti all'interazione. In un caso-studio giuridico, ad esempio, risulta evidente come la menzogna, considerata una grave violazione della fiducia e dunque da condannare, non evoca una discussione su cosa il bugiardo stesse cercando di ottenere non dicendo la verità, con l'eccezione di spiegazioni stereotipate come l'essere sotto l'influenza dell'alcol, a prescindere dal fatto che ci fossero prove empiriche che l'alcol fosse coinvolto. Ciò suggerisce che a Samoa, c'è un'avversione culturale a speculare sulle intenzioni e un ricorso a tipizzazioni di connessioni standard di causa-effetto in contrapposizione a un'analisi specifica dell'individuo che potrebbe rivelare risultati inaspettati e potenzialmente sconvolgenti.

Tale ritrosia a prendere in considerazione le cause intenzionali delle persone decreta la visione tradizionale samoana del bambino come socialmente non cooperativo⁵⁴, resistente alle norme sociali appropriate per impegnarsi nell'interazione.

(iii) L'ergatività del linguaggio e delle azioni

Per comprendere queste differenze nel caregiving anglosassone e tradizionale samoano, è utile rivolgersi ai concetti samoani di natura umana in generale e della natura dei bambini in particolare. La Ochs riporta le osservazioni etnografiche di Mead (1928) e Shore (1977) che indicano come dal punto di vista samoano, le persone hanno poco controllo sulle proprie azioni. Le persone non sono concettualizzate come esseri integrati; non hanno un meccanismo di controllo centrale che organizza e dirige le azioni e gli stati umani. Le azioni e le funzioni corporee sono associate a particolari parti del corpo e non a una fonte centrale che le governa. Così, i samoani tendono a dire "Le gambe camminano" (ua savali vae). "La mano scrive" (ua kusi le lima), "La testa (ha) le vertigini" (ito niniva le ulu), piuttosto che appellarsi ad un soggetto transitivo. Gli stati d'essere non sono causati

⁵³ studio della comunicazione che, integrando metodi etnografici con metodi d'analisi del discorso, documenta i diversi modi in cui il linguaggio "fa differenza" tra le persone e rende possibile un particolare tipo di socialità (Duranti 2007)

⁵⁴ Lourdes de Leon (2000) in uno studio ormai diventato popolare riguardo la socializzazione dei bambini Zinacantec (Maya) ricorda che non è corretto tipologizzare le culture come sociocentriche o meno.

dalle persone, dunque “dall'interno”, ma sono spesso visti come causati da situazioni o dall'esterno. Il termine "triste" è *fa anoano*, che letteralmente significa “makes sad”.

Non esiste un vocabolario per "individuo", "personalità", "sé". "Dal punto di vista sintattico, l'enfasi sul controllo individuale e centralizzato si manifesta nel fatto che non esiste una vera costruzione riflessiva nella lingua (sebbene sia possibile una parafrasi forzata).

Pertanto, i samoani non producono una costruzione nominativa come "Si è tagliato"; piuttosto, si tende ad associare il taglio o lo stato di taglio o ferita con la specifica parte del corpo colpita, come in *ua lavea Ie lima* ("La mano è tagliata/ferita").

Tutti questi fatti linguistici suggeriscono un concetto di persona frammentato e i cui stati e azioni non dipendono da un'unità psichica come tendono a fare alcune culture moderne. Questo concetto è ulteriormente supportato da due nozioni fondamentali nella vita tradizionale: la nozione di *amio* (comportamento naturale) e di *aga* (comportamento socialmente appropriato).

Sebbene l'*amio* possa talvolta riferirsi a modi "buoni" di comportarsi, è più spesso usato per riferirsi a pulsioni naturali che conducono persone ad agire in modi socialmente distruttivi. L'*amio* è una forza forte e può dominare una persona in particolari situazioni. Ad esempio, è probabile che l'*amio* emerga quando si beve troppa birra. In uno stato di ubriachezza, quel poco di controllo che si ha diminuisce e gli impulsi naturali portano a causare problemi, per esempio a litigare o a dire parole arrabbiate.

Quando l'*amio* porta a comportamenti socialmente offensivi, l'attore è ritenuto responsabile nel senso che gli verrà imposta una qualche forma di sanzione negativa. Tuttavia, l'azione stessa non sarà vista come un risultato del controllo o della direzione dell'attore (dunque un prodotto della sua intenzione). Sono in gioco solo le conseguenze sociali dell'azione.

Quando il gruppo sociale impone una sanzione negativa, questa viene vista come un mezzo per controllare l'emergere di tali comportamenti. Si ritiene che i membri non sarebbero in grado di controllare il loro *amio* senza la vigilanza del gruppo.

Il comportamento socialmente appropriato è noto come *aga* (Shore 1977) Il comportamento pubblicamente accettabile è imposto in contesti occasionali e non occasionali attraverso la pressione pubblica, aspettative e richieste. Il processo di socializzazione è visto come la trasmissione dell'*aga* da chi si prende cura del bambino.

Se gli adulti sono considerati poco capaci di sopprimere l'*amio* e di mantenere l'*aga*, i bambini sono considerati ancor meno capaci di tale controllo. I neonati e i bambini piccoli sono inizialmente considerati incapaci di rispondere alle istruzioni e alle sanzioni sociali, *difatti* mettono in atto comportamenti oltraggiosi come correre e gridare durante una funzione religiosa o una riunione formale del consiglio principale, lanciare pietre contro gli assistenti, colpire i fratelli e simili, perché

sono incapaci di mostrare *aga* e di reprimere *amio*. Come discusso da Shore (1971), il termine "cattivo", *leaga*, significa letteralmente "senza aga" e questo termine viene usato spesso per caratterizzare le azioni dei bambini piccoli.⁵⁵

⁵⁵ Per una dimostrazione "al contrario", ovvero su come le credenze culturali attraverso il linguaggio imposte dalla colonizzazione o semplice contatto con gruppi umani di altre culture abbiano modificato il concetto di *persona* in popolazioni native rimandiamo al vasto corpus della Schieffelin (2009), Kulick D., Schieffelin B. B., (2004), Robbins J., Schieffelin B. B., Villaça, A. (2014)

6. Il ruolo del concetto culturale di *persona* durante la cognizione sociale

Il percorso sinora espresso ci ha guidato dall'analisi delle interazioni bambini-caregiver al dibattito sull'innatismo dell'intenzionalità, dallo scaffolding parentale che permette l'elaborazione delle intenzioni da parte dell'infante – già ad una precocissima età grazie alle competenze semiotiche e all'approccio enattivista in scienze cognitive – all'approccio in seconda-persona e il ruolo del coinvolgimento sociale del bambino, dalle molteplici modalità di coinvolgimento espresse in diversi sistemi culturali alle interpretazioni dei caregiver in merito alle intenzioni e alle competenze dell'infante ed infine come queste siano a loro volta decretate dal concetto di *persona* da parte dei membri adulti di una società.

La vita dei neonati, ovunque, può sembrare relativamente circoscritta e le pratiche di cura nei primi due anni di vita possono sembrare universali a causa di circostanze biologiche. Tuttavia, come abbiamo potuto notare nelle analisi cross-culturali condotte dalla socializzazione linguistica, esistono significative variazioni culturali nelle attività quotidiane di chi si prende cura dei bambini e di chi li accudisce e come queste variazioni nelle modalità d'interazione, in particolare l'attunement, nascano da una diversa idea di competenza e intenzione di un bambino la quale a sua volta deriva da una diversa concezione di *persona*, catena di interpretazioni che a cascata si riversa su diversi insiemi di aspettative nei confronti dell'infante e – dall'altra parte – sulla costruzione identitaria dell'infante stesso.

Ci accorgiamo dunque che il filo rosso che lega questa lunga serie di approcci teorici, metodologie, analisi e risultati si riveli un'indagine su un fenomeno che potremmo definire trasmissione intergenerazionale di competenze e di intenzioni.

L'ipotesi che indaghiamo in questo ultimo capitolo riguarda il modo in cui questa trasmissione comporti inevitabilmente un *processo di perimetrazione* dei confini tra un organismo e un ambiente esterno il quale può modificare anche in maniera radicale la lettura strettamente biologica di tale rapporto attraverso le potenzialità insite nell'epistemologia semiotica. L'analisi della Ochs in merito alle interazioni bambino-caregiver nelle Samoa occidentali ha fatto emergere che dati apparentemente analitici (assenza di turni conversazionali, assenza di estensioni, assenza di adattamento della prospettiva dell'infante, assenza di ipotesi di intenzioni dell'infante) sono supportati dal concetto culturale di *persona*.

Da ciò ci sembra inevitabile far derivare altre due conseguenze: (i) le modalità di “dare del Tu” per dirla *à la* Reddy – dunque le modalità di attunement e forse anche più in generale di “interazione con l'altro” – sembrano rette e governate dal concetto di *persona* (ii) che tale concetto sia trasmesso attraverso le interazioni (a nessun infante occidentale è stata fatta una lezione sul soggetto in

Cartesio e a nessun infante samoano è stata erogata una lezione sulla logica ergativa, eppure entrambi l'acquisiscono e la incarnano).

Se tali ipotesi sono solide – solidità della quale ci accerteremo nel proseguo di questo capitolo – dovremo concederci, nell'ultimo paragrafo, una riflessione su come tutto ciò si riversi sulla generale teoria della cognizione sociale e in particolare sulla teoria della mente al netto delle già discusse evoluzioni promosse dall'incontro delle prospettive semiotiche ed enattiviste (cfr infra §2.4). Nel quadro degli studi sulla cognizione sociale la *persona* non sembra argomento di definizione a tal punto da essere spesso sostituita dal termine "altri". Percepriamo la necessità di indagare come la creazione semiotica del concetto di persona influenzi lo studio su "come impariamo a conoscere gli altri" e a sua volta *la percezione dell'ambiente* da parte di un organismo.

L'interpretazione delle competenze e delle intenzioni da parte di madri, padri e caregiver *si fa azione* nelle loro modalità di interazione, come la "duplicità" del fenomeno della semiosi ha sempre affermato: interpretazione e produzione sono due facce della stessa medaglia⁵⁶. *Mentre* si cerca di interpretare gli enunciati di un'infante si producono enunciati che forniscono al bambino impalcature semiotiche⁵⁷ con le quali egli costruisce l'idea di sé. La dimensione intersoggettiva è pregna di logiche virtuali che un soggetto più anziano fornisce ad uno più giovane affinché esso possa fornire senso a sé e al mondo circostante *in un certo modo e sotto un certo rispetto*.

Con l'obiettivo di descrivere le logiche intersoggettive e culturali a cui un neonato è esposto durante i suoi primi mesi di vita, Violi propone di separare – per una maggiore efficacia analitica - i processi semiotici da quelli cognitivi, non mancando ella stessa di definire tale operazione come *provocative*: "the existence of semiotic processes does not always imply the presence of consciousness" (Vioi 2007, p.66).

Il fulcro dell'articolo verte sull'individuazione di uno spazio puramente inter-soggettivo che precede l'avvio della coscienza negli infanti. Per condurre tale operazione l'autrice divide la prospettiva internalista o intra-soggettiva in cui le operazioni cognitive e semiotiche coincidono grazie alla capacità inferenziali del neonato, da quella externalista o inter-soggettiva composta dall'interazione tra il neonato e l'ambiente circostante.

Si reclama dunque una distinzione tra uno spazio in cui le logiche culturali vivono in uno stato virtuale da un campo semiotico-cognitivo in cui il sense-making è attualizzato.

Seguendo tale divisione sosteniamo di aver ampiamente difeso, nei capitoli precedenti, che dietro l'attualizzazione delle interpretazioni di competenze e intenzioni infantili vi è un campo di logiche

⁵⁶ Si veda Violi 2004

⁵⁷ Dall'iniziale introduzione di Wood, Bruner, Ross (1976) in psicologia dell'infanzia come generata dai caregiver per lo sviluppo del bambino all'interpretazione estesa della costruzione di una nicchia semiotica in Paolucci (2021a) come operazione base per il processo di *sense-making* da parte di un organismo

virtuali intersoggettive governato dal concetto di *persona* e come queste attualizzazioni di *interpretazioni* di competenze e intenzioni del neonato siano, al contempo, attualizzazioni di *produzioni* di competenze ed intenzioni *in linea* con l'idea di *persona* circolante in quello spazio intersoggettivo virtuale che, anche per comodità d'esposizione, non ci sembra erroneo definire "cultura".

Se tali interpretazioni si sono rivelate produzioni siamo dunque alle prese con una *trasmissione* intergenerazionale di valori semiotici, cioè relazioni di funtivi, il cui perno ruota intorno all'idea di *persona*.

Il secondo movimento che intendiamo affrontare ora riguarda proprio la *trasmissibilità*.

Alla luce del percorso promosso sinora che ci ha permesso di stabilire una relazione tra interpretazione delle competenze e intenzioni di un infante con la realizzazione di particolari modalità di interazione e come, a loro volta, tali pratiche di interazione siano al contempo generate da e permettano di trasmettere un particolare concetto culturale di *persona* intergenerazionalmente, ci sembra necessario indagare i diversi modi in cui le culture estendano il concetto di *persona* al di là dei limiti del corpo umano al fine di chiarirci, come funziona *l'epistemologia della trasmissibilità* indagando sistemi culturali differenti.

Come iscritto nelle radici epistemologiche della semiotica, valori e fenomeni non possono che emergere per differenza. Un fenomeno complesso come la trasmissibilità del concetto di *persona* difficilmente potrà emergere dalla prospettiva di un singolo analista che, per educazione e necessità, aderisce e *si* definisce – nolente o volente – attraverso le logiche della sua cultura. Il suo unico punto di vista non può trovare il fenomeno che lo ha generato. Questa incapacità costitutiva di potersi "guardare indietro", cioè al nostro processo di individuazione, può essere superata con l'analisi comparata o, come fa Simondon 2005, con la comparazione con altre serie di individuazioni (fisiche, chimiche, biologiche). Desideriamo quindi sottolineare lo statuto di necessità scientifica dell'andatura comparata affinché alcun dubbio di esotismo possa affliggere il seguente lavoro.

Questo passaggio, incentivato a sua volta dalle comparazioni delle interazioni portate avanti della socializzazione linguistica nel precedente capitolo, ci consentirà di riprendere tutte le precedenti riflessioni e delineare come i diversi modi di "essere riconosciuti come un TU" mettano in moto un processo di trasmissione di individuazione che (a) evade dall'identità tra persona e individuo nell'epistemologia semiotica e negli studi antropologici (infra §6.1., §6.2); (b) è estendibile a soggetti non-umani attraverso la concezione della *persona* come un fascio di relazioni in continuo scambio con l'ambiente esterno e non come un punto di partenza ontologico dal quale guardare il mondo (infra §6.2.); (c) è estendibile a soggetti non-umani a causa del riconoscimento

di uno spazio immanente “umano” *fra* i diversi corpi e non attraverso una parcellizzazione “animista” della dimensione fenomenica o analogia antropomorfa (infra §6.3.).

Tale ricerca mira a trovare nella differenza fra i concetti di persona emessi da diversi sistemi culturali il processo di *trasmissione* del concetto di persona al quale, trasversalmente, sono legati altri temi fondamentali come la percezione dell’ambiente (in quanto si discrimina chi può rivestire il ruolo di soggetto e chi no), discrimina lo spazio della propria soggettività ed evidenzia la presenza di uno spazio immanente senza il quale tale trasmissione sarebbe impossibile. Tale spazio ci porterà a riconsiderare il rapporto bambino-caregiver all’interno della prassi enunciativa (nelle conclusioni) sotto la lente della *persona come segno* in Peirce e del *pre-logico* in Levy-Bruhl (§6.4.).

6.1. Soggettività in Semiotica

In un recente articolo del 2021 Volli si sofferma sui percorsi semantici del termine “persona”.

Si tratta evidentemente di uno dei campi semantici più complessi da affrontare in quanto le articolazioni si intrecciano con termini chiave di molte discipline: “soggetto”, “mente” “anima”, “spirito”, “l’io”, “il sé”, “psiche”, “individuo”, “l’essere umano”, “coscienza”, “identità”; nel linguaggio filosofico seicentesco “cosa pensante”.

Più recentemente il legame tra persona, “io” e mente si salda con la declinazione di alcune teorie cognitive rappresentate dalla “metafora del contenitore” l’idea che il nostro vero “essere” è dentro la nostra testa, citato da Volli come fra le fondamentali “metafore ontologiche” moderne (su questo tema, si vedano anche Pinker 2007; Jackendorff 1990, 1991).

Secondo i dizionari, in ebraico “persona” si traduce *adàm* cioè “essere umano”, in greco antico *soma*, cioè corpo, in sanscrito *jana* (cioè “generatore”, “essere vivente”).

Ma è nel rilevare la declinazione di persona nei contemporanei dizionari italiani che Volli giunge a un punto rilevante su cui torneremo presto e al quale aggiungeremo un dettaglio importante ancora non preso in considerazione. Alla lista delle definizioni di persona citate da Volli abbiamo eliminato, per agilità di esposizione, le declinazioni teologiche che in questa discussione non sono prese in considerazione.

DIZIONARIO GARZANTI (<https://www.garzantilinguistica.it/ricerca/?q=persona>)

1. ogni essere umano in quanto tale, senza distinzione di sesso, età e condizione; 2. l’individuo considerato per le funzioni che esercita, per la posizione che ricopre nella società; 3. il corpo, la figura, le fattezze fisiche proprie di un individuo; (...) 5. (gramm.) categoria che indica il soggetto grammaticale di un’azione.

SABATINI COLLETTI

(https://dizionari.corriere.it/dizionario_italiano/P/persona.shtml)

1 Essere umano considerato in sé o nelle sue funzioni sociali, prescindendo dalle differenze di etnia, sesso, età, cultura ecc.; 2 Individuo come presenza e aspetto fisico, come corpo e figura; 3 dir. Soggetto di diritto, con diritti e obblighi; può essere un individuo (p. fisica) oppure un ente o una società (p. giuridica); 4 gramm. Categoria verbale e pronominale che indica i protagonisti dell'atto comunicativo sia diretti (come io e tu) sia indiretti (tipicamente, le terze persone); 5 filos. Individuo quale essere pensante che, attraverso la sua volontà, i suoi sentimenti e l'autocoscienza, rappresenta l'essenza dell'uomo; (...)

HOEPLI (<https://dizionari.repubblica.it/Italiano/P/persona.html>)

1 Ogni individuo della specie umana; 2 L'uomo inteso nella sua dignità personale, come portatore di valori umani universali; 3 L'individuo, in quanto membro della società, inteso nelle sue qualità particolari e nelle funzioni che svolge in seno a essa; 4 Il corpo, in relazione al suo aspetto esteriore; 5 Personaggio di un'opera teatrale; 6 DIR L'essere umano inteso come soggetto di diritto; 7 LING Categoria grammaticale; (...) (Volli 2021 p. 19)

Saltano subito agli occhi quattro relazioni apparentemente indistruttibili: essere umano – individuo – corpo - soggetto. La comparazione dizionariale rivela la grammaticalizzazione di un senso comune che non avrebbe timori a chiamare in causa le scienze fisiche e biologiche qualora messo in discussione e sappiamo che salderebbe ulteriormente tali legami sotto il mantello dorato della *natura*.

Tuttavia le scienze umane, legittimamente inclini a dubitare dell'origine naturale dei concetti, attraverso un'approfondita indagine del concetto di *persona* possono restituire un quadro più vasto e dettagliato nel quale inserire la relazione bambino-caregiver, alla luce della sua – questa volta si – universale attualizzazione al di là dello spazio, del tempo e degli attori che la incarnano.

Quando poi dei concetti si può azzardare una *data di inizio* - semioticamente intesi come emersioni di valori differenziali attraverso messa in relazione di termini privi di ontologia propria in una immanenza strutturale - il sospetto che la causa dell'origine e dello sviluppo della persona abbiano una radice squisitamente umana risulta decisamente degno da investigare.

La moderna idea che associa il concetto di *persona* al concetto di *individuo* come ente che non può essere ulteriormente diviso, secondo Dumont (1966), ha avuto origine dai primi pensatori cristiani. In particolare San Tommaso d'Aquino il quale definì *persona* come l'individuo razionale la cui sostanza è completa, nel senso che non fa parte di nient'altro, esiste di per sé e non in un altro, è separato da tutto il resto e non è a sua volta divisibile (*Summa Theologica III*, q.16, art.12). Tuttavia proprio la proprietà dell'“indivisibilità” della *persona*, dunque la sua coincidenza con il termine “individuo”, ci riporta ancora più indietro, alla questione cioè dell' “individuazione” di Aristotele

L'intera impresa di Simondon (2005) nasce dalla perplessità nel postulare un principio di individuazione piuttosto che considerare l'individuazione come un processo continuo il quale a sua volta si presenta su diversi piani (fisico, biologico, psichico-sociale) e all'interno di ogni piano su diverse scale.

L'autore rileva nelle più note ipotesi del principio di individuazione – ilomorfismo sostenuto da Aristotele appunto e sostanzialismo atomista – due problematiche di fondo: (i) innanzitutto entrambe sviluppano una logica che dona all'individuo costituito una sua solidità ontologica *dalla quale*, a ritroso, formulare un principio che le risulterebbe precedente e che pertanto consentirebbe la spiegazione dell'esistenza delle molteplicità nelle loro forme individuali; (ii) la consapevolezza che tale logica arrivi a delle spiegazioni e non a delle ontogenesi in continuo divenire, l'individuo si presenta dunque come un dato e non come una fase.

Alla luce delle riflessioni simondoniane che ci appaiono in totale accordo con l'epistemologia semiotica come dimostreremo nell'ultimo paragrafo e nelle conclusioni, traiamo qui un punto di partenza per la ricerca: al di fuori di una presa di posizione metafisica e ontologica in cui si riconosce l'identità tra persona e individuo come assioma e dato di partenza, l'impresa di descrivere la *persona* senza considerare l'ambiente semiotico nel quale è inserito è inevitabilmente fallimentare.

Come individua bene Volli riprendendo a sua volta Abbagnano (1971), nel seguito della sua inquisizione dizionariale di “persona”, il punto centrale di questo concetto è la relazione fra l'essere umano e il suo contesto, che implica sempre un legame con gli altri, dunque un punto di vista esterno, una dimensione sociale invece che intima: *l'uomo nelle sue relazioni col mondo e con se stesso*. (Ivi, p.20)

Si segnala dunque un paradosso secondo il quale un concetto seppur percepito soggettivamente e intrinsecamente considerato come proprietà di sé, nasca sempre da una dimensione esterna. Torneremo presto sul problema interno-esterno che pone la riflessione del concetto di persona e sui risultati dizionariali esposti da Volli.

Persona nel dizionario ragionato di Greimas non compare. La sua assenza è ben spiegabile dall'epistemologia della disciplina in quanto, inteso come attore, non può che rientrare nell'alveo delle mere figure del piano di superficie del percorso generativo. Se si vuole far partecipare la semiotica in questo discorso bisognerà guardare, invece, alla sua peculiare dissertazione del concetto di “soggettività”.

Umberto Eco nel *Trattato di semiotica generale* (1975), dedicava a “Il soggetto della semiotica” proprio l'ultimo capitolo, esplicitando una posizione nettamente anti-idealista, nella quale riassumeva il suo punto di vista teorico rispetto al dibattito allora in corso su questi temi, e in qualche modo fissava una soglia. “La semiotica – scriveva – ha un solo dovere: definire il soggetto della

semiosi attraverso categorie esclusivamente semiotiche: e può farlo perché il soggetto della semiosi si manifesta come il continuo e continuamente incompiuto sistema di sistemi di significazione che si riflettono l'uno sull'altro". E, ancora scriveva, essa "riconosce come unico soggetto verificabile del proprio discorso l'esistenza sociale dell'universo della significazione, quale essa è esibita dalla verificabilità empirica degli interpretanti, che sono (...) espressioni materiali." (Eco 1979, p. 377-379).

Violi (2005) riesce a far emergere il quadro radicale nel quale la soggettività emerge in Eco in quanto essa è "evocata" dal carattere di prassi sociale del lavoro di produzione segnica e dunque il suo coincidere con un *modo di vedere il mondo* mediante l'attività culturale di segmentazione dell'universo:

il soggetto è definito dal processo stesso della semiosi, e viene a coincidere con l'attività, interamente culturale, di "segmentazione storica e sociale dell'universo" (TSG: 377). È dunque essenzialmente un modo di vedere il mondo, "un modo di segmentare l'universo e di associare unità espressive a unità di contenuto, in un lavoro nel corso del quale queste concrezioni storico-sistematiche si fanno e si sfanno senza posa". Il soggetto del Trattato dunque, (...), altro non è che la semiosi stessa, coincide con i processi di reazione e produzione di senso, (...). E a Peirce Eco esplicitamente si rifà, all'uomo segno che sussume in sé pensiero e semiosi. (Op. cit. p.2).

La soggettività risulta dunque "storicamente e materialmente fondata" e non è né forma dell'individuale né forma del trascendentale.

Tale assetto della soggettività ha ricadute fondamentali su diversi aspetti della teoria semiotica:

a) La dimensione trascendentale del soggetto che è stata adoperata nella analisi del testo da parte della semiotica cosiddetta strutturalista che concepisce il testo come manifestazione stessa di questo soggetto non è più adoperabile; in Eco il coincidere del soggetto con le pratiche della semiosi produce un contemporaneo spostamento dalla testualità tradizionalmente intesa all'apertura enciclopedica;

b) Capovolgimento del rapporto tra testo e trasformazioni, non è esso a generarli ma è la rete intertestuale della cultura ad essersi localmente *sostanzializzata* nel testo ed è solo attraverso il ricorso a questa rete che è possibile interpretarlo;

c) Il rapporto tra Soggetto e semiosi è ergativo. La semiosi avviene attraverso il Soggetto, non è il Soggetto a produrre/causare la semiosi ma al contrario è agito da essa senza, al contempo, subirla in posizione di oggetto passivo.

d) L'enunciazione non è più l'atto di un soggetto trascendente che dissemina il testo delle sue tracce ma l'atto che media fra le modalità di esistenza⁵⁸, che produce posizioni topologiche per istanze enuncianti, che permette passaggi fra domini eterogenei (non solo semio-linguistici) stabilizzato dalla prassi enunciativa collettiva e dalla categoria della Terzità nella logica dei relativi (Paolucci 2020).

Dunque la soggettività si configura come un effetto permesso dall'attualizzazione di quella impersonale rete di norme, usi, pratiche e insiemi intertestuali le cui zone locali, attraverso l'enunciazione, permettono ad enti capaci di semiosi di acquisirla. L'enunciazione diviene dunque *la teoria di come un atto produce al contempo l'enunciato e le istanze enunciarti con le loro posizioni di soggetto* (Op. cit. p.38). *Sono tutti dentro*, enunciati ed enunciatori; nella dimensione dell'atto di enunciazione non vi è nessun *débrayage*⁵⁹ tra lo spazio-tempo dell'enunciatore e lo spazio-tempo dell'enunciato.

Come si nota i legami indissolubili che i dizionari pongono tra persona e soggetto, da una parte, e persona e individuo dall'altra, in semiotica fanno difetto in quanto la soggettività è un effetto discorsivo che un ente capace di semiosi è in grado di attualizzare ma non coincide e non proviene da lui e la dimensione singolare dell'individuo non è la fonte agentiva della soggettività bensì un strumento che si pensa soggetto attraverso un limitato insieme locale di sintagmatiche immanenti messe a sua disposizione da un processo storico e sociale.

Possiamo dunque affermare che la teoria semiotica - seppur non tematizzando direttamente il concetto di *persona* - non può aderire ad un concetto di *persona* come emerso dalla disamina dizionariale influenzata da una *folk interpretation* della cartesiana *res cogitans* che porta la *persona* inevitabilmente a coincidere unicamente con la figura dell'individuo umano e a dissociarsi dall'ambiente esterno. La soggettività emerge da una dimensione interdiscorsiva immanente della quale si possono rintracciare le logiche negli oggetti presi in analisi, riassume egregiamente Leone:

La soggettività può essere studiata e compresa non solo come concetto filosofico o caratteristica psicologica ma anche, e forse essenzialmente, come costruito semiotico che le società e le culture delineano e forgianno attraverso complesse accumulazioni di segni. Questi, si tratti di simboli, icone o indici, isolati o intrecciati a comporre testi o persino galassie testuali, delimitano i confini e dunque il senso delle soggettività; allo stesso tempo, consentono loro di manifestarsi e divenire oggetti tangibili nelle arene sociali. Pertanto, questi stessi segni possono essere analizzati per ritrovarvi i limiti e le identità di tali soggettività e il gioco complesso che essi intraprendono e mantengono con un'epoca storica, un contesto sociale, un

⁵⁸ Virtuale, attuale, realizzato, potenziale; si veda Fontanille e Zillberberg 1994 e Latour 2012

⁵⁹ Si veda Greimas 1970 e Greimas A.J. - Courtes J. 1979

retrotterra culturale e, non ultimo, le caratteristiche, i limiti, e le identità di altre soggettività. (Leone 2012, p.58)

La necessità di ricostruire la soggettività in semiotica è dovuto sia ad un necessario resoconto di come la disciplina può inserirsi nella problematica del concetto di persona nonostante tale parola non sia un termine rilevante per la sua epistemologia sia per mettere in conto alcune prospettive che rileveremo in comune con alcuni sviluppi contemporanei delle discipline antropologiche, nel particolare il suo modo di vedere: (a) il soggetto come modo di vedere il mondo; (b) modo di segmentare l'universo e di associare unità espressive a unità di contenuto; (c) soggettività come effetto di attualizzazione ed enunciazione; (d) enunciatore ed enunciato come posizioni che emergono all'interno dell'atto di enunciazione che media fra modi di esistenza all'interno di una dimensione immanente che tiene tutto insieme e permette una eterogenesi differenziale⁶⁰.

6.2. Persona come “dividuo” relazionale in divenire

Andiamo ora a indagare come il concetto di *persona* sia stato sviluppato nel ramo disciplinare dell'antropologia. Vedremo come i suoi esiti ci costringeranno a riprendere l'epistemologia semiotica. Dimosteremo inoltre come alcuni risultati in questa disciplina si leghino nuovamente alle interazioni e come portino avanti il discorso verso il rapporto percettivo e pragmatico tra un organismo umano e il suo ambiente.

Nel ramo disciplinare dell'antropologia il concetto di *persona* è suscettibile di numerose interpretazioni e utilizzi impropri per diverse ragioni. Innanzitutto, come già esplicitato, la categoria di persona – in antropologia come altrove – ha importanti legami con almeno altri tre concetti con i quali non può fare a meno di relazionarsi e differenziarsi: individuo, sé, identità. Il secondo fattore può essere rintracciato in quel continuum che va dall'atteggiamento etnocentrista al polo opposto (l'esotismo) del quale l'analista può essere affetto e con il quale inficiare lo studio. Il terzo fattore compete una questione di traduzione, per meglio dire la tentazione di cercare un oggetto ben definito nelle intenzioni dell'analista, a causa dei suoi abiti interpretativi semiotici e linguistici, ma del quale sul campo - cioè all'interno di un sistema culturale altro – non ve n'è affatto una categorizzazione netta, può essere più esteso o è addirittura assente, dunque l'intera ricerca potrebbe perdersi *in translation*.

. Tuttavia sia il lavori di Strathern e Stewart (1998) come quelli più recenti di Appel-Warren (2014) mettono in luce chiaramente sia un non omogeneo utilizzo di questo termine in letteratura sia un problema di traduzione di ciò che ogni singola cultura indigena voglia indicare con questo

⁶⁰ Sarti A., Citti G., Piotrowski D., (2019)

termine. Emerge tuttavia da Radcliffe-Brown (1952) e da Harris (1989) la proposta di utilizzare “individuo” per il soggetto empirico e “persona” per il soggetto sociale. Dunque sarà proprio persona il fulcro della nostra indagine in quanto, come agente sociale, permette di definire “modelli di” e “modelli per” (Geertz 1973), categorie culturali attraverso cui determinati enti dell’ambiente vengono percepiti e si percepiscono come agenti sociali permettendo al nostro discorso di rimanere nella prospettiva della nostra tesi: la cognizione sociale.

Per portare avanti tale disamina è necessario proporre un punto di partenza ed è possibile risalire, secondo molti analisti⁶¹, ad una prima definizione del concetto di *persona* da un articolo di Marcel Mauss del 1938: *Une catégorie de l’esprit humain: la notion de personne, celle de ‘moi’*.

Considerando i successivi sviluppi dell’epistemologia antropologica europea, il primo intervento di Mauss ha un sapore paradossale in quanto si assiste ad una energica e moralistica difesa della persona come individuo:

«Chi può sapere, inoltre, se questa “categoria” [la nozione di io e di individuo, NdA], che tutti riteniamo fondata, sarà sempre riconosciuta come tale? Essa ha una forma e un fondamento solo per noi, presso di noi. Perfino la sua forza morale – il carattere sacro della persona umana – è posta in discussione non soltanto in tutto l’oriente, dove non si è mai pervenuti alle nostre conoscenze, ma anche in paesi in cui tale principio è stato scoperto. Noi abbiamo grandi beni da difendere, con noi può scomparire l’Idea» (Mauss 1938, ed. it. 1991, p. 381).

Dietro a ciò che discorsivamente potremmo additare come etnocentrismo vi è in realtà, con un necessario balzo extra-testuale, una preoccupazione del potenziale regresso e annullamento del concetto e della “sacralità” della persona sotto i colpi ideologici – e non solo - dei regimi totalitari. Finisce così per presentare la nozione moderna di individuo come il vertice di un progressivo sviluppo delle idee di persona, condannando implicitamente le rappresentazioni altre, non occidentali e non-moderne di soggetto, come arretrate e imperfette (Capello 2021).

Per arrivare ad una antropologia della persona intesa come studio etnografico e comparativo delle varie modalità con cui le diverse società e culture pensano il soggetto e gli attribuiscono lo status di persona è necessario muoverci per gradi. Innanzitutto, già in Mauss, l’idea di persona collegata a individuo può essere considerato un bene ma non un’idea innata e universale, piuttosto come una variabile affetta dal sistema culturale e della storia.

Mauss riassume il tragitto verso la nozione moderna di persona in cui è possibile vedere il passaggio dalla cultura ellenica a quella cristiana, poi a quella moderna: “Da un semplice mascheramento alla maschera, da un personaggio a una persona, a un nome, a un individuo, da

⁶¹ Su questo “inizio” concordano molti autori fra cui Capello (2016) e Appel-Warren (2014)

questo a un essere dotato di un valore metafisico e morale, da una coscienza morale a un essere sacro, da questo a una forma fondamentale del pensiero e dell'azione: il processo è compiuto" (1991: 381). Tale "emancipazione" dell'individuo è sostenuta anche da Durkheim il quale però sottolinea già una duplicità essenziale⁶² nella saldatura tra persona e individuo. Si tratta infatti dell'acquisizione, da parte di un organismo biologico, di "facoltà superiori" (pensiero, coscienza, sé, volontà) frutto e manifestazione della società all'interno della persona stessa.

La tesi secondo cui le nozioni di persona sono una costruzione sociale e culturale si deve difatti ad entrambi gli antropologi ma le conseguenze di questa duplicità strutturale dovranno ancora intraprendere un lungo percorso per rivelarsi nella loro radicalità.

Con l'ormai popolare *Do Kamo. La personne et le mythe dans la culture melanesienne* Leenhardt (1947) aggiunge un importante tassello in questo percorso. Nonostante uno sguardo da missionario evangelico che lo costringe ad interpretare il concetto di *persona* nelle popolazioni native della Nuova Caledonia come un antecedente del nostro moderno, il *kamo* risulta un intreccio di rapporti tra miti, ambiente e persona singolare, "non si riconosce che attraverso la relazione con gli altri. Non esiste che nella misura in cui esercita il suo ruolo nel gioco delle relazioni" (ivi, p. 248).

Sorprendentemente, per un occhio contemporaneo e "moderno", ciò che permette questa relazionalità è proprio il corpo; ciò che in altri tempi e in altre latitudini si considera caposaldo dell'individualità qui è perno epistemologico della relazionalità. Esso è considerato un vegetale e come tale mezzo di connessione e comunicazione che lega il soggetto all'ambiente, alle altre persone e ai miti. A tal punto da far considerare la persona non come un punto (che in matematica è un assioma dato, indescrivibile e dal quale non si può far altro che partire) ma un vuoto circoscritto sul quale e dal quale si contrassegnano relazioni con l'ambiente.

Do Kamo porterà la letteratura antropologica ad approfondire la concezione della *persona* come insieme di relazioni sino alla radicale concezione – coniata da Strathern (1988) attraverso studi etnografici melanesiani – di *dividui*.

A differenza del soggetto occidentale moderno costruito come un individuo-monade, come un atomo separato dagli altri atomi, e visto come il fondamento ultimo della realtà sociale ma opposto ad essa, il *dividuo* melanesiano non è separato dagli altri, ma fatto di relazioni e non è posto in contrasto con la società. Inoltre, la persona melanesiana è "divisibile", perché le relazioni che costituiscono il *dividuo* possono staccarsi per produrre nuove relazioni, come avviene nell'unione sessuale riproduttiva o nell'incarnazione dei legami sociali in oggetti cerimoniali, sotto forma di doni.

⁶² Durkheim 1912

Nello scambio di doni, il donatore stacca una parte di sé – una relazione sociale – per “dar vita” al bene donato creando o sostenendo la relazione sociale tra donatore e donatario. Il che spiega perché i doni non sono “cose”, semplici oggetti, bensì *persone*, essendo composte anch’esse di relazioni sociali proprio come gli esseri umani.

Il *dividuo* è il soggetto dell’economia del dono basata sulla logica dello scambio per unire le persone costruendo relazioni sociali, proprio come la persona individuale è il soggetto dell’economia di mercato, afferma Strathern (1988). *Così, proprio come nella società di mercato abbiamo soggetti reificati persone mercificate e merci feticizzate, nelle culture individuali abbiamo oggetti personificati – i doni – e persone divisibili, composte di rapporti sociali* (Capello 2021).

La logica è espressamente relazionale, non incentrata su sostanze, essenze ed identità nette, ma sui rapporti che intercorrono tra persone e tra cose, i confini stessi tra uomini, cose, entità sovranaturale non sono definiti in maniera sostanziale.

Per essere più precisi, chiarisce Marilyn Strathern, in queste culture individuali, così come non ci sono individui, non vi è neppure la “società”. Non ci sono monadi, né entità collettive reificate, solo relazioni sociali.

Dalla continuazione degli studi malinesiani di Iteanu (1990) e Conklin e Morgan (1996) si evince un’ulteriore aspetto che si sviluppa in parallelo con quello di relazionale, quello di “processuale” in quanto *persona* si diventa attraverso accumulazione e sottrazioni di relazioni. Difatti un uomo non è per natura o ontologicamente una persona, lo deve diventare anche attraverso riti “antropo-poietici” (Remotti 2013).

Non solo individuo e dividuo non sono due concezioni in rapporto di esclusività e ciò comporta un decadimento della bontà di classificare le società come egocentriche o sociocentriche.⁶³

Questa dicotomia sociologica non ha impatto sulla presente trattazione in quanto ciò che interessa il discorso che stiamo indagando è quali conseguenze abbia un differente perimetro del concetto di persona all’interno di una rete culturale di valori virtuali (semioticamente intesi) per la percezione dell’ambiente. Rancière (2000) sostiene che ogni cultura organizza diversamente la partizione del visibile e del pensabile, dando rilievo ad alcuni tratti del reale e mettendone in ombra altri. Ci sembra una lettura del tutto ammissibile in una epistemologia hjelmsleviana in cui l’operazione del taglio della forma del contenuto permette di pertinentizzare e individuare alcuni elementi dell’ambiente esterno ed altri no.⁶⁴

⁶³ Si veda su questo lo studio dei Comaroff (2001) in cui si dimostra addirittura una dimensione imprenditoriale-individuale nelle culture native sudafricane

⁶⁴ Hjelmslev nei *Prolegomena* riporta come gli eschimesi, che vivono in un ambiente in cui una lieve differenza fra un bianco e l’altro può significare la vita o la morte (perché è bianco un lastrone di ghiaccio, ma anche il pelo del terribile orso polare) riconosceranno e chiameranno con nomi diversi molti tipi di bianco, mentre, per esempio, accomuneranno altri colori che per loro sono marginali

Indagheremo ora come tale processo di pertinentizzazione – sotto la guida di diversi concetti di *persona* – possa permettere esperienze di cognizione sociale che includono soggetti non-umani in quanto riconosciute come persone, come “altri”.

6.3. Immanenza e metamorfosi

Alla luce delle analisi esposte sinora in cui risulta evidente come, nelle culture in cui non sussiste identità tra persona e individuo biologico singolare, la persona assume molteplici valori “identitari” all’interno e a causa della dimensione sociale che lo ingloba, è ora necessario rivedere l’epistemologia di Mauss dalla quale siamo partiti al fine di operarne il superamento.

Fra i maggiori artefici di questo superamento si deve citare Dumont il quale propone un totale rovesciamento del paradigma di Mauss a tal punto da affermare che «una società, come quella concepita dall’individualismo non è mai esistita [...] perché l’uomo vive di idee sociali» (Dumont 1966, ed. it. p. 81). L’idea di persona come io esclusivo e autonomo, come “individuo” si rivela come una costruzione ideologica peculiare mentre sono le concezioni sociocentriche e relazionali a dare un quadro più esaustivo del concetto di persona.

I soggetti non possiedono un’identità ontologica ma la loro identità è definita come congiunzione di relazioni create dai riti (direbbero gli antropologi) e dalle pratiche (direbbero i semiotici).

Questa differenziazione ha dato la spinta a diverse riflessioni sulla comparazione tra oriente e occidente, tra antropologie individuali e collettive, sostanzialiste e olistiche.⁶⁵

Non seguiremo questo approccio dicotomico, in quanto il punto al quale vorremmo arrivare è invece come per esserci relazione è necessario rilevare uno spazio continuo nel quale è possibile “mettere in relazione”.

Attraverso le analisi sinora riportate dall’antropologia della persona è possibile comprendere la natura relazionale, individuale e non-individuale dell’essere umano. Tuttavia è necessario ancora chiarire come in alcune culture anche esseri non-umani possano incorporare tale *status* ed entrare in modalità di relazione sociale a differenze di quelle “pratiche” alle quali è abituato un “moderno contemporaneo”. Nel nostro discorso la possibilità di comunicazione inter-specifica non svolge un ruolo rilevante e non desideriamo che questa tesi sia interpretata in un quadro anti-specista dal quale ci sentiamo estranei; ci serve tuttavia comprenderlo per completare l’investigazione della cognizione sociale sino alle sue più radicali manifestazioni con le quali, attraverso un passaggio

⁶⁵ Ad esempio Schweder e Bourne (1991). Al contrario per una critica della visione dicotomica degli aspetti individuali e individuali all’interno della stessa cultura si veda LiPuma (1998), Carlsen (2004), Remotti (2009)

nuovamente nella disciplina semiotica, potremmo completare il discorso sulle interazioni bambino-caregiver.

Numerosi report etnografici rivelano la estensione dello status di persona a soggetti non-umani. Fortes (1987) riporta come i Tallensi considerino i coccodrilli persone in quanto dotati di corpo, sono esseri viventi e hanno una componente spirituale vivendo in uno stagno sacro, santuario vivente degli antenati clanici. La prospettiva analogica di trasposizione antropomorfa è totalmente fallimentare. I Tallensi sanno benissimo che i coccodrilli non sono umani, tuttavia sono *persone*. La condizione di *persona* si raggiunge per gradi attraverso determinate condizioni morali, legali e rituali.

Un decennio prima Hallowell (1976) rifletteva sulle “other-than-human person” come enti in grado di possedere personalità e un'agency e con cui difatti gli Objywa riuscivano a creare relazioni.

Lo stesso dirà Bird-David (1997) sui Cree canadesi e Descola (2005) sui Makuna e i Chewong riprendendo a sua volta Àrhem (1993) e Howell (1996).

Gli Achuar nelle foreste peruviane riconoscono come *persone*, dunque enti eleggibili con cui intrattenere una relazione sociale, molte specie di selvaggina (le scimmie lanose, i tucani) e di piante coltivabili (la manioca, le arachidi) ed infine gli Tsunki spiriti del fiume accedono alla socialità degli uomini in quanto il concetto di “persona” è garantito a chiunque manifesti rispetto delle norme coniugali e sessuali.

I Macuna nelle foreste colombiane riconoscono come *persone*, dunque enti eleggibili di intrattenere una relazione sociale grazie alla natura prospettica e non ontologica del concetto di *persona*. La *persona* è un processo di individuazione che può essere incarnato da umani, animali e piante senza soluzione di continuità.

Anche i Chewong malesiani entrano in interazione con piante e animali in quanto il principio di individuazione di una persona, detto *ruwai*, vaga fra le incorporazioni fisiche momentanee dei soggetti che la assorbono e può dunque assumere qualsiasi forma. Stesso meccanismo accade fra il popolo Kanak.

Prima di proseguire è necessario fissare alcuni punti che provengono da queste ricerche:

i. La *persona* assume caratteristiche polimorfe, riproduce l'intelaiatura delle relazioni senza essere una semplice somma di queste ultime. È un frattale di un immenso ecosistema. Il concetto di persona è legato alla capacità di occupare un punto di vista, ovvero di essere un organismo situato in un dato ambiente con specifiche idiosincrasie.

ii. L'agentività non può essere attribuita come qualità distintiva di un ente specifico, come gli umani, ma è distribuita, ovvero si trova all'interno dell'azione stessa ed è ripartita in gradazioni diverse tra gli attori che determinano l'azione. In ambito di grammaticale tale epistemologia ci appare consona alla teoria valenziale di Tèsnier (1959) in cui il verbo è il perno della proposizione e permette la creazione di attanti che possono essere incarnati da equamente da diversi attori. Per equamente intendiamo assenza di transitività di uno sull'altro. Un approccio simile, in ambito invece sociologico, è stato affermato da Latour (1999; 2005) con la Actor-Network-Theory dove interazioni tra umano e non-umano sono fatte su un piano di equità che rende i loro ruoli interscambiabili.

iii. L'ambiente non è oggettivato come una sfera ontologica autonoma e differente da quella dell'essere umano. Non ci sono due mondi, uno di natura e uno di cultura, bensì soltanto uno, *saturo di poteri personali*⁶⁶. Come osserva Bird-David, "i cacciatori-raccoglitori "non iscrivono nella natura delle cose una divisione tra sé stessi e gli agenti attivi naturali, come facciamo noi [occidentali] con la nostra dicotomia "natura/cultura". Essi guardano al loro mondo come a un'entità integrata" (in Ingold 1996 p. 101).

Risulta evidente come tutto questo abbia una ricaduta sull'esperienza stessa dell'accoppiamento strutturale⁶⁷ tra organismo e ambiente del tutto differente da quella che può esperire un organismo che si pensa soggetto transitivo umano cognitivamente privilegiato in un ambiente di enti ontologicamente diversi e proprietari di agentività e prospettive limitate o nulle. Per essere più chiari sempre con Bird-David:

L'esistenza umana, nelle società moderne e contemporanee, è concepita come dipanazione simultanea su due livelli: il livello sociale delle relazioni interpersonali e intersoggettive, da una parte, e il livello ecologico naturale delle interazioni tra ambiente e organismo; di conseguenza, l'esistenza animale è integralmente relegata all'ambito naturale. Gli umani sono persone e organismi, gli animali sono solo organismi. (in Ingold 1996, p.101).

Dire che i popoli nativi riescano a definire come *persone* entità non-umane perché ve ne riconoscono intenzione, coscienza o anima non si coglie la reale portata di rottura rispetto all'epistemologia individualista, semplicemente si estende il suo meccanismo.

⁶⁶ Descola 2005

⁶⁷ Maturana e Varela 1980

Nei sistemi indigeni sembra essere all'opera una logica culturale differente, individuale e relazionale, in cui le persone umane e non umane sono spazi di relazioni in uno spazio cosmologico che rende possibile la loro comunicazione e la loro stabilizzazione; è tale spazio di "messa in rapporto" a istituire le *persone* e non un'operazione di analogia antropomorfa.

La concezione di *dividuo* permette finalmente di vedere che "il sé è composto di intersoggettività"⁶⁸; tuttavia, *per funzionare*, le cosmologie che permettono di considerare enti non-umani come persone e fare esperienza della metamorfosi prospettica necessitano che i soggetti siano immersi in uno spazio immanente intersoggettivo e transindividuale.

Per tale ragione, la tassonomia di ontologie di Descola (2005) e l'ipotesi che l'epistemologia prospettivista inverta il binomio natura-cultura ponendo la prima come sottoinsieme della seconda in Viveiros De Castro (2009) sono teorie la cui bontà non sarà presa in esame in questo discorso; piuttosto ciò che traiamo dai loro resoconti (e non solo) è la costante presenza di una dimensione immanente (o *regno*⁶⁹ se vogliamo avvicinarci al vocabolario di Deleuze) che permette una estensione e partecipazione fra soggetti umani, non-umani e materiali che ad una epistemologia cartesiana è del tutto impossibile. La nostra è dunque la ricerca di un luogo, di un'istanza.

Già a partire dai lavori di Geneviève Calame-Griaule sulla popolazione Dugon del Mali (1965) si ravvisa una visione del mondo retta da una dimensione epistemologica dell' "umanismo". Ogni ente è simbolo, portatore di "parole" e i regni animali, vegetali e minerali sono parte di un "gigantesco organismo umano", attraversato dalla creatività permessa dal linguaggio. La forza vitale comune a tutto l'universo, pensata come un fluido che circola insieme al sangue è il principio fondamentale che attraverso di esso la persona è unita direttamente al cosmo, alla divinità e ai suoi ascendenti, passati e viventi.

L'antropologia e la metafisica Dugon ci consegnano una immanenza cosmologica in cui le relazioni hanno priorità sulle persone e che le persone sono momentanee individuazioni di essa.

Descola sosterrà infatti che *la giostra percettiva*⁷⁰ delle cosmologie amazzoniche genera un'ontologia, a volte chiamata con il nome di "prospettivismo", secondo cui molteplici esperienze del mondo possano coesistere senza contraddirsi. Contrariamente al dualismo moderno, che ostenta una molteplicità di differenze culturali sulla base di una natura immutabile, il pensiero amerindiano vede un cosmo unico animato da uno stesso sistema culturale che si diversifica, non per delle nature eterogenee, ma per i modi diversi di vedersi l'un l'altro. Il punto di riferimento comune alle entità che abitano il mondo non è quindi l'uomo in quanto specie, ma l'umanità in quanto condizione

⁶⁸ Taylor (1996) ma anche Conklin e Morgan (1996)

⁶⁹ Deleuze 1979

⁷⁰ Descola P, 2005 p. 47

Il prospettivismo colto nelle cosmologie indigene dagli antropologi contemporanei, fra cui si deve a De Castro una dettagliata strutturazione, restituiscono una dimensione intersoggettiva satura di umanità (personhood). Proprio Viveiros De Castro (2012) riporta un racconto Yamanawa che inizia così: “in quel tempo non c’era nulla, ma le persone esistevano già” (Ivi, p.67). Umani e non-umani, viventi e non-viventi - secondo un altro racconto riportato dall’autore – sarebbero fatti della stessa sostanza che si è poi trasformata, siamo una trasformazione di qualcos’altro e ci siamo originati per una differenza interna (della materia) che proprio in quanto tale ci mette in correlazione.

Se c’è una nozione amerindia effettivamente universale, è quella di un originario stato di indifferenziazione tra umani e animali come riportato anche da Lévi-Strauss e Eribon⁷¹: “la comune condizione originaria, tanto degli umani quanto degli animali, non è l’animalità ma l’umanità.” (Viveiros De Castro 1998, ed. it. p. 24)

Messo in conto questo spazio immanente che permette di formare relazioni che evadono la sostanzialità individuale dei soggetti, è ora possibile comprendere la possibilità di metamorfosi che molte culture indigene prevedono e temono.

La comparsa delle specie e la stabilizzazione della catena alimentare non hanno estinto quest’originaria umanità universale; l’hanno solo messa in uno stato di pericolosa non-manifestazione, ovvero in uno stato di latenza o potenzialità. Ogni essere incontrato da un umano lungo il processo di produzione della propria via può, all’improvviso, permettere al suo “altro lato” (un’espressione tipica delle cosmologie indigene) di eclissare il suo abituale aspetto non-umano, attualizzando la sua latente condizione umanoide e mettendo automaticamente in pericolo la vita dell’interlocutore umano. Il problema è particolarmente acuto in un quanto passa attraverso la bocca “Una volta uno sciamano di Iglulik disse a Birket-Smith: il più grande pericolo della vita si trova nel fatto che il cibo dell’uomo è interamente composto di anime (Bodenhorn 1988 p.47).

La metamorfosi è una possibilità concreta e pericolosa, sono numerosi infatti le limitazioni alimentari e le raccomandazioni prima, durante e dopo la pratica della caccia al fine di essere “rapiti” dal punto di vista dell’altro.

Irving Hallowell (1960) scrive infatti “I miei amici Ojibwa mi mettevano spesso in guardia dal giudicare le apparenze (...) La possibilità di metamorfosi dev’essere uno dei fattori determinanti di questo atteggiamento. Ogni apparizione richiede un destinatario, un soggetto cui apparire. E dove c’è un soggetto, c’è un punto di vista. Le apparenze ingannano perché incorporano un punto di vista particolare. Ogni apparenza è una prospettiva e ogni prospettiva inganna” (Op. cit. p.76)

⁷¹ Lévi-Strauss C., Eribon D., (1988), riflettendo su cosa sia un “mito” affermano: “Se chiedete a un amerindio, è probabile che vi risponderà così: è una storia del tempo in cui gli umani e gli animali non erano distinti.” (Ivi, p.33)

Il “prospettivismo cosmologico” amerindo consiste nell’idea secondo cui ogni specie o tipo di essere è dotato di una appercezione prosopomorfa o antropomorfa, in quanto vede sé stesso come “persona”, mentre vede gli altri componenti del suo ecosistema come non-persone o non-umani.

Non è “molte culture e una natura”. Il prospettivismo non afferma l’esistenza di una molteplicità di punti di vista, ma l’esistenza del punto di vista come una molteplicità. Esiste soltanto “un” punto di vista, quello che gli umani condividono con ogni altra specie di esseri, ciò che varia è il correlativo oggettivo del punto di vista: ciò che passa attraverso il nervo ottico di ciascuna specie.

L’intero sistema cosmologico non può sussistere senza una presupposta esistenza di uno spazio di “umanità” immanente che può assumere molteplici forme e che tali forme non sono mai permanenti bensì sono in comunicazione, negoziazione e passaggi continui.

La condivisione della condizione dell’essere-al-mondo, l’assunto di base perché l’ontologia della carne di Merleau-Ponty potesse sussistere, diventa la condizione e la possibilità dell’intersoggettività. L’intersoggettività è la condizione primaria dell’essere umana, è una co-costruzione vicendevole ed in itinere (“ontogenesi” in Toren 2002; 2012 e “organismo” in Ingold 2000): non si tratta, come nel caso della svolta ontologica, di definire l’ontologia dell’essere, quanto di analizzare come l’essere-al-mondo si adatti rispetto ai cambiamenti e alle interazioni con gli Altri. Interrogarsi a proposito dell’ontologia è una falsa premessa: essa si esprime nel momento stesso in cui agisce sulla realtà e si riconfigura continuamente. L’indeterminatezza dell’essere è dinamica e processuale. (Gamberi 2019 p.23)

Per Ingold la realtà fenomenica è in intima connessione (se non coincidente) con la razionalità-corporeità del singolo. Per cui essa varia al variare del soggetto. Si passa perciò dal regno della traduzione a quello della metamorfosi (De Castro 2012)

Coincidenze con Von Uexkull: ciascuna specie ha determinate predisposizioni (Bauplan) che costruiscono un ambiente confacente all’organismo stesso (Umwelten): quello che per una mosca è dotato di senso non corrisponde a quello che è significativo per un uomo.

In breve per la semiotica classica in cui il soggetto si pensa come trascendente, il punto di vista crea l’oggetto essendo il soggetto la condizione originaria da cui il punto di vista scaturisce. Nel prospettivismo amerindio invece è il punto di vista a creare il soggetto ed è per questo che la soggettività non-umana è così attivamente presa in considerazione e il termine *persona* si attribuisce a – ed è anche usato *da* – organismi non-umani. Ciò porta Viveiros de Castro ad affermare che la Cultura è la natura del Soggetto in quanto è la forma nella quale ogni soggetto esperisce la propria natura invertendo l’epistemologia moderna, la natura diventa la variabile, mentre la cultura è la costante. Su questo punto il prospettivismo di De Castro è stato anche criticato per eccessiva generalizzazione (Ramos 2012). Non possiamo entrare in dettaglio dei molteplici e variegati

resoconti etnografici delle popolazioni indigene brasiliane e dunque se la formula cultura-costante e natura variabile possa essere postulata definitivamente in questi termini. Come abbiamo precisato poco fa non è questo il punto della nostra tesi ma l'affermazione di uno spazio immanente che – permettendo relazioni che evadono il principio di identità, di terzo escluso e di non-contraddizione - portano l'esperienza fenomenica indigena a possedere potenzialità completamente diverse da coloro che perseguono una logica culturale, per dirla in breve, aristotelica e cartesiana.

Ciò che interessa in questo discorso è la necessità, per molti popoli amerindi, di poggiare la propria esperienza fenomenica su una immanenza di "umanità" che può essere incorporata da agenti non-umani, una forma universale di Soggetto.

Qualora non fosse ormai chiaro che si sta procedendo su un terreno comune tra antropologia e semiotica lo studioso brasiliano sarà più esplicito poco più avanti:

Le "anime" amerindie, siano esse umane o animali, sono perciò categorie prospettive, deittici cosmologici la cui analisi richiede non tanto una psicologia animista o un'ontologia sostanzialista, quanto una teoria dei segni o una pragmatica epistemologica. (...) Lo status di persona, alla radice, è il potenziale di diventare umani, ogni essere vivente emerge come un'incorporazione particolare e posizionata di questo potenziale generativo. (1998 p. 33).

L'emersione di una dimensione immanente nella quale la formazione di reti permettono di fare emergere zone di positività alle quali viene riconosciuto lo statuto di persona al di là di quale soggetto le incarna costringe a nostro avviso un necessario incontro tra cosmologie indigene ed epistemologia semiotica, il quale risultato ha molto a che fare, come vedremo nelle conclusioni, con il problema della teoria della mente e in generale con la cognizione sociale. L'intero percorso negli studi antropologici iniziato con il cercare le diverse modalità di *attunement* bambino-caregiver per mettere alla prova l'interpretazione delle competenze e intenzioni infantili, ci ha portato a mettere in conto concetti di persona lontani dalla epistemologia contemporanea, sia scientifica che *folk*. Questi concetti di persona ci hanno portato a declinazioni non-individuali e ad uno statuto di persona che non è ontologico ma emerge da una messa in relazione libera da principi di identità, non-contraddizione e terzo escluso. Tutto ciò porta ad uno spazio immanente in cui le relazioni tra umani e non-umani si realizzano proprio grazie alla non coincidenza tra persona e individuo. Guarderemo ora come queste cosmologie in cui sono possibili trasmissioni di soggettività ricordino e convochino riflessioni del concetto di *persona* che la semiotica ha espresso in realtà sin dalle sue origini e come tali possano portare un apporto al modo di guardare alle interazioni bambino-caregiver.

6.4 Estensioni e potenzialità della *persona* in semiotica. Una rilettura di Lévy-Bruhl

Abbiamo visto come i resoconti antropologici della socializzazione linguistica su come le differenti modalità di attunement socializzino e trasmettano strutture semiotiche elaborate dell'infante per integrarsi nella dimensione sociale (vedi infra §5.3, §5.4) e quelli afferenti al ramo della cosiddetta svolta ontologica in antropologia – insieme alle riflessioni semio-antropologiche sulla persona - su come i concetti di *persona* siano culturalmente eterogenei e comportino una differente esperienza fenomenica (vedi infra §6.2 e §6.3) ci permettono di intravedere i due punti principali che saranno protagonisti delle nostre riflessioni conclusive: (i) se dalle analisi delle interazioni bambino-caregiver è possibile riconoscere una trasmissione intergenerazionale del concetto di *persona*, la semiotica può supportare tale indagine attraverso la sua epistemologia ed in particolare attraverso la sua teoria dei modi d'esistenza; (ii) la trasmissione del concetto di *persona* comporta a sua volta una perimetrazione semiotica della soggettività che un ente dotato di semiosi costruisce (o meglio *ne è costruito*) e che a sua volta traccia i limiti semiotici tra quell'ente ed un ambiente esterno la cui dimensione sociale può includere soggetti non-umani e la cui percezione di soggettività (semioticamente intesa come in §6.1) può oltrepassare la configurazione dell'organismo biologicamente inteso.

Entrambe queste linee di ricerca comportano una ricaduta sulla teoria della cognizione sociale ed è esattamente verso questa che ci rivolgeremo nelle conclusioni, consapevoli che è stata essa stessa la protagonista dell'intero percorso di questa tesi (analizzata in psicologia dello sviluppo in §1.3, nei casi di problemi del neuro-sviluppo in §1.3.1, nel paradigma enattivista in §1.3.2, in semiotica in §2.4, nel progetto Ne.Mo. in §3.3, nelle riflessioni sulle interpretazioni di intenzioni in §4 e la sua formulazione in culture eterogenee in §5)

Per arrivare a compimento di questo percorso necessitiamo di un'ultima riflessione che ci permetta di raccogliere l'eterogeneo percorso siffatto all'interno di una dimensione prettamente semiotica.

L'intero insieme delle riflessioni in seno alla psicologia dello sviluppo seppur mettendo in primo piano la dimensione intersoggettiva su quella soggettiva hanno sempre considerato un sé che, per quanto tragga origine dal mondo sociale, rimane saldamente ancorato ad un principio di identità che lo rende unico. Stern riassume infatti come segue “A coherent entity ought to be in one place at one time, and its various actions should emanate from one locus.” (1985 : 82).

Avevamo già visto come la Ochs (1982) nelle riflessioni conseguenti alle sue comparazioni tra le modalità di attunement delle famiglie anglosassoni e samoane tirasse in ballo gli studi Trevarthen criticandone una sorta di generalizzazione universale di un modello particolare. Lo stesso avviene in Viveiros De Castro:

(...) *Ma nel discorso antropologico e psicologico occidentale, tale coinvolgimento continua a essere inteso entro i termini del dualismo ortodosso di soggetto e oggetto, persona e cosa. Rappresentato come “intersoggettività”, è ritenuto una qualità costitutiva dell’ambito sociale in quanto contrapposto al mondo oggettivo della natura, un campo accessibile agli esseri umani e chiuso ai non-umani (Willis 1990). Dunque, seguendo Trevarthen e Logotheti, “l’intelligenza culturale umana è vista come fondata a livello di coinvolgimento delle menti, o intersoggettività, qualcosa di cui nessun’altra specie dispone, né può acquisire (1989). Nell’economia conoscitiva dei cacciatori-raccoglitori, al contrario (...) sono coinvolti non solo gli uni con gli altri, ma anche con esseri non-umani. Lo fanno in quanto esseri in un mondo, non in quanto menti che, escluse da una data realtà, si trovino nel comune frangente di doverle attribuirle un senso. Per coniare un neologismo, la qualità costitutiva del loro mondo non è l’intersoggettività, bensì l’interagentività. (Viveiros De Castro 1998 :36)*

Non si critica la bontà di analisi ma (a) l’estensione generalizzata di un’interazione locale e culturalmente informata a paradigma della socializzazione infantile universale, (b) la conseguente chiusura del discorso sulla cognizione sociale a soggetti unicamente umani e in cui permane (c) una prospettiva di analisi dell’interazione tra due soggetti più che un’analisi intersoggettiva.

Per superare l’impasse a questo punto Ingold richiede una dimensione inter-agentiva, che ci ricorda – in un’altra disciplina – la richiesta di Violi (2007) di uno spazio intersoggettivo *without consciousness* ed entrambe, come vedremo nelle conclusioni, hanno diversi punti in comune con la dimensione transindividuale di Simondon. Tuttavia, al di là di come la si chiami e da quale prospettiva disciplinare la si guardi, riteniamo utile innanzitutto descriverne il suo funzionamento, ovvero quale logica la governi al fine di comprendere come sia possibile estendere la cognizione sociale oltre la dimensione umana e smarcarsi dall’univocità del principio di identità stesso, permettendo ad un ente di entrare in identità con altri uomini, animali, piante o spiriti.

Per rispondere a tale domanda credo possa tornarci utile una proposta già intravista in semiotica ma dal cui autore – annoverato formalmente nella disciplina antropologica - si possono ancora estrarre preziosissime riflessioni. Mi riferisco alla dimensione del prelogico e della legge di partecipazione di Lévy-Bruhl.

Abbiamo visto all’opera tale logica in Hjelmslev (1935,1975) per far fronte - all’interno di una struttura linguistica – ai casi in cui si incorre in contraddizioni, sincretismi, indeterminatezze e non-diadicità della relazione espressione-contenuto. Più recentemente Paolucci (2010) ha sottolineato il debito che Hjelmslev ha nei confronti del vero padre della dimensione pre-logica, Lucien Lévy-Bruhl appunto, che permette di coniugare - come recita bene il titolo *Strutturalismo e Interpretazione* - ed estendere la dinamica del termine preciso e termine vago a preambolo necessario per porre in relazione un termine locale ad un più largo sistema non-diadico afferente ad

una rete enciclopedica⁷². Un raro caso di successo di messa in comunicazione tra lo strutturalismo hjelmsleviano e il sinechismo peirciano.

Vorrei qui continuare questa riscoperta di Lévy-Bruhl lasciandolo respirare nella sua disciplina d'origine, l'antropologia, per connetterlo poi a necessità metodologiche squisitamente semiotiche che legheremo allo spazio inter-agentivo di cui sopra.

L'antropologo francese, al tempo dei suoi scritti più rappresentativi, sta combattendo contro l'impostazione della cosiddetta scuola inglese, rea a suo avviso di cercare di comprendere le logiche delle popolazioni indigene attraverso le moderne logiche occidentali. Si staglia dunque contro il concetto di "animismo" in quanto sarebbe una estensione del concetto di "causa" come modernamente intesa nelle scienze e applicata alle singole esperienze fenomeniche dei "primitivi", i quali – in assenza di conoscenze scientifiche "avanzate" – connetterebbero una dimensione spirituale o sovranaturale agli eventi, agli oggetti, alle persone.

Tale visione parcellizza e divide una dinamica logica che per Lévy-Bruhl è al contrario radicalmente unificante:

Per lui non vi è un fatto realmente fisico, nel senso che noi diamo a questa parola. Non bisogna dunque dire, come si fa spesso, che i primitivi associano a tutti gli oggetti che colpiscono i loro sensi e la loro immaginazione, delle forze occulte, delle proprietà magiche, una specie di anima o spirito vitale, e che essi sovraccaricano le loro percezioni di credenze animistiche. (...) Le proprietà mistiche degli oggetti e degli esseri fanno parte integrante della rappresentazione che il primitivo ne ha e che è in questo momento un tutto indecomponibile. (Lévy-Bruhl, 1910, p.46)

Lévy-Bruhl insiste sulla necessità di intendere – nella prospettiva del primitivo - la possibilità di riconoscere eventi, materie, oggetti e anche gli stessi uomini come emersioni da un fondo dal quale però non si separano mai:

Quel che occorre cercare non è l'operazione logica che avrebbe prodotto l'interpretazione dei fenomeni ma piuttosto in che modo a poco a poco il fenomeno si sia distaccato dall'insieme in cui si trovava avviluppato inizialmente ed in che modo ciò che ne rappresentava un elemento integrante ne sia divenuto più tardi una "spiegazione". (Lévy-Bruhl, 1910, p.23)

Il riconoscimento di questa perpetua partecipazione di qualsiasi evento o oggetto nel campo delle "rappresentazioni collettive" è ciò che permetterà di arrivare all'ipotesi che un oggetto, persona o

⁷² Nel senso di Eco 1975

evento può essere anche qualcos'altro oltre a quello che, per una mentalità governata dal principio di identità, non può che essere interpretato come un unico fenomeno o un unico oggetto.

La non-contraddittorietà e la legge del terzo escluso costringono un osservatore durante la sua esperienza fenomenica a separare totalmente un fenomeno o un oggetto da qualsivoglia sovrapposizione identitaria con altri fenomeni o altri oggetti (dunque A può essere solo A e nonA può essere solo nonA).

Al contrario l'emergere di un fenomeno o un oggetto (cioè il suo riconoscimento in un ambiente) per il primitivo è inseparabile dal fondo di connessioni che Lévy-Bruhl chiama "rappresentazioni collettive"; dunque la coincidenza identitaria tra un uomo e un animale, o tra un evento e un uomo, o tra una animale, una pianta e di nuovo un uomo è totalmente permessa dalla perpetua partecipazione tra l'ente e lo spazio relazionale da cui emerge.

Questa dinamica gestaltica ci ricorda molto da vicino le riflessioni deleuziane sul differenziale:

In luogo di una cosa che si distingue da un'altra, immaginiamo qualcosa che si distingue, e tuttavia ciò da cui si distingue non si distingue da essa. Il lampo per esempio si distingue dal cielo nero, ma deve portarlo con sé, come se si distinguesse da ciò che non si distingue. Si direbbe che il fondo sale alla superficie, senza cessare di essere fondo. C'è qualcosa di crudele [...] in questa lotta contro un avversario inafferrabile, in cui il distinto si oppone a qualcosa che non può da esso distinguersi, e che continua a coniugarsi con ciò che da esso si separa. (Deleuze, 1968, p. 53)

Ma nel primitivo vi è uno slittamento dalle dinamiche semiotiche alle dinamiche fenomeniche. Se per la semiotica questo portare con sé questo altro da sé aiuta a definire l'identità dei nostri atti e dei nostri enunciati nonché la nostra stessa identità di persona ponendosi rapporti di relazioni con ciò che non-siamo (dunque il prelogico agisce nell'immanenza occidentale complessificando l'emersione dell'identità al fine di mantenerla singolare nell'esperienza fenomenica), il primitivo portando con sé ciò che (apparentemente) è altro da sé all'interno della sua esperienza fenomenica - in collaborazione con il suo radicale grado di partecipazione con gli altri futivi delle sue "rappresentazioni collettive" - permette a quell'insieme di nonA di presentarsi come un B, o un C, o un D in rapporto di identità con A, tramutando i rapporti differenziali semiotici in potenziali e attualizzate identità multiple fenomeniche.

Lo stagliarsi dal fondo di una figura non esclude di poter entrare in identità con altre figure.

Il "fondo" agli indigeni non solo serve per interpretare i fenomeni e gli oggetti che emergono da esso, come accade a noi quando interpretiamo e riconosciamo enti in un ambiente, ma la sua capacità di superare il principio di identità mantengono presente nell'esperienza fenomenica ed è proprio la sua presenza a permettere identità multiple di ciò che a noi appare inappellabilmente singolare: "In

altri termini, per questa mentalità l'opposizione tra l'unità e la molteplicità, l'identità e la diversità, non impone la necessità di affermare l'uno dei termini se si nega l'altro e viceversa." (Ibidem, p.122).

Questo "fondo" è lo spazio immanente che abbiamo riportato all'opera già in precedenza (vedi infra §6.3) e che permette al prospettivismo amerindio di riconoscere enti non-umani come persone e a temerne la metamorfosi della propria soggettività.

La logica di partecipazione che governa l'immanenza semiotica di questi popoli agisce nella percezione fenomenica dell'ambiente, degli altri e di sé. Anche una logica retta dal principio di identità che governa l'immanenza dei popoli moderni agisce sulla percezione fenomenica dell'ambiente. Tuttavia, nel caso degli indigeni, essendo esplicitata enunciativamente in miti e cosmologie, le viene riconosciuta una azione concreta che costringe a riconoscere una "equità agentiva" a qualsiasi ente la incarni e una soggettività distribuita a disposizione di qualsiasi ente al di là delle sue "fattezze esteriori".

Tutto ciò sembra confermato dalla definizione di |mistico| in Lévy-Bruhl: "chiuso in un ambiente dal quale non deve uscire" (1931, p.16). Un'interpretazione in realtà opposta a quella naïve occidentale che lo colloca come sinonimo di sovrannaturale, proponendo un ennesimo dualismo. In questo "ambiente" i concetti di naturale e sovrannaturale non solo coincidono, ma ancor più significativamente si annullano.

Conclusioni

***Persona* in Peirce e la capacità di riconoscere un agente al di là delle sostanze attraverso cui si manifesta**

Riservando questo ultimo capitolo all'esplorazione del concetto di *persona* in altre culture e alle conseguenti differenti modalità di cognizione sociale, possiamo ora condurre a termine il lungo percorso redatto finora al fine di sollevare e incoraggiare una prospettiva semiotica sulla cognizione sociale nella quale ciò che abbiamo definito trasmissione intergenerazionale del concetto di *persona* ha un ruolo fondamentale e trae origine dalle modalità di attunement infantile.

La chiave per espletare questo compito risiede nel definire, definitivamente se possibile, questo vago concetto di *persona* di cui abbiamo notato la secondarietà nell'epistemologia semiotica - in quanto derivato dalla primaria problematica della soggettività (cfr. infra §6.1) - e termine critico nelle scienze antropologiche seppur produttivo nelle comparazioni etnografiche e le proposte teoriche (cfr. infra §6.2 e §6.3). Come dimostreremo sarà proprio la sua definizione a congiungerci

con il problema della cognizione sociale diventando dunque il perno di una prospettiva semiotica sulla cognizione sociale, il nostro obiettivo, appunto.

Attraverso la messa in comunicazione tra la prospettiva enattivista e la semiotica cognitiva di derivazione interpretativa è stato possibile affermare la non necessità di rappresentazioni mentali durante il processo di comprensione delle intenzioni e credenze degli *altri*. Tale assenza ha permesso a sua volta di far emergere una effettiva agentività dell'intersoggettività sostituendo la classica prospettiva di azione transitiva da un soggetto a un altro. Tale agentività dell'intersoggettività permette di rilevare come sia in realtà l'*altro* a causare un'azione su un soggetto osservante dunque meglio descrivibile da un approccio in seconda persona. A permettere ciò è l'unità tra l'espressione del corpo e il significato delle intenzioni che si presentano *direttamente* ad un soggetto dotato di semiosi il quale attraverso una rete logico-formale di abitudini (terzità) non necessita di inferenze o simulazioni per interpretarla.

Su questo processo non sentiamo di dover aggiungere nulla, ciò che rimane in sospeso tuttavia è un particolare che non possiamo ritenere secondario. Come abbiamo visto i bambini anche di soli pochi mesi agiscono tale capacità in quanto in grado di “vedere il movimento corporeo come intenzionale e diretto a uno scopo e di percepire le *altre persone come agenti*” (Gallagher Zahavi 2008, p.286, corsivo nostro). Vi è un motivo per cui abbiamo posto in corsivo il termine |altri| nelle proposizioni precedenti. Lanciandoci in una brevissima analisi di semiotica interpretativa del testo come Eco 1979 ci ha insegnato, ipotizziamo che il nostro lettore modello – fra cui lo stesso autore empirico di questa tesi – abbia dato per certo finora che per |altri| si intendesse *persone* e per persone *esseri umani*.

L'intera dissertazione sulle teorie della mente parte da questo presupposto, talmente *ovvio* da non dover nemmeno essere giustificato. Ci chiediamo dunque: una volta eliminate le rappresentazioni mentali dal problema della cognizione sociale, possiamo anche operare un superamento di questa presupposizione – come abbiamo ampiamente dimostrato in §5 e §6 - di radice culturale e non-scientifica? Ribadendo la nostra totale estraneità a febbrili esotismi, ci chiediamo con severità: in che modo questa puntualizzazione sulla triade altri-persone-esseri umani potrebbe portare vantaggio alla ricerca sulla cognizione sociale?

Con un resoconto sulla sua ricerca in merito al rapporto epistolare tra Peirce e Hegeler, De Tienne (2005) inizia a raccontare il ritrovamento di questo carteggio nella Southern University Illinois. L'incipit ha l'andatura tipica dei racconti di Borges, il finale forse li supera. Hegeler critica Peirce su una questione di non poco conto, a differenza del linguaggio comune con il quale affermiamo di *avere* delle idee, il futuro fondatore di *The Monist* afferma che “SIAMO i nostri ricordi e le nostre idee”. (De Tienne, 2005, p.93).

Peirce condurrà alle sue radicali conseguenze questa prospettiva. Peirce ha sempre negato la dimensione trascendentale dell'Io e in *On a new list of categories*⁷³ compie un passaggio ulteriore sottolineando come il lavoro unificante dell'interpretante spinga un enunciatore a concepire i giudizi come *suoi*. Un enunciatore arriva a riconoscersi ed enunciare di *essere una persona* quando invero si è di fronte ad un processo di emersione di una serie di inferenze "storiche" che si saldano attraverso la copula e si incarnano in una proposizione, cioè in un segno. Per questo l'ego è "un simbolo che continua a crescere mentre si istituisce". (De Tienne, 2005, p.96).

Ciò che ci permette di dire "io dico" e "io penso" non è la causa ma il risultato di un flusso di interpretanti in atto. Quindi il fenomeno dell'identità personale si manifesta nella continuità di un processo impersonale di interpretazioni.

A questo punto con *The basis of pragmatism in normative sciences* (1906) si arriva al punto centrale, a nostro avviso, qualora si intendesse procedere ad una teoria semiotica della cognizione sociale: la concezione del simbolo come una *quasi-persona*: Un simbolo è un tipo di segno che è in grado di stare per un oggetto in modo tale che questo stare-per possa essere riconosciuto da un altro agente, chiamato interpretante, nel quale questo simbolo produce un cambiamento legato per sua forma con l'oggetto rappresentato. A differenza degli altri segni (iconico, indicale) il simbolo necessita del riconoscimento di un agente. (De Tienne, 2005, p.99)

Fadda (2021) aggiunge che "L'aspetto più importante del concetto peirceano di personalità è lo sganciamento dall'individualità: una persona non è (e non può essere mai ridotta a) un individuo (...) se l'uomo è pensiero, il pensiero è segno, il linguaggio è segno (o è fatto di segni – a partire dalle parole), allora l'uomo è un segno, proprio come lo è una parola." (ivi, pp.47-50)

Che tale fosse l'esito dell'individuo umano era prevedibile in considerazione già dalle *quattro incapacità* dove i segni si rivolgono all'uomo dicendo *Tu non significhi niente che non ti abbiamo insegnato noi, e quindi significhi solo in quanto indirizzi qualche parola come l'interpretante del tuo pensiero.*⁷⁴

Per tale ragione De Tienne sostiene che l'idea di *persona* trascenda i limiti dell'individuo biologicamente inteso, "Secoli di abiti, essenzialmente linguistici ci hanno rafforzato in questa comoda opinione." (Op. cit. p.98). Spetta all'interpretante di questa idea di persona decidere quale aspetto o insieme di aspetti sia necessario affinché diventi l'oggetto della sua attenzione e farlo partecipare *nell'esperienza* del soggetto.

Gli studi antropologici di cui abbiamo fatto raccolta scoprono e testimoniano in forma di credenze culturali indigene ciò che Peirce ha già ampiamente convenuto epistemologicamente: la

⁷³ CP 2.418

⁷⁴ CP 5.264-317

persona è un segno e come tale è all'interno di un processo di trasferimenti di soggettività ammessi e permessi dalla perpetua e continua subordinazione degli organismi capaci di semiosi a logiche pratiche e discorsive.

La soggettività e l'acquisizione del concetto di *persona*, lungi dall'identificarsi ontologicamente con l'individualità del singolo corpo biologico, corrisponde a un lavoro continuo che si instaura tra lo scaffolding culturale - di cui i caregiver sono primo motore nello sviluppo e le loro modalità di attunement il primo filtraggio di una potenzialmente infinita gamma di concetti di *persona* - e, dall'altra, i criteri di rilevanza e di pragmatismo attualizzati dall'organismo nascente il quale, oltretutto, per incorporarli ed enunciarli a sua volta si servirà di virtualità discorsive enciclopediche di cui non è certo l'autore⁷⁵ e per gestirle pragmaticamente sarà costretto a *diventare oggetto*, a diventare un *egli*⁷⁶. È con tali processi che si attualizzano e realizzano quegli infiniti modi di accoppiamento strutturale⁷⁷.

Ed è proprio nel trasferimento di soggettività che vanno a comunicare autori solitamente pensati in discipline lontane come Reddy e Viveiros De Castro. Se la Reddy afferma che “essere trattati come un *Tu* permette all'io di esistere” (2008 : 17) Viveiros De Castro riporta dai popoli amazzonici una parallela massima: “chiunque risponda a un *Tu* sarà inevitabilmente sopraffatto dalla sua soggettività”. (2012 : 83)

Alla luce di quest'ultima indagine e al netto dell'intero percorso promosso sinora, la nostra tesi è che il “concetto di persona” possa ora essere meglio definito nella prospettiva di una semiotica della cognizione sociale come la capacità di riconoscere un agente *al di là* delle sostanze attraverso cui si manifesta. La trasmissione di tale concetto avviene attraverso l'attunement bambino-caregiver e coincide con la trasmissione di questa capacità *sotto certi modi e sotto certi rispetti*. Le diverse modalità di attunement decretano le potenzialità di questa capacità, la quale permette a questo agente di poter essere incarnato da enti non-umani ed è libero – come ogni segno – dalle leggi di identità, non-contraddizione e terzo escluso (cfr. infra. §6.4)

Sosteniamo che sia infatti la “capacità di riconoscere un agente al di là delle sostanze attraverso cui si manifesta” a decretare le “ontologie” rilevate dell'antropologia (cfr infra §6) e in qualche modo l'incommensurabilità tra le esperienze fenomeniche di un “moderno” e di un “indigeno” ribadendo al contempo che *tutto ciò che funziona può essere ammesso come sapere legittimo*⁷⁸.

⁷⁵ Si veda il concetto di Soggetto in Eco Violi (2007)

⁷⁶ Si veda Paolucci (2020)

⁷⁷ Nel senso di Maturana e Varela (1980)

⁷⁸ Consigliere S. (2014) riprendendo a sua volta Feyerabend.

Tale capacità – di cui abbiamo rilevato l’attualizzazione sin dai primi mesi di vita grazie alle prospettive semiotiche ed enattiviste (cfr. infra. §1.3, §2.4 e gli stessi casi-studio di Ne.Mo. §3.3) – trova fra i suoi più potenti detonatori l’interazione infantile (come dimostrato in §5) che a sua volta è determinata dalle interpretazioni di intenzioni e competenze di un infante da parte di un caregiver (cfr. infra. §4) ovvero le interpretazioni di *persona* che un membro di una società possiede e incarna.

È facile notare, infine, come tutto questo percorso tratteggi un movimento intergenerazionale circolare ed una commensurabilità tra enti eterogenei - interpretazioni di persone che si trasformano in pratiche ed interazioni che trasmettono capacità di riconoscere agenti, che diventano nuovamente intenzioni, poi saldate in pratiche che consolidano concetti che permettono riconoscimenti di agenti e quindi, da capo, interpretazioni di persone.

Entrambe queste caratteristiche - circolarità e commensurabilità - sono previste in semiotica attraverso la teoria delle modalità d’esistenza⁷⁹. Le diverse attualizzazioni di logiche virtuali si realizzano in pratiche le quali a loro volta, attraverso la potenzializzazione, si re-integrano nelle logiche virtuali; operazione in grado, a volte, di modificarne le strutture. Il funzionamento culturale è permesso da una circolarità intergenerazionale.

Mentre i caregiver, genitori in particolare, credono di rispondere – in linea con la loro presa di posizione epistemologica di cui sono spesso inconsapevoli – alle intenzioni di un infante in base alla sua supposta competenza, questo atto di interpretazione-risposta è, al contrario, un atto di produzione e trasferimento di un insieme di competenze e di intenzioni che – insieme ad altri pattern di semiotica delle interazioni e del linguaggio – andranno a mettere a disposizione dell’infante *un modo* di riconoscere gli altri che coincide, come abbiamo detto, con un concetto di *persona*.

Questi fenomeni di trasferibilità di soggettività e di *persone* ad un occhio “moderno” possono sembrare “magici”, “fiabeschi” o “mistici” e “primitivi”, ma nel Terzo Regno⁸⁰ dello strutturalismo semiotico sono del tutto “usuali”, “analizzabili”, addirittura “prevedibili”, indubbiamente “all’ordine del giorno”. Le interpretazioni di intenzioni e competenze sono dunque produzioni di intenzioni e competenze a disposizione di generazioni future e la soggettività, come sempre in semiotica, è un effetto e non una causa.

Come abbiamo avuto modo di vedere durante l’intero percorso condotto in questa tesi è *dentro e attraverso* l’intersoggettività – spazio differenziale e topologico - dell’interazione bambino-caregiver che si forma la soggettività del futuro membro della società. Le modalità di attunement sono l’inizio di un percorso semiotico che porta un umano a dare senso *in un certo modo* all’ambiente circostante. I risultati della socializzazione linguistica e dell’antropologia

⁷⁹ Fontanille, Zillbelberg (1998)

⁸⁰ Deleuze (1979)

contemporanea rilette attraverso Peirce e Levy-Bruhl hanno evidenziato come l'estensione e il grado di partecipazione di una pluralità di enti all'interno del mondo sociale - e la loro stessa percezione governato proprio dal *riconoscimento di persone* - ha inizio proprio dalla relazione bambino-caregiver dalla quale cominciano a declinarsi *strutture di mondi* che influenzeranno radicalmente la nostra percezione dell'ambiente e le potenzialità della nostra agentività, per quel processo che abbiamo definito di *perimetrazione della persona* e delinea i limiti semiotici tra un organismo e l'ambiente, tra "me" e gli "altri".

Speriamo che questo possa essere un contributo ad una efficace teoria semiotica generale della cognizione sociale, che possa mettere in conto *tutte le forme* attraverso cui tale fenomeno si manifesta e delineare una dimensione intersoggettiva concretamente topologica.

Nonostante le diversissime strutture più o meno partecipative che le passate interazioni infantili con i nostri caregiver hanno contribuito a formare e con le quali oggi guardiamo il mondo, ci rallegra pensare che tale fenomeno - nelle vastissime differenze con cui si è realizzato in ogni latitudine, longitudine, cultura e tempo - si attualizzi sempre con ciò che, liberandoci per un attimo dai vernacoli disciplinari, chiameremo semplicemente *amore* e che auguratamente ci accomuna in questo meraviglioso e tragico dedalo di *differenze*.

Bibliografia

- Adamson, L., & Bakeman, R. (1991). The development of shared attention during infancy. *Annals of Child Development*, 8, 1 – 41.
- Appell-Warren L. P., (2014) “Personhood” an examination of the history and use of an anthropological concept, The Edwin Mellen Press, Lewiston, Lempeter.
- Apperly, I. A., & Butterfill, S. A. (2009). Do humans have two systems to track beliefs and belief-like states? *Psychological Review*, 116, 953–970.
- Århem K., (1996) The cosmic food-web: human nature relatedness in the North-West Amazon” in Descola P., Pálson G. (eds.) *Nature and Society. Anthropological perspectives*, Routledge, London.
- Atkinson, P., & Delamont, S. (Eds.). (2006). *Narrative methods*. London: Sage.
- Beach, L. R. (2010). *The psychology of narrative thought*. Bloomington, IN: Xlibris Corporation.
- Baron-Cohen S. (1994) *How to build a baby that can read minds: Cognitive mechanisms in mindreading*. Cahiers de Psychologie Cognitive: Current Psychology of Cognition, 13, 513-552
- Baron-Cohen S. (1995) *Mindblindness: An Essay on Autism and Theory of Mind*. MIT Press/Bradford Books.
- Baron-Cohen, S., Leslie, A. M., & Frith, U. (1985). Does the autistic child have a "theory of mind"? *Cognition*, 21(1), 37–46.
- Baron-Cohen, S., & Ring, H. (1994). A model of the mindreading system: Neuropsychological and neurobiological perspectives. In C. Lewis & P. Mitchell (Eds.), *Children's early understanding of mind: Origins and development* (pp. 183–207). Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Bateson M. C. (1971) *The interpersonal context of infant vocalization*. Quarterly Progress Report of the Research Laboratory of Electronics, 100, 170-176
- Bateson, M. C. (1975). Intentions, conventions, and symbols. In E. Bates, I. Bretherton, L. Camaioni, & V. Volterra (Eds.), *The emergence of symbols: Cognition and communication in infancy*. New York: Academic Press.
- Bateson, M. C. (1979). The epigenesis of conversational interaction: A personal account of research development. In M. Bullowa (Ed.), *Before speech: The beginning of human communication*. London: Cambridge University Press.
- Beaumont, S. L., & Bloom, K. (1993). Adults' attributions of intentionality to vocalizing infants. *First Language*, 13(38), 235-247.
- Beebe, B., Jaffe, J., Feldstein, S., Mays, K., & Alson, D. (1985). Inter-personal timing: The application of an adult dialogue model to mother-infant vocal and kinesic interactions. In T. M. Field and N. Fox (Eds.), *Social perception in infants*. Norwood, NJ: Ablex.
- Belsky, J. (1981). Early human experience: A family perspective. *Developmental Psychology*, 17, 3–23.

- Bird-David (1997) 'Animism' Revisited. Personhood, Environment, and Relational Epistemology. In *Current Anthropology*, v.40, SI, pp. 67-91
- Bjorklund, D. F. (1987). How age changes in knowledge base contribute to the development of children's memory: An interpretive review. *Developmental Review*, 7(2), 93–130
- Blake, R., Turner, L. M., Smoski, M. J., Pozdol, S. L., & Stone, W. L. (2003). Visual recognition of biological motion is impaired in children with autism. *Psychological Science*, 14(2), 151–157.
- Bodenhorn B., (1988) Whales, souls, children and other things that are good to share: core metaphors in a contemporary whaling society. *Cambridge Anthropology*. 13,1: 1-19
- Bornstein, M. H. (1995). Form and function: Implications for studies of culture and human development. *Culture & Psychology*, 1, 123–137.
- Bornstein, M. H., Haynes, O. M., Azuma, H., Galperin, C., Maital, S., Ogino, M., Painter, K., Pascual, L., Pêcheux, M.-G., Rahn, C., Toda, S., Venuti, P., Vyt, A., & Wright, B. (1998). A cross-national study of self-evaluations and attributions in parenting: Argentina, Belgium, France, Israel, Italy, Japan, and the United States. *Developmental Psychology*, 34, 662–676.
- Bornstein, M. H., Sawyer, J. (2006). Family Systems. In K. McCartney & D. Phillips (Eds.), *Blackwell handbook of early childhood development* (pp. 381–398). Blackwell Publishing.
- Bornstein, M. H., Tamis-LeMonda, C. S. (1989). Maternal responsiveness and cognitive development in children. In M. H. Bornstein (Ed.), *Maternal responsiveness: Characteristics and consequences* (pp. 49–61). Jossey-Bass.
- Bornstein, M. H., Toda, S., Azuma, H., Tamis-LeMonda, C. S., & Ogino, M. (1990). Mother and infant activity and interaction in Japan and in the United States: II. A comparative microanalysis of naturalistic exchanges focused on the organization of infant attention. *International Journal of Behavioral Development*, 13, 289–308.
- Brazelton, T. B., Koslowski, B., & Main, M. (1974). The origins of reciprocity: The early mother- infant interactions. In M. Lewis & L. A. Rosenblum (Eds.), *The effects of the infant on its caregiver*. New York: Wiley.
- Brazelton T.B., Tronick E., Adamson L., Als H., Wise S., (1975) *Early mother-infant reciprocity*. Ciba Found Symp. (33). (137-54).
- Briggs J. L. (1970) *Never in Anger: Portrait of an Eskimo Family*. Harvard University Press. Cambridge, Massachusetts
- Bronfenbrenner, U. (1975). Reality and research in the ecology of human development. *Proceedings of the American Philosophical Society*, 119, 439–469.
- Bronfenbrenner, U. (Ed.). (2005). *Making human beings human*. Thousand Oaks, Sage.
- Brown, P. (2012) The cultural organization of attention. In A. Duranti, E. Ochs, & B. B. Schieffelin (Eds.), *The handbook of language socialization* (pp. 29–55). Malden: Wiley-Blackwell.
- Bruner, J. S. (1973). Organization of early skilled action. *Child Development*, 44, 1 – 11.

- Bruner J. S. (1991) The narrative construction of reality. *Critical Inquiry*. Autumn. 1-21
- Bruner J. S. (1996) *The culture of education*. Harvard University Press. Cambridge
- Bruner J. S. (1999) "Culture, Self and Other". Founding Symposium, Ferdinand Saussure Institute, Ginevra
- Brunsdon V.E., Colvert E., Ames C., Garnett T., Gillan N., Hallett V., Lietz S., Woodhouse E., Bolton P., Happé F. (2015) Exploring the cognitive features in children with autism spectrum disorder, their co-twins, and typically developing children within a population-based sample. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*. August 56(8): 893-902.
- Butterworth, G., & Hopkins, B. (1988). Hand-mouth coordination in the new-born baby. *British Journal of Developmental Psychology*, 6, 303 – 314.
- Calame-Griaule G. (1965) *Ethnologie et langag. La parole chez les Dogon*, Institute d'Ethnologie, Paris.
- Caldwell, P. (2002). *Learning the language*. Brighton: Pavilion Publishing.
- Call. J. D., and Muschak. M. (1976). Styles and games in infancy. In E. Rexford, L. Sander, and A. Shapiro (Eds.), *Infant Psychiatry* (pp. 104-12). New Haven. Conn.: Yale University Press
- Capello C. (2016) *Antropologia della persona. Un'esplorazione*. Franco Angeli Editore, Milano.
- Capello C. (2021) L'individuo moderno e il suo Altro... o no? Un ritorno critico sull'antropologia della persona. In Ponzo J, Vissio G. (eds.) (2021) *Culture della persona: itinerari di ricerca tra semiotica, filosofia e scienze umane*. Accademia University Press, Torino.
- Chappell, P. F., & Sander, L. W. (1979). Mutual regulation of the neonatal-maternal interactive process: Context for the origins of communication. In M. Bullowa (Ed.), *Before speech: The beginning of interpersonal communication*. Cambridge: Cambridge Univ. Press.
- Charman T, Swettenham J, Baron-Cohen S, Cox A, Baird G, Drew A. (1997) Infants with autism: an investigation of empathy, pretend play, joint attention, and imitation. *Developmental Psychology* Sep;33(5):781-789
- Charman T., Baron-Cohen S., Swettenham J., Baird G., Cox A., Drew A., (2000) Testing joint attention, imitation, and play as infancy precursors to language and theory of mind, *Cognitive Development*, Vol. 15, Issue 4, 481-498.
- Chen, X., Hastings, P. D., Rubin, K. H., Chen, H., Cen, G., & Stewart, S. L. (1998). Childrearing attitudes and behavioral inhibition in Chinese and Canadian toddlers: Across-cultural study. *Developmental Psychology*, 34, 677–686.
- Carpenter M., Nagell K., Tomasello M, Butterworth G., Moore C., (1998) Social Cognition, Joint Attention, and Communicative Competence from 9 to 15 Months of Age. *Monographs of the Society for Research in Child Development* Vol. 63, No. 4, Wiley.
- Carpenter M, Nagell K, Tomasello M. (1998) Social cognition, joint attention, and communicative competence from 9 to 15 months of age. *Monographic Society Research Child Development* 63(4):i-vi, 1-143. PMID: 9835078.

- Chagnon N. A., (1968) *Yanomamö. The Fierce People*, Holt, Rinehart & Winston, New York
- Cheah, C. S. L., & Rubin, K. H. (2003). European American and Mainland Chinese mothers' socialization beliefs regarding preschoolers' social skills. *Parenting: Science and Practice*, 3, 1–22.
- Chemero, A. (2009). *Radical embodied cognitive science*. MIT Press
- Chevalier, C., Kohls, G., Troiani, V., Brodtkin, E. S., & Schultz, R. T. (2012). The social motivation theory of autism. *Trends in Cognitive Sciences*, 16(4), 231–239.
- Christensen D.L., Baio J., Van Naarden Braun K., Bilder D., Charles J, Constantino J.N., Daniels J, Durkin M.S., Fitzgerald R.T., Kurzius-Spencer M., Lee L.C., Pettygrove S., Robinson C., Schulz E., Wells C., Wingate M.S., Zahorodny W., Yeargin-Allsopp M.; (2016) Centers for Disease Control and Prevention (CDC). Prevalence and Characteristics of Autism Spectrum Disorder Among Children Aged 8 Years. Autism and Developmental Disabilities Monitoring Network, 11 Sites, United States, 2012. *MMWR Surveill Summ*. Apr 1;65(3):1-23
- Collis GM, Schaffer HR. (1975) Synchronization of visual attention in mother-infant pairs. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*. Oct;16(4):315-20.
- Comaroff J., Comaroff J., (2001), On personhood: an anthropological perspective from Africa. In *Social Identities*, v.7, no.2, pp.267-283.
- Conklin B. Morgan L., (1996), Babies, bodies and the production of persons in North America and a Native Amazonian Society. In *Ethos*, v.14, no.4 pp.657-694.
- Consigliere S. (2014) La molteplicità dei mondi. In Consigliere S., *Mondi Multipli I. Oltre la grande partizione* Kaiak Edizioni, Pompei (NA)
- Corkum, V., & Moore, C. (1995). Development of joint visual attention in infants. In C. Moore & P. J. Dunham (Eds.), *Joint attention: Its origins and role in development*. 61–83.
- Cote, L. R., & Bornstein, M. H. (2000). Social and didactic parenting behaviors and beliefs among Japanese American and South American mothers of infants. *Infancy*, 1, 363–374.
- Cote, L. R., & Bornstein, M. H. (2001). Mother–infant interaction and acculturation II: Behavioral coherence and correspondence in Japanese American and South American families. *International Journal of Behavioral Development*, 25, 564–576.
- Dawson, G., Webb, S. J., & McPartland, J. (2005). Understanding the nature of face processing impairment in autism: insights from behavioral and electrophysiological studies. *Developmental Neuropsychology*, 27(3), 403–424.
- De Bruin, L., van Elk, M., & Newen, A. (2012). Reconceptualizing second-person interaction. *Frontiers in Human Neuroscience*, 6, Article 151
- De Jaegher, H., & Di Paolo, E. (2007). Participatory sense-making: An enactive approach to social cognition. *Phenomenology and the Cognitive Sciences*, 6(4), 485–507.

- De Jaegher H., Fuchs T. (2009) Enactive intersubjectivity: Participatory sense-making and mutual incorporation. *Phenomenology and the Cognitive Science*. 8(4):465-486
- De León L., (2000), The Emergent Participant: Interactive Patterns in the Socialization of Tzotzil (Mayan) Infants in *Journal of Linguistic Anthropology* 8(2):131-161., American Anthropological Association.
- De León, L. (2012), Language socialization and multiparty participation frameworks. In A. Duranti, E. Ochs, & B. B. Schieffelin (Eds.), *The handbook of language socialization* (pp. 81–111). Malden: Wiley-Blackwell.
- De Tienne A. (2005) La persona come segno, in Calcaterra R. M., *Semiotica e fenomenologia del sé*, Nino Aragno, Torino, pp. 91-110
- Deleuze, G., (1968) *Différence et répétition*, PUF, Paris; trad. it. *Differenza e ripetizione*, 1971, Bologna, Il Mulino.
- Deleuze, G., 1973, “A quoi reconnaît-on le structuralisme?”, in *Histoire de la Philosophie*, a cura di F. Chatelet, vol. VIII, Hachette, Paris (trad. it. *Lo strutturalismo*, SE, Milano, 2004).
- Deligianni, F., Senju, A., Gergely, G., & Csibra, G. (2011). Automated gaze-contingent objects elicit orientation following in 8-month-old infants. *Developmental Psychology*, 47(6), 1499–1503.
- Descola P., Pálson G. (eds.), (1996) *Nature and Society. Anthropological perspectives*, Routledge, London.
- Descola P. (2005) *Par-delà nature et culture*, Gallimard, Paris (trad. it., 2014, *Oltre natura e cultura*, SEID, Firenze).
- Dumont L. (1966) *Homo Hierarchicus, Essai sur le système des castes*, Paris, Gallimard (trad.it. *Homo Hierarchicus*, 1989, Adelphi, Milano).
- Durkheim É. (1912) *Les Formes élémentaires de la vie religieuse: le système totémique en Australie*, Paris, Félix Alcan, coll. «Bibliothèque de philosophie contemporaine». (trad.it. 1973 *Le forme elementari della vita religiosa*, Newton, Compton, Roma).
- Duranti, A. (1985), Sociocultural dimensions of discourse. In T. A. V. Dijk (Ed.), *Handbook of discourse analysis, Disciplines of discourse (Vol. 1, pp. 193–230)*. Academic, New York.
- Duranti A. (2015) *The Anthropology of Intentions Language in a World of Others*. Cambridge University Press. Cambridge.
- Ellsworth, C. P., Muir, D. W., & Hains, S. M. (1993). Social competence and person-object differentiation: An analysis of the still-face effect. *Developmental Psychology*, 29(1), 63–73
- Eco U. (1968) *La struttura assente*, Tascabili Bompiani, Milano.
- Eco U. (1975) *Trattato di semiotica generale*, Bompiani, Milano.
- Eco U. (1979) *Lector in Fabula*, Bompiani, Milano.
- Eco U. (1984) *Semiotica e Filosofia del Linguaggio*, Einaudi, Torino.
- Eco U. (1990) *I limiti dell'interpretazione*, Bompiani, Milano.

- Eco U. (1997) *Kant e l'ornitorinco*, Bompiani, Milano.
- Ekman, P. (1972). Universal and Cultural Differences in Facial Expression of Emotions. In J. Cole (Ed.), *Nebraska Symposium on Motivation* (pp. 207-283)
- Fadda E., (2021) 'Persona' è l'inverso di individuo? Qualche riflessione a partire da Peirce. In Ponzio J, Vissio G. (Eds.) (2021) *Culture della persona: itinerari di ricerca tra semiotica, filosofia e scienze umane*. Accademia University Press, Torino
- Fantz, R. L. (1961). The origin of form perception. *Scientific American*, 204(5), 66–72
- Fagen, J. W. (1993). Reinforcement is not enough: Learned expectancies and infant behavior. *American Psychologist*, 48(11), 1153–1155
- Fasulo A., Sterponi L. (Eds.), (2006) *Linguaggio e Cultura*, Carocci editore, Roma
- Fernald, A. (1989). Intonation and communicative intent in mothers' speech to infants: Is the melody the message? *Child Development*, 60(6), 1497–1510
- Fogel. A. (1982). Affect dynamics in early infancy: Affective tolerance. In T. Field and A. Fogel (Eds.). *Emotions and interaction: Normal and high-risk infants*. Hillsdale. N.J.: Erlbaum.
- Fogel, A. (1993). *Developing through relationship: Origins of communication, self, and culture*. London: Harvester Wheatsheaf.
- Fontanille J. (2004) *Figure del corpo. Per una semiotica dell'impronta*. Meltemi. Roma
- Fontanille J. (2008) *Pratiques sémiotiques*, Puf, Paris ; (trad. it. *Pratiche Semiotiche*; ETS; Pisa; 2010)
- Fontanille J., Zilberberg C. (1998) *Tension et signification*; Mardaga; Liège
- Fortes M., (1987) *On the concept of the person among the Tallensi*. In *Religion, Morality and the Person*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Frith C.D., (2008) Social cognition. *Philosophical Transactions of the Royal Society of London*. June 12;363(1499):2033-9.
- Frye, D. (1991). The origins of intention in infancy. In D. Frye & C. Moore (Eds.), *Children's theories of mind: Mental states and social understanding*. Hillsdale, NJ: Erlbaum Associates.
- Frye, D., Rawling, P., Moore, C., & Myers, I. (1983). Object-person discrimination and communication at 3 and 10 months. *Developmental Psychology*, 19, 303 – 309.
- Gallagher, S., (2005) *How the Body Shapes the Mind*, Oxford Academic
- Gallagher, S., Hutto, D. D. (2008). Understanding others through primary interaction and narrative practice. In J. Zlatev, T. P. Racine, C. Sinha, & E. Itkonen (Eds.), *The shared mind: Perspectives on intersubjectivity* (pp. 17–38). John Benjamins Publishing Company
- Gallagher, S., Povinelli D. J., (2012) Enactive and Behavioral Abstraction Accounts of Social Understanding in Chimpanzees, Infants, and Adults. *Review of Philosophy and Psychology* 3 (1):145-169

- Gallagher, S., & Zahavi, D. (2008). *The phenomenological mind*. London: Routledge (trad. it. *La mente fenomenologica. Filosofia della mente e scienze cognitive*. Raffaello Cortina Editore, Milano, 2009)
- Gallese, V. (2005). "Being Like Me": Self-Other Identity, Mirror Neurons, and Empathy. In S. Hurley & N. Chater (Eds.), *Perspectives on imitation: From neuroscience to social science: Vol. 1. Mechanisms of imitation and imitation in animals* (pp. 101–118). MIT Press.
- Galloway, J. C., & Thelen, E. (2004). Feet first: Object exploration in young infants. *Infant Behavior & Development*, 27(1), 107–112.
- Gamberi V. (2019) Metamorfosi: decolonizzazione vera o apparente. In Brigati R., Gamberi V. (eds) *Metamorfosi. La svolta ontologica in antropologia*. Quod Libet. Macerata
- Geertz C. (1973) *The Interpretation of Cultures*. New York, Basic Books (trad. it. (1988) *Interpretazione di culture*, Il Mulino, Bologna).
- Gibson, J.J. (1979). *The ecological approach to visual perception*. Boston: Houghton. Mifflin.
- Gillespie-Lynch K, Elias R, Escudero P, Hutman T, Johnson SP. Atypical gaze following in autism: a comparison of three potential mechanisms. *J Autism Dev Disord*. 2013 Dec;43(12):2779-92.
- Goodnow, J. J., Cashmore, J., Cotton, S., & Knight, R. (1984). Mothers' developmental timetables in two cultural groups. *International Journal of Psychology*, 19, 139 – 205.
- Gopnik, A., & Wellman, H. M. (1994) The theory theory. In L. A. Hirschfeld & S. A. Gelman (Eds.), *Mapping the mind: Domain specificity in cognition and culture* (pp. 257–293). Cambridge University Press.
- Goldman A. I., (2002) Simulation theory and mental concepts. In Doric J., Proust J., (eds.) *Simulation and Knowledge of action*. John Benjamins. Amsterdam. 1-19.
- Gordon M., (1986) Folk Psychology as Simulation. *Mind & Language*. Vol. 1, No. 2, Summer, Wiley.
- Greenberg J.R., Mitchell S.A., (1983) *Object Relations in Psychoanalytic Theory*. Harvard University Press. Cambridge, Massachusetts (trad. it. *Le relazioni oggettuali nella teoria psicoanalitica*, Il Mulino, Bologna 1986)
- Greimas A.J. (1966), *Sémantique structural*, Larousse, Paris (trad. it. *Semantica strutturale*, Meltemi, Roma, 2003);
- Greimas A.J. (1970) *Du sens*, Seuil, Paris (trad. it. *Del senso*, Bompiani, Milano, 1996);
- Greimas A.J. (1983a) *Du Sens II*. Seuil, Paris (trad. it. *Del Senso 2*. Bompiani. Milano)
- Greimas A.J. (1983b) Algirdas Julien Greimas mis a la question, in *Semiotique en jeu .A partir et autor de l'oeuvre d' A.J. Greimas*; In *Atti del convegno di Cerisy-La Salle*; trad. it. "Greimas in discussione" a cura di Gianfranco Marrone; E/C; pubblicato in rete il 27/02/12
- Greimas A.J. (1987) *De l'imperfection*, Fanlac, Périgueux (trad. it. *Dell'Imperfezione*. Sellerio. Palermo. 1988)

- Greimas A.J., Courtes J. (1979), *Sémiotique. Dictionnaire raisonné de la théorie du langage*, Paris : Hachette (trad.it. *Semiotica. Dizionario ragionato della teoria del linguaggio*, Bruno Mondadori, Milano, 2007.)
- Greimas A.J., Fontanille J. (1991) *Sémiotique des passions. Des états des choses aux états d'ames*, Seuil, Paris (trad. it. *Semiotica delle passioni. Dagli stati di cose agli stati d'animo*, Bompiani, Milano, 1997)
- Haith, M. M., Wentworth, N., & Canfield, R. L. (1993). The formation of expectations in early infancy. *Advances in Infancy Research*, 8, 251–297
- Halberstadt, A. G., Denham, S., & Dunsmore, J. C. (2001). Affective Social Competence. *Social Development*, 10, 79-119.
- Han, N. (1999). Understanding of contemporary Korean family. Seoul: Ilji-sa (in Korean).
- Hallowell A.I., (1976) *Contributions to Anthropology*. University of Chicago Press. Chicago
- Happé F., Cook J.L., Bird G. (2017) The Structure of Social Cognition: In(ter)dependence of Sociocognitive Processes. *Annu Rev Psychol.* Jan 3;68:243-267.
- Harding, C. G. (1982). Development of the intention to communicate. *Human Development*, 25, 140 – 151.
- Harkness S., Super C. M., (1986) The Developmental Niche: A Conceptualization at the Interface of Child and Culture in *International Journal of Behavioural Development*, 545–569.
- Harkness S., Super C. M. (Eds.) (1996) *Parents' Cultural Belief Systems*, The Guilford Press, New York
- Harkness, S., & Super, C. M. (2002). Culture and parenting. In M. H. Bornstein (Ed.), *Handbook of parenting* (2d ed.). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Harkness S., Super C. M., (2006) Themes and Variations: Parental Ethnotheories in Western Cultures in Rubin K.H., Chung O.B. (ed.) *Parenting Beliefs, Behaviors, and Parent-Child Relations A Cross-Cultural Perspective*, Taylor & Francis Group, LLC, New York, East Sussex
- Harkness S., Super C. M., and Colleagues (2010) Parental Ethnotheories of Children's Learning, in Lancy D. F., Bock J., Gaskins S. (ed.) *The Anthropology of Learning in Childhood*, AltaMira Press, Plymouth, UK
- Harris G. (1989), Concepts of Individual, Self, and Person in description and analysis, *American Anthropologist*, v.91, n.3, pp.599-612
- Hart, P., & Noble, I. (2002). Learning to communicate: Is it the same for adults? *Bulletin of the Nordic Staff Training Centre for Deafblind Services*, 1, 11–15.
- Harwood, R. L., Miller, J. G., & Irizarry, N. L. (1995). Culture and attachment: Perceptions of the child in context. New York: Guilford.
- Harwood, R. L., Schölmerich, A., & Schulze, P. A. (2000). Homogeneity and heterogeneity in cultural belief systems. In S. Harkness & C. Raeff (Eds.), *Variability in the social construction of the child* (pp. 41–57). *New directions for child and adolescent development*, No. 87. San Francisco: Jossey–Bass.
- Harwood, R. L., Schölmerich, A., Ventura-Cook, E., Schulze, P. A., & Wilson, S. P. (1996). Culture and class influences on Anglo and Puerto Rican mothers' beliefs regarding long-term socialization

- Heath, S. B. (1983). *Ways with words: Language, life and work in communities and classrooms*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hess, R. D., Kashigawi, K., Azuma, H., Price, G. G., & Dickson, W. P. (1980). Maternal expectations for the mastery of developmental tasks in Japan and the United States. *International Journal of Psychology*, 15, 259 – 271.
- Heider, F., & Simmel, M. (1944) An experimental study of apparent behavior. *The American Journal of Psychology*, 57, 243–259
- Hinde A., (1979) *Towards understanding relationships*, London: Academic.
- Hjelmslev, L., (1935) “La catégorie des cas. Étude de grammaire générale” in *Acta Jutlandica*, VII, pp. I-XII e pp. 1-184, Universitetsforlaget I, Aarhus, trad. it. *La categoria dei casi. Studio di grammatica generale*, 1999, Lecce, Argo, Lecce,
- Hjelmslev L., (1961) *Prolegomena to a Theory of Language*, University of Wisconsin Press Madison
- Hjelmslev, L., (1975) *Résumé of a Theory of Language*, Travaux du Cercle Linguistique de Copenhague, XVI, The University of Wisconsin Press; trad. it. *Teoria del linguaggio. Resumé*, 2009, Vicenza, Terra Ferma.
- Hirvikoski T., Mittendorfer-Rutz E., Boman M., Larsson H., Lichtenstein P., Bölte S. (2016) Premature mortality in autism spectrum disorder. *British Journal of Psychiatry*, March; 208(3): 232-238.
- Hobson, R. P. (1993a) *Autism and the development of mind*. Hove, U.K.: Lawrence Erlbaum.
- Hobson, R. P. (1993b) Through feeling and sight to self and symbol. In U. Neisser (Ed.), *The perceived self: Ecological and interpersonal sources of the self-knowledge* (254–279). Cambridge University Press. New York
- Hobson, P. (2002). *The cradle of thought: Exploring the origins of thinking*. London: MacMillan.
- Hobson, P. (2005). What Puts the Jointness into Joint Attention? In N. Eilan, C. Hoerl, T. McCormack, & J. Roessler (Eds.), *Joint attention: Communication and other minds: Issues in philosophy and psychology* (pp. 185–204).
- Hoehl S, Peykarjou S. (2012) The early development of face processing--what makes faces special? *Neuroscience Bulletin*. Dec;28(6):765-88
- Hopkins, B., & Westra, T. (1989). Maternal expectations of their infants' development: Some cultural differences. *Developmental Medicine and Child Neurology*, 31, 384 – 390.
- Howell S. (1996) Nature in culture or culture in nature? Chewong ideas of “Humans” and other species. In P. Descola e G. Pálsson (eds.) *Nature and Society: Anthropological Perspectives*, Routledge, London.
- Hutto, D. D. (2006). Narrative practice and understanding reasons. In R. Menary (Ed.), *Radical enactivism: Intentionality, phenomenology and narrative: Focus on the philosophy of Daniel D. Hutto* (pp. 231–247). Amsterdam: John Benjamins.
- Hutto D. D. (2007) *Folk Psychological Narratives: the socio-cultural basis of understanding*, MIT Press, Cambridge, MA
- Hymes, D. (1972). Models of the interaction of language and social life. In J. J. Gumperz & D. Hymes (Eds.), *Directions in sociolinguistics: The ethnography of communication* (pp. 35–71). New York: Holt, Rinehart and Winston

- Idring S., Lundberg M., Sturm H., Dalman C., Gumpert C., Rai D., Lee B.K., Magnusson C. (2015) Changes in prevalence of autism spectrum disorders in 2001-2011: findings from the Stockholm youth cohort. *Journal of Autism Developmental Disorders*, Jun;45(6):1766-1773.
- Ingold T. (1996) Hunting and gathering as ways of perceiving the environment. In R. Ellen, K. Fukui (eds.) *Redefining Nature*, Berg, Oxford
- Iteanu A., (1990) The concept of person and the ritual system: an Orokaiva view. In *Man* (n.s.), v.25, no. 1, pp.35-53
- Jacob, P. (2011). The direct-perception model of empathy: A critique. *Review of Philosophy and Psychology*, 2011(2), 519–540.
- Jakobson R. *Language in Literature*. Harvard University Press, 1987 - 548 pagine
- Janssen, M. J., Riksen-Walraven, J. M., & van Dijk, J. P. M. (2003). Contact: Effects of an intervention program to foster harmonious interaction between deaf-blind children and their educators. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 97, 215–228.
- Ju, D.-B., & Chung, I.-H. (2000). The effect of maternal employment on schoolchildren's educational aspirations in Korea. *Journal of Research in Childhood Education*, 15, 1–20.
- Kaye K., (1982), *The mental and social life of babies*, University of Chicago, Chicago, USA (trad. it. *La vita mentale e sociale del bambino*, 1989, Il Pensiero Scientifico Editore, Roma).
- Kaye, K., & Fogel, A. (1980). The temporal structure of face-to-face communication between mothers and infants. *Developmental Psychology*, 16(5), 454–464.
- Keller, H. & Gauda, G. (1987). Eye contact in the first months of life and its developmental consequences. In H. Rauh & H. Steinhausen (Eds), *Psychobiology and Early Development*. Amsterdam: North-Holland.
- Király I., Jovanovic B., Prinz W., György G. Aschersleben G. (2004) The early origins of goal attribution in infancy, *Consciousness and Cognition*. 12(4):752-769.
- Klein, H. J. (1991). Further evidence on the relationship between goal setting and expectancy theories. In *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 49(2), 230–257.
- Klin A, Jones W, Schultz R, Volkmar F, Cohen D. (2002) Visual fixation patterns during viewing of naturalistic social situations as predictors of social competence in individuals with autism. *Archives of Geneneral Psychiatry*. Sep; 59(9): 809-816.
- Klennert, M. D. (1984). The regulation of infant behavior by maternal facial expression. *Infant Behavior & Development*, 7(4), 447–465.
- Kulick D., Schieffelin B. B., (2004) Language Socialization. In A. Duranti (Eds.) *A companion to Linguistic Anthropology*, Blackwell Publishing Ltd, Malden, Oxford, Carlton.
- Lamb, M. E., & Malkin, C. M. (1986). The development of social expectations in distress-relief sequences: A longitudinal study. *International Journal of Behavioral Development*, 9, 235 – 249.

- Landowski E. (2005) Les interactions risquées, Limoges, PULIM Université de Limoges, Nouveaux Actes sémiotiques, 101-103, trad.it. Rischiare nelle interazioni, Milano, Franco Angeli, 2010, p.10
- Legerstee M., Haley D. W., Bornstein M. H. (Eds.), (2013) *The infant mind: Origins of the social brain*. The Guilford Press.
- Legerstee, M., Varghese, J., & van Beek, Y. (2002). Effects of maintaining and redirecting infant attention on the production of referential communication in infants with and without Down syndrome. *Journal of Child Language*, 29(1), 23–48.
- Latour, B., (1991), *Nous n'avons jamais été modernes*, Paris, Editions La Découverte, (trad. it. *Non siamo mai stati moderni*, Milano, Elèuthera, 1995)
- Latour, B., (2005), *Reassembling the Social: an introduction to Actor-Network-Theory*, New York, Oxford University Press.
- Leenhardt M. (1947) *Do Kamo. La personne et le mithe dans le monde mélanésien*, Gallimard, Paris
- Leone M. (2012), Semiotica dell'anima. In Leone M., Pezzini I., (eds.) *Semiotica delle Soggettività. Per Omar*, 57-106 Lexia, Torino
- Leslie, A. M. (1987). Pretense and representation: The origins of "theory of mind." *Psychological Review*, 94(4), 412–426.
- LeVine, R. A., Dixon, S., LeVine, S., Richman, A., Leiderman, P. H., Keefer, C. H., & Brazelton, T. B. (1994), *Childcare and culture: Lessons from Africa*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lèvi-Strauss C., Eribon D., (1988) *De près et de loin*, Odile Jacob, Paris
- Lévy-Bruhl, L., (1910), *Les fonctions mentales dans les sociétés inférieures*, Paris, Félix Alcan Editeur, trad. it. *Psiche e società primitive*, 1975, Roma, Newton Compton
- Lévy-Bruhl, L., (1931), *Le surnaturel et la nature dans la mentalité primitive*, Paris, Presses Universitaires de France; trad. it. *Sovrannaturale e natura nella mentalità primitiva*, 1973, Roma, Newton Compton
- Lewis, M. (1990). The development of intentionality and the role of consciousness. *Psychological Inquiry*, 1, 231–247
- Lewis, M. (1995). Cognition-emotion feedback and the self-organization of developmental paths. *Human Development*, 38(2), 71–102
- Lewis, M., Alessandri, S. M., & Sullivan, M. W. (1992). Differences in shame and pride as a function of children's gender and task difficulty. *Child Development*, 63(3), 630–638.
- Lewis, M., Brooks-Gunn, J., & Jaskir, J. (1985). Individual differences in visual self-recognition as a function of mother–infant attachment relationship. *Developmental Psychology*, 21(6), 1181–1187
- Lock, A. (1980). *The guided reinvention of language*. London: Academic Press.
- Loveland, K. A., & Landry, S. H. (1986). Joint attention and language in autism and developmental language delay. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 16(3), 335–349.
- Macmurray, J. (1961). *Persons in relation*. London: Faber.

- Malatesta, C. Z., Culver, C., Tesman, J. R., & Shepard, B. (1989). The development of emotion expression during the first two years of life. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 54(1-2), 1–104.
- Marraffa M., Paternoster A. (2012), *Persone, menti, cervelli*. Mondadori Education S.p.A., Milano
- Matsumoto, D. (2000). *Culture and psychology: People and the world* (2nd ed.). Belmont, CA: Wadsworth.
- Matsumoto, D. (Ed.). (2001). *The handbook of culture and psychology*. New York: Oxford University Press.
- Matsumoto, D., & Juang, L. (2008). *Culture and psychology* (4th ed.). Belmont, CA: Wadsworth.
- Matsumoto, D., & van de Vijver, F. J. R. (Eds.). (2011). *Cross-cultural research methods in psychology*. New York: Cambridge University Press.
- Matsumoto, D., & Yoo, S. H. (2006). Toward a new generation of cross-cultural research. *Perspectives on Psychological Science*, 1(3), 234–250
- Maturana H. R., Varela F. (1980) *Autopoiesis and Cognition. The realization of the living*, Reidel Publishing Company, Dordrecht, Holland (trad. it. *Autopoiesi e Cognizione. La realizzazione del vivente*. Marsilio Editore. Venezia. 1985)
- Mauss M., (1938) Une catégorie de l'esprit humain: la notion de personne, celle de 'moi'. In *Journal of the Royal Anthropological Institute*, vol. LXVIII, 1938, London, (trad.it. Una categoria dello spirit umano: la nozione di persona, quella di 'io'. In *Teoria generale della magia e altri saggi*, Einaudi, Torino, 1991)
- Mead, G. H. (1934), *Mind, self, and society*. University of Chicago Press, Chicago
- Mead, M. (1928), *Coming of age in Samoa*. William Morrow, New York
- Meltzoff, A. N. (1988). Infant imitation after a 1-week delay: Long-term memory for novel acts and multiple stimuli. *Developmental Psychology*, 24(4), 470–476.
- Meltzoff, A.N. (1993) The centrality of motor coordination and proprioception in social and cognitive development: from shared actions to shared minds. In G. Savelsbergh (Ed.), *The development of coordination in infancy* (463-496). Amsterdam: Elsevier Science Publisher.
- Meltzoff, A.N. (1995). Understanding the intentions of others: Re-enactment of intended acts by 18-month-old children. *Developmental Psychology*, 31(5).
- Meltzoff, A. N., & Moore, M. K. (1983). The origins of imitation in infancy: Paradigm, phenomena, and theories. In L. P. Lipsitt (Ed.), *Advances in infancy research*. Norwood, NJ: Ablex
- Meltzoff, A. N., & Moore, M. K. (1989). Imitation in newborn infants: Exploring the range of gestures imitated and the underlying mechanisms. *Developmental Psychology*, 25(6), 954–962.
- Moore, C., & Dunham, P. (1995). *Joint attention: Its origins and role in development*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Meltzoff, A. N., & Moore, M. K. (1994). Imitation, memory, and the representation of persons. *Infant Behavior and Development*, 17, 83 – 99.
- Miller, S. A. (1988). Parents' beliefs about children's cognitive development. *Child Development*, 59, 259-285.

- Murray, L., & Trevarthen, C. (1985). Emotional regulation of interactions between 2-month-olds and their mothers. In T. M. Field & N. A. Fox (Eds.), *Social perception in infants*. Norwood, NJ: Ablex.
- Mussen, P. H. (1960), *Handbook of research methods in child development*. Wiley
- Neisser, U. (1991). Two perceptually given aspects of the self and their development. *Developmental Review*, 11, 197-209.
- Neisser, U. (1993). The self perceived. In U. Neisser (Ed.), "*The perceived self*" *Ecological and interpersonal sources of self-knowledge* (pp. 3-21). Cambridge, MA: Cambridge University Press.
- Newson, J. (1977). An intersubjective approach to the systematic description of mother-infant interaction. In H. R. Schaffer (Ed.), *Studies in mother–infant interaction*. London: Academic Press.
- Ninio, A. (1979). The naive theory of the infant and other maternal attitudes in two subgroups of Israel. *Child Development*, 50, 976 – 980.
- Ninio, A. (1988). The effects of cultural background, sex, and parenthood on beliefs about the timetable of cognitive development in infancy. *Merrill-Palmer Quarterly*, 34, 369 – 388.
- Ochs, E. (1982). Talking to children in Western Samoa, in *Language in Society*, 11, 77–104.
- Ochs, E. (1985). Variation and error: A sociolinguistic study of language acquisition in Samoa. In D. Slobin (Ed.), *The cross-linguistic study of language acquisition* (Vol. 1, pp. 783–838). Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates.
- Ochs, E. (1988). *Culture and language development: Language acquisition and language socialization in a Samoan village*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ochs E., Kremer-Sadlik T., Solomon O., Sirota K. (2001), Inclusion as a social practice: Views from children with autism, in *Social Development* 10 (3), pp. 399-419
- Ochs E., Kremer-Sadlik T., Solomon O., Sirota K. (2004) Autism and the social world: an anthropological perspective, in *Discourse Studies Vol 6(2): 147–183* , SAGE Publications, London
- Ochs, E., Schieffelin, B. B. (Eds.). (1979). *Developmental pragmatics*. New York: Academic.
- Ochs, E., Schieffelin, B. B. (1984). Language acquisition and socialization: Three developmental stories. In R. A. Shweder & R. A. LeVine (Eds.), *Culture theory: Essays on mind, self, and emotion* (pp. 276–320). Cambridge University Press, Cambridge
- Onishi K.H., Baillargeon R. (2005) Do 15-month-old infants understand false beliefs? *Science*. Apr 8;308(5719) : 255-8.
- Packer, M. J. (1983). Communication in early infancy: Three common assumptions examined and found inadequate. *Human Development*, 26, 233 – 248.
- Paolucci, C. (2010) *Strutturalismo e Interpretazione*. Bompiani. Milano.

- Paolucci, C. (2012) Narratività e cognizione. Un percorso di frontiera tra semiotica e scienze cognitive. In Lorusso, A.M., Paolucci, C., Violi, P. (eds.) *Narratività. Problemi, analisi, prospettive*. Bologna: Bononia University Press, 279-296.
- Paolucci, C. (2019) Social cognition, mindreading and narratives. A cognitive semiotics perspective on narrative practices from early mindreading to Autism Spectrum Disorders. In *Phenomenology and the Cognitive Sciences*, 2019, 18: 375 – 400
- Paolucci, C. (2020) *Persona: enunciazione e soggettività nel linguaggio*. Milano: Bompiani.
- Paolucci, C. (2021a) *Cognitive Semiotics. Integrating Signs, Minds, Meaning and Cognition*. Springer, Berlin
- Paolucci, C. (2021b) NeMo Project's Observation Methodology for Embodied Interactions and Autism Spectrum Disorders. *Reti Saperi Linguaggi*, Fascicolo 2, luglio-dicembre, Il Mulino
- Paolucci C., Giorgini F., Scheda R., Alessi F.V., Diciotti S., (2023) Early prediction of Autism Spectrum Disorders through interaction analysis in home videos and explainable artificial intelligence, *Computers in Human Behavior* 148. Elsevier.
- Paolucci, C., Violi P. (2007) Introduzione. In *I piani della semiotica. Espressione e Contenuto tra analisi e interpretazione*. Versus. Quaderni Semiotici n. 103-104-105, Il Mulino, Bologna
- Park, S.-Y., & Cheah, C. S. L. (2005). Korean mothers' proactive socialization beliefs regarding preschoolers' social skills. *International Journal of Behavioral Development*, 29, 24–34.
- Parsons, T. (1951). *The social system*. Free Press, New York
- Peirce C. S. *Collected Papers of Charles Sanders Peirce*, voll. I – VI edited by C. Hartshorne, C. Weiss, 1931-1935 voll. VII – VIII edited by A. W. Burks, 1958, Belknap Press, Cambridge, Massachusetts
- Pennisi, P. (2016) *Il linguaggio dell'autismo. Studi sulla comunicazione silenziosa e la pragmatica delle parole*. Il Mulino. Bologna
- Phillips, W., Baron-Cohen, S., & Rutter, M. (1992). The role of eye contact in goal detection: Evidence from normal infants and children with autism or mental handicap. *Development and Psychopathology*, 4(3), 375–383.
- Piaget J. (1936) *La naissance de l'intelligence chez l'Enfant*, Delachaux et Niestlé, Paris (trad. it. *La nascita dell'intelligenza nel bambino*, La Nuova Italia, Firenze, 1977)
- Piaget J. (1937) *La construction du réel chez l'enfant*, Paris, Delachaux et Niestlé, Paris (trad. it. *La costruzione del reale nel bambino*, La Nuova Italia, Firenze, 1979)
- Pierce K, Conant D, Hazin R, Stoner R, Desmond J. (2011) Preference for geometric patterns early in life as a risk factor for autism. *Archives of General Psychiatry*. Jan;68(1):101-9.
- Ponzo J, Vissio G. (Eds.) (2021) *Culture della persona: itinerari di ricerca tra semiotica, filosofia e scienze umane*. Accademia University Press, Torino.
- Premack, D., & Woodruff, G. (1978). Does the chimpanzee have a theory of mind? *Behavioral and Brain Sciences*, 1(4), 515–526.

- Radcliffe-Brown A.R. (1952), *Structure and function in primitive society*, Cohen and West, London.
- Rakoczy H. (2011) Do infants have a theory of mind? *British Journal of Developmental Psychology*, Vol. 30 Issue 1, 59-74.
- Rancière J. (2000), *Le partage du sensible: esthétique et politique*, La Fabrique, Paris.
- Reddy, V. (2003). On being the object of attention: Implications for self-other consciousness. *Trends in Cognitive Sciences*, 7, 397–402.
- Reddy, V. (2008) *How infants know minds*. Harvard University Press, London (tr. it. *Cosa passa per la testa di un bambino. Emozioni e scoperta della mente*, Milano, Raffaello Cortina, 2010).
- Reddy, V. (2018) Why Engagement? A Second- Person Take on Social Cognition. In Newman A., De Bruin L., Gallagher S. *The oxford Handbook of 4E Cognition*. Oxford University Press. Oxford
- Reddy, V., Hay, D., Murray, L., & Trevarthen, C. (1996). Communication in infancy: Mutual regulation of affect and attention. In G. Bremner, A. Slater, & G. Butterworth (Eds.), *Infant development: Recent advances*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Remotti F., (2013) *Fare umanità. I drammi dell'antropo-poiesi*. Laterza, Roma/Bari.
- Robbins J., Schieffelin B. B., Villaça, A. (2014) Evangelical Conversion and the Transformation of the Self in Amazonia and Melanesia: Christianity and the Revival of Anthropological Comparison. In *Comparative Studies in Society and History* 56(3), 559–590.
- Rochat, P. (1989). Object manipulation and exploration in 2- to 5-month-old infants. *Developmental Psychology*, 25(6), 871–884
- Rochat, P. (1993). Connaissance de soi chez le bébé. In *Psychology Française*, 38, 41-51.
- Rochat, P. (1995) Early objectification of the self. In Rochat, P. (Ed.) *The self in infancy: Theory and research*. North-Holland/Elsevier.
- Ross, H. S., & Lollis, S. P. (1987). Communication within infant social games. *Developmental Psychology*, 23(2), 241–248.
- Ruddy, M. G., & Bornstein, M. H. (1982). Cognitive correlates of infant attention and maternal stimulation over the first year of life. *Child Development*, 53(1), 183–188.
- Saarni, C. (1999). *The development of emotional competence*. Guilford Press.
- Sarti A., Citti G., Piotrowski D., (2019) “Differential Heterogenesis and the Emergence of the Semiotic Function”, in *Semiotica*, 230, pp. 213-246.
- Schaffer. H. R. (1977). *Studies in infancy*. London: Academic Press.
- Schaffer, H. R. (1989). Early social development. In A. Slater & G. Bremner (Eds.), *Infant development*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.

- Schieffelin B. B. (2009), Native Christians: Modes and Effects of Christianity among Indigenous Peoples of the Americas, *Ethnos: Journal of Anthropology*, 74:3, 428-430.
- Schlottmann, A., & Ray, E. (2010). Goal attribution to schematic animals: Do 6-month-olds perceive biological motion as animate? *Developmental Science*, 13(1), 1–10.
- Searle, J. (1983). *Intentionality*. Cambridge: Cambridge Univ. Press.
- Senju A, Tojo Y, Dairoku H, Hasegawa T. Reflexive orienting in response to eye gaze and an arrow in children with and without autism. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*. 2004 Mar;45(3):445-58.
- Serpell, R. (2000). Intelligence and culture. In R. J. Sternberg (Ed.), *Handbook of intelligence* (pp. 549–577). New York: Cambridge University Press.
- Simondon G. (2005) *L'individuation à la lumière des notions de formes et d'information*, Jérôme Millon, Paris. (trad. it. *L'individuazione alla luce delle nozioni di forma e di informazione*, 2011, Mimesis, Milano)
- Sodian, B., Thoermer, C., Kristen, S., & Perst, H. (2012). Metacognition in infants and young children. In M. J. Beran, J. L. Brandl, J. Perner, & J. Proust (Eds.), *Foundations of metacognition* (pp. 119–133). Oxford University Press.
- Shore (1977) *A Samoan theory of action: Social control and social order in a Polynesian paradox*. PhD Thesis. University of Chicago.
- Slobin, D. I. (1969). *Universals of grammatical development in children*. Language Behavior Research Laboratory. Berkeley: University of California, Berkeley.
- Snow, C. E. (1977). The development of conversation between mothers and babies. *Journal of Child Language*, 4, 1 – 22.
- Solomon, O. (2012). Rethinking baby talk. In A. Duranti, E. Ochs, & B. B. Schieffelin (Eds.), *The handbook of language socialization* (pp. 121–149). Wiley-Blackwell: Malden.
- Sroufe, L. A. (1979). The coherence of individual development: Early care, attachment, and subsequent developmental issues. *American Psychologist*, 34(10), 834–841
- Stenberg, C. R., Campos, J. J., & Emde, R. N. (1983). The facial expression of anger in seven-month-old infants. *Child Development*, 54(1), 178–184.
- Stern, D. N. (1974). Mother and infant at play: The dyadic interaction involving facial, vocal and gaze behaviors. In M. Lewis & C. Rosenblum (eds.), *The effect of the infant on its caregiver* (187-213), Wiley, New York.
- Stern D. N. (1977) *The first relationship: Infant and mother*. Fontana/Open Books, London
- Stern D.N. (1985) *The interpersonal world of the infant*. New York: Basic Books (trad. it. *Il mondo interpersonale del bambino*, Torino, Bollati Boringhieri, 1987).

- Stern D. N. (1995) Self-other differentiation in the domain of intimate socio-affective interaction: some considerations. In Rochat, P. (ed.) *The self in infancy: Theory and research*. North-Holland/Elsevier.
- Stern, D., Jaffe, J., Beebe, B., & Bennett, S. K. (1975). Vocalizing in unison and alternation: Two modes of communication within the mother-infant dyad. In D. Aaronson & R. W. Rieber (Eds.), *Developmental psycholinguistics and communication disorders*. New York: New York Academy of Sciences.
- Stifter, C. A., & Braungart, J. M. (1995). The regulation of negative reactivity in infancy: Function and development. *Developmental Psychology*, 31(3), 448–455.
- Strathern A., Stewart P. (1998) Seeking Person hood: Anthropological Accounts and Local Concepts in Mount Hagen, Papua New Guinea”, *Oceania*, 68 (3): 170-188
- Strathern M. (1988) *The gender of the gift*, University of California Press, Barkley
- Super, C. M., & Harkness, S. (1997). The cultural structuring of child development. In J. W. Berry, P. R. Dasen, & T. S. Saraswathi (Eds.), *Handbook of cross-cultural psychology: Basic processes and human development* (pp. 1–39). Allyn & Bacon.
- Takada, A. (2012). Preverbal infant-caregiver interaction. In A. Duranti, E. Ochs, & B. B. Schieffelin (Eds.), *The handbook of language socialization* (pp. 56–80). Malden: Wiley-Blackwell.
- Taylor A.C., (1996) The soul’s body and its states: an Amazonian perspectives on the nature of being human, *JRAI*, (n.s.), v.2, n. 2, pp. 201-215
- Taylor, C. (1989) *Sources of the Self: The Making of Modern Identity*. Cambridge (MA): Harvard University Press.
- Teitelbaum, P., Teitelbaum, O., Nye, J., Fryman, J., & Maurer, R. G. (1998). Movement analysis in infancy may be useful for early diagnosis of autism. *Proc. Natl. Acad. Sci. U.S.A.*, 95(23), 13982–13988
- Tesnière, L. (1959) *Éléments de syntaxe structurale*, Éditions Klincksieck, Paris (trad. it. *Elementi di sintassi strutturale*, Rosenberg & Sellier, Torino, 2001).
- Thomas, R. M. (1999). *Human development theories: Windows on culture*. Thousand Oaks, Sage
- Thompson, R. A. (1994). Emotion regulation: A theme in search of definition. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 59(2-3), 25–52, 250–283
- Toda, S., & Fogel, A. (1993). Infant response to the still-face situation at 3 and 6 months. *Developmental Psychology*, 29(3), 532–538.
- Tomasello, M. (1993). On the interpersonal origins of self- concept. In U. Neisser (Ed.), *The perceived self: Ecological and interpersonal sources of the self-knowledge* (174–184). New York: Cambridge University Press.
- Tomasello, M. (1995). Joint attention as social cognition. In C. Moore & P. J. Dunham (Eds.), *Joint attention: Its origins and role in development* (pp. 103–130). Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Tomasello, M. (1999) *The cultural origins of human cognition*. Cambridge (MA): Harvard University Press (tr. it. *Le origini culturali della cognizione umana*, Bologna, Il Mulino, 2018).

- Tomasello, M. (2009) *Why We Cooperate*, MIT Press, Massachusetts
- Tomasello M, Carpenter M, Call J, Behne T, Moll H. (2005) Understanding and sharing intentions: the origins of cultural cognition. *Behavioural Brain Science*. Oct;28(5):675-91; discussion 691-735.
- Tomasello, M., Kruger, A. C., & Ratner, H. H. (1993). Cultural learning. In *Behavioral and Brain Sciences*, 16(3), 495–552.
- Towle P.O., Patrick P.A., (2016) Autism Spectrum Disorder Screening Instruments for Very Young Children: A Systematic Review. *Autism Res Treat.*
- Trevarthen, C. (1977) Descriptive analyses of infant communication behavior. In H. R. Schaffer (Ed.), *Studies in mother-infant interaction: The Loch Lomond Symposium* (pp. 227–270). London: Academic Press
- Trevarthen, C. (1979) Communication and cooperation in early infancy: A description of primary intersubjectivity. In M. Bullock (ed.), *Before speech. The Beginning of Human Communication*. (321-349) Cambridge University Press, Cambridge
- Trevarthen, C. (1980). The foundations of intersubjectivity: Development of interpersonal and cooperative understanding of infants. In D. Olson (Ed.), *The social foundations of language and thought: Essays in honor of J. S. Bruner* (pp. 316–342). New York: W. W. Norton.
- Trevarthen, C. (1988) Universal co-operative motives: How infants begin to know the language and culture of their parents. In G. Jahoda and I.M. Lewis (Eds.), *Acquiring Culture: Ethnographic Perspectives on Cognitive Development*, (pp. 37-90). Croom Helm. London.
- Trevarthen C. Logotheti K., (1989) Child in society, society in children: the nature of basic trust. In S. Howell, R. Willis (eds.) *Societies at peace*, Routledge, London
- Tronick, E. (1981). Infant communication intent: The infant's reference to social interaction. In Stark (Ed.), *Language behavior in infancy and early childhood*. New York: Elsevier.
- Tronick, E., Als, H., Adamson, L., Wise, S., & Brazelton, T. B. (1978). The infant's response to entrapment between contradictory messages in face-to-face interaction. *Journal of the American Academy of Child Psychiatry*, 17, 1-13.
- Varela, F., Thompson, E. & Rosch, E. (1991) *The Embodied Mind. Cognitive Science and Human Experience*. Cambridge (MA): The MIT Press.
- Vedeler, D. (1993). Intentionality as a basis for the emergence of intersubjectivity in infancy. Ph.D. Thesis, University of Uppsala, Sweden.
- Vedeler, D. (1994). Infant intentionality as object directedness: A method for observation. *Scandinavian Journal of Psychology*, 35, 343 – 366.
- Volli U., (2021) Di che cosa parliamo quando diciamo “persona”? Fra filosofia e semiotica. In Ponzio J, Vissio G. (Eds.) *Culture della persona: itinerari di ricerca tra semiotica, filosofia e scienze umane*. Accademia University Press, Torino

- Violi P. (2004) “Il soggetto è negli avverbi”. Lo spazio della soggettività nella teoria semiotica di Umberto Eco. In *E|C Rivista Associazione Italiana Studi Semiotici Online*
- Violi P. (2007) Semiosis without Consciousness? An ontogenetic perspective. In *Cognitive Semiotics, vol. 1*, no. s1, 2007, 65-86. <https://doi.org/10.1515/cogsem.2007.1.fall2007.65>
- Violi P. (2012) Nuove forme di narratività. Permanenza e variazioni del modello narrativo. In Lorusso, A.M, Paolucci, C. & Violi P. (a cura di), *Narratività. Problemi, analisi, prospettive*. Bologna: Bononia University Press, 05-132
- Viveiros De Castro E. (1998) Les pronoms cosmologiques et le perspectivisme amérindien. In E. Alliez (ed.) *Gilles Deleuze. Une vie philosophique, Les Empecheurs de penser en rond*, Paris, 1988: 429-462
- Viveiros De Castro E. (2009) *Metaphysique cannibals*, PUF, Paris
- Viveiros De Castro E. (2012) Immanence and fear. Stranger-events and subjects in Amazonia. *HAU*. 2,1: 27-43
- Vygotsky, L. (1934/1961) *Thought and language*. Cambridge (MA): The MIT Press (tr. it. Masucco Costa A. (Ed.), *Pensiero e linguaggio*, Giunti, Firenze, 1966).
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes.*, Harvard University Press, Cambridge.
- Weinberg, K. M., & Tronick, E. Z. (1996). Infant affective reactions to the resumption of maternal interaction after the Still-Face. *Child Development*, 67(3), 905–914.
- Wellman H.M., Cross D., Watson J., (2001) Meta-analysis of theory-of-mind development: the truth about false belief. *Child Development* May-Jun;72(3): 655-684.
- Whiting, B. B., Whiting, J. W., & Longabaugh, R. (1975). *Children of six cultures: A psychocultural analysis*. Cambridge: Harvard University Press.
- Willatts, P. (1990). Development of problem-solving strategies in infancy. In D. Bjorklund (Ed.), *Children's strategies: Contemporary views of cognitive development*. Hillsdale, NJ: Erlbaum
- Willis R. (1990) Introduction. In Willis R. (eds.) *Signifying animals. Human meaning in the natural world*, Unwin Hyman, London
- Wilson CE, Brock J, Palermo R. (2010) Attention to social stimuli and facial identity recognition skills in autism spectrum disorder. *J Intellect Disabil Res*. Dec;54(12):1104-15.
- Wood D., Bruner J., Ross G. (1976) The role of tutoring in problem solving. In *Journalism of Child Psychology* vol. 17, 89-100, Pergamon Press, Great Britain
- Zahavi, D. (2001). Beyond empathy: Phenomenological approaches to intersubjectivity. *Journal of Consciousness Studies*, 8(5-7), 151–167
- Zeedyk, M. S. (1994) *Maternal interpretations of infant intentionality*. Ph.D. Thesis, Yale University.

Zeedyk M.S., (1996) Developmental Accounts of Intentionality: Toward Integration. *Developmental Review* 16, 416 – 461

Zeedyk M. S., (2006) From Intersubjectivity to Subjectivity: The Transformative Roles of Emotional Intimacy and Imitation. In *Infant and Child Development* 15 (321–344)

SITOGRAFIA

DSM-5 2013

<https://www.rivistadipsichiatria.it/archivio/1461/articoli/16137/>

Eurydice:

<https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/>

Center for the Study of Culture, Health, and Human Development (ISPCS)

<https://chhd.uconn.edu/ispcs/>

International Centre for Enactivism and Cognitive Semiotics:

<https://site.unibo.it/enactivism-and-cognitivesemiotics/en>

Ne.Mo. – New monitoring guidelines to develop innovative ECEC Teachers Curricula:

<https://site.unibo.it/nemoproject/it>

Ne.Mo project into the Erasmus+ Dissemination Platform

<https://erasmus-plus.ec.europa.eu/projects/search/details/2019-1-IT02-KA201-063340>

Qualtrics digital version of Ne.Mo. Tool:

IT: https://unibopsice.eu.qualtrics.com/jfe/form/SV_8J4sZSh3f5c2wCi

SE: https://unibopsice.eu.qualtrics.com/jfe/form/SV_6thpUArNFwnt8YC

CY: https://unibopsice.eu.qualtrics.com/jfe/form/SV_72ivwM5TBoByTWK

SI: https://unibopsice.eu.qualtrics.com/jfe/form/SV_bKGpZtzJZWcfRuS

ES: https://unibopsice.eu.qualtrics.com/jfe/form/SV_9vMXYouAwxKCqG2

FIGURE

Fig.1: Tabella dei livelli e delle dimensione del progetto Ne.Mo..... 104