

# MANUALE DI PSICOLOGIA DELLO SVILUPPO

A cura di Ada Fonzi

Grazia Attili  
Anna Silvia Bombi  
Silvia Bonino  
Luciano Mecacci  
Marinella Parisi  
Guido Petter  
Giuliana Pinto  
Andrea Smorti

# I nodi teorici attuali



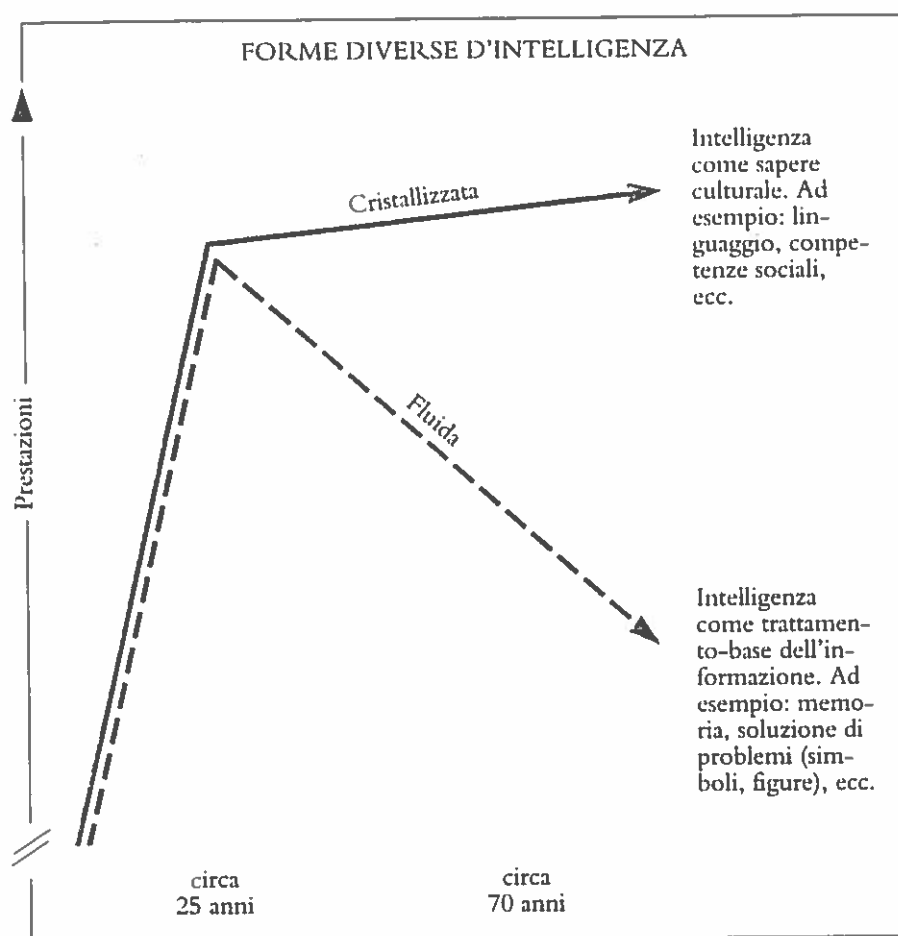
## § 2.1 DALLA PSICOLOGIA DELL'ETÀ EVOLUTIVA ALLA PSICOLOGIA DELLO SVILUPPO: LA PROSPETTIVA DEL CICLO DI VITA

Fino a non molti anni fa i testi e i corsi universitari che trattavano dello sviluppo psicologico erano intitolati "psicologia dell'età evolutiva" e non "psicologia dello sviluppo", come oggi avviene. Questo cambiamento di nome rimanda a mutamenti sostanziali nel modo di considerare la disciplina.

Parlare di età evolutiva implica ritenere che lo sviluppo psichico presenti una fase di evoluzione alla quale segue una fase di stabilità, corrispondente all'età adulta, e quindi una fase di involuzione, corrispondente all'età senile. Questo modello è ben rappresentato dalla metafora dell'arco della vita, in cui ad una fase ascendente corrisponde una fase discendente. Tale modo di concepire lo sviluppo ha dominato, in maniera più o meno esplicita, molta psicologia del nostro secolo ed è ancora assai diffuso nel senso comune. Ad esempio, riguardo allo sviluppo cognitivo, molti ritengono che dopo la giovinezza non sia più possibile apprendere nuove conoscenze ed abilità e che nella vecchiaia tutte le funzioni psichiche superiori inevitabilmente declinino.

In questa prospettiva l'adulto era considerato il punto d'arrivo, di riferimento e di confronto sia per lo sviluppo precedente che per quello seguente. Riguardo al primo aspetto, ne derivava che l'età evolutiva era valutata dal punto d'osservazione della tappa d'arrivo, vale a dire l'età adulta. Di conseguenza, il bambino e l'adolescente non erano altro che adulti non ancora compiuti ed imperfetti, spesso difficili da comprendere per i loro comportamenti così lontani dal modello

**Figura 2.1** — Il grafico mostra schematicamente come alcuni aspetti dell'intelligenza (quali la comprensione delle situazioni sociali, il linguaggio, il sapere culturale) possono aumentare lungo il ciclo di vita, mentre altri (quali la velocità di percezione, l'orientamento spaziale, il trattamento dell'informazione) sono maggiormente soggetti a declino (Baltes e Reese, 1986).



finale, che era comunque la meta obbligata. Dalla parte opposta, l'anziano era un adulto che stava perdendo molte capacità e caratteristiche.

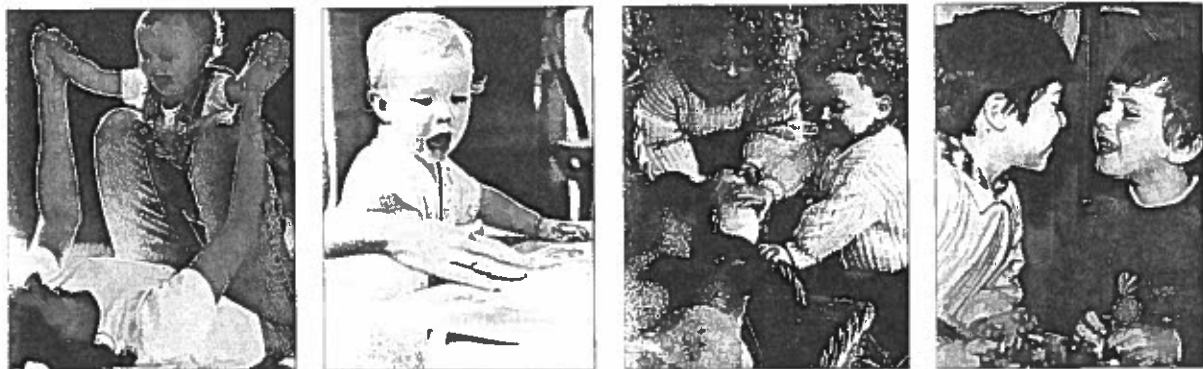
Gli studi degli ultimi decenni, alcuni provenienti da discipline diverse dalla psicologia ed altri proprio dalla psicologia dell'età evolutiva, hanno contribuito a cambiare questa prospettiva. Ci si è resi conto, anzitutto, che l'età adulta non è affatto quel periodo di stabilità che si riteneva. In essa avvengono infatti molti mutamenti che possono modificare in profondità la persona ed i suoi rapporti con il mondo: i momenti critici, ad esempio, non terminano certo con l'adolescenza e possono riguardare anche la maturità, sia nella vita lavorativa che affettiva. Ugualmente, ci si è accorti che in età adulta sono possibili nuovi apprendimenti, anche di vasta portata. Ad esempio, le profonde ristrutturazioni imposte in questi anni dal mercato del lavoro hanno reso evidente che è possibile anche all'adulto modificare e sviluppare le proprie competenze cognitive. Allo stesso tempo, è diventato sempre più chiaro che l'età adulta non è nemmeno, per la maggioranza degli individui, il periodo in cui si raggiunge uno sviluppo ottimale e quasi perfetto: molte persone presentano, anche in età adulta, comportamenti inadeguati, regressioni, inefficienze, difficoltà d'adattamento. L'immagine dell'età adulta, dunque, si è complicata. Questo periodo della vita è apparso sempre più caratterizzato da possibilità di sviluppo autonomo, che rendono difficile considerare l'adulto come il riferimento normativo obbligato per le altre fasi della vita.

All'altro estremo del ciclo di vita, gli studi sull'età senile mostravano che gli anziani non sono soltanto delle persone che stanno perdendo le capacità sociali e le facoltà intellettive caratteristiche dell'età adulta. Questo mutamento di prospettiva circa gli anziani è avvenuto sostanzialmente per due motivi. Da un lato, gli studi neurofisiologici hanno evidenziato la grande plasticità neuronale del cervello umano, capace di ristrutturazioni importanti e di nuove connessioni non solo nell'età adulta, ma anche nella maturità e nella vecchiaia. Ciò significa che anche in queste età sono possibili nuove acquisizioni e nuovi apprendimenti. Dall'altro si sono intensificate le osservazioni di quegli anziani, sempre più numerosi nella società occidentale grazie alle migliori condizioni sanitarie e di vita, che non vivono in istituzioni separate, ma continuano la loro esistenza in un normale contesto sociale. Questi studi mostravano che il declino delle funzioni psichiche degli anziani non è affatto inevitabile, ma risulta legato a negative condizioni personali, familiari, lavorative ed in genere sociali, e che gli anziani sono capaci di nuove ristrutturazioni, modificazioni e sviluppi (Baltes, Lindenberger e Staudinger, 1998). Lo sviluppo e il cambiamento, insomma, possono durare tutta la vita (Figura 2.1) e negli anziani è possibile, ad esempio, una produttività sconosciuta alle età precedenti (Figura 2.2).

Riguardo all'età evolutiva in senso stretto, gli studi evidenziavano, nel contempo, che il bambino è fin dalla nascita dotato di un ruolo attivo nei confronti della realtà. Sul piano cognitivo, fin dalle prime fasi dello sviluppo il bambino rielabora attivamente le informazioni che gli provengono dall'ambiente, costruisce le proprie originali modalità di rapporto con la realtà esterna, interpreta



**Figura 2.2** – Qualche esempio di eccezionale produttività in età senile. Agatha Christie (in alto) scrisse il suo settantasettesimo romanzo all'età di ottantacinque anni. Pablo Picasso (qui sopra) ha continuato fin dopo gli ottant'anni a esplorare nuove idee e nuove forme. Fra gli ottantacinque e i novant'anni produsse più di quattrocento disegni e incisioni. George Bernard Shaw (a sinistra) scriveva ancora a novant'anni, con immutata lucidità e arguzia.



**Figura 2.3** — Il bambino, fin dall'inizio, non è un passivo ricettore di stimolazioni, ma contribuisce attivamente, nelle sue interazioni con adulti e coetanei, a costruire il suo mondo sociale.

la realtà, mette in atto comportamenti adattati alle diverse situazioni. Sul piano sociale, il bambino non si limita a rispondere alle richieste e alle sollecitazioni provenienti dall'adulto, ma le stimola e le indirizza, costruendo il proprio mondo sociale sia nella relazione con gli adulti che in quella con i coetanei (Figura 2.3). Questo processo di attiva costruzione delle proprie relazioni con il mondo avviene lungo un percorso che non è mai lineare, ma molto diseguale, ricco di progressioni alternate a pause, digressioni e talvolta anche regressioni. Ai ricercatori appariva insomma sempre più chiaro che lo sviluppo del bambino deve essere compreso nelle sue peculiari e spesso sorprendenti specificità e non in relazione ad un teorico modello di riferimento adulto.

Tutti questi contributi hanno portato ad interrogarsi sulle caratteristiche dello sviluppo lungo tutta la vita dell'individuo. In primo luogo, ci si è resi conto che è necessario considerare il cambiamento e lo sviluppo come processi che non sono confinati in un periodo iniziale della vita, etichettato appunto come "evolutivo", cui farebbe seguito un periodo che sarebbe, al contrario, "involutivo". Di conseguenza, si è fatto oggetto della psicologia dello sviluppo non più soltanto il periodo che va dalla nascita all'adolescenza o, al più, alla giovinezza, ma l'intera vita umana, dal concepimento alla morte. Per questo oggi si parla di psicologia dello sviluppo nella prospettiva del ciclo di vita ("life-span"). La psicologia dello sviluppo si pone cioè come disciplina che prende in considerazione l'intero ciclo di vita, poiché ritiene che le funzioni psichiche subiscano dei mutamenti evolutivi incessanti lungo il corso della vita: in una parola, che lo sviluppo riguardi tutta l'esistenza (Baltes e Reese, 1986).

In secondo luogo, si è compreso anche che assumere la prospettiva del ciclo di vita significa mettere in primo piano la dimensione tempo e non considerare il comportamento della persona come un fotogramma isolato, ritagliato dal flusso della vita dell'individuo. La psicologia dell'età evolutiva non aveva certo ignorato il tempo, ma aveva tradizionalmente rivolto maggiore attenzione al passato dell'individuo, giungendo a volte ad esagerare l'influenza delle prime esperienze infantili, cui veniva attribuito il potere di determinare rigidamente il futuro. Minore attenzione era stata rivolta al presente, vale a dire alla situazione attuale in cui la persona, di qualunque età essa sia, è inserita.

La prospettiva attuale sottolinea che lo sviluppo avviene lungo tutto il tempo della vita, in un flusso incessante in cui il passato si lega al presente e al futuro che, per quanto non ancora esistente, è però "presente" nelle rappresentazioni dell'individuo. Lo sviluppo, dunque, non si identifica con il tempo, ma avviene *nel tempo*, lungo il quale si snodano le funzioni ed i processi psichici. Tutto questo non significa che l'età evolutiva classica, vale a dire il periodo che va dalla nascita o, meglio ancora, dal concepimento all'adolescenza e alla giovinezza abbia perso d'interesse e d'importanza. Essa, pur non essendo più considerata l'unico periodo di evoluzione, rimane comunque il primo momento di sviluppo, caratterizzato da massima plasticità dal punto di vista neurofisiologico. Molti studi perciò continuano a prendere in esame tale periodo. L'esigenza, poi, di comprendere maggiormente alcuni settori specifici ha fatto sì che all'interno dell'età evolutiva "canonica" molti studiosi si siano specializzati in periodi particolari, quali la primissima infanzia o l'adolescenza. Il fatto di considerare in modo specifico questi periodi non contrasta di per sé con la prospettiva del ciclo di vita, se essi sono presi in esame come momenti del lungo cammino evolutivo che va dal concepimento alla morte, i quali hanno dietro di sé altri momenti di sviluppo, e altri ancora ne avranno in seguito (Bonino, 1994).

Come vedremo, gli interrogativi circa le caratteristiche dello sviluppo psicologico nella prospettiva del ciclo di vita sono numerosi, anche se non del tutto nuovi. Essi emergono infatti dal lungo dibattito che ha impegnato la psicologia dello sviluppo, e più in generale la psicologia, le scienze umane e le stesse scienze fisiche e biologiche. Per comprendere i nodi teorici attuali della disciplina è dunque necessario prendere in considerazione il cammino che essa ha fatto, insieme alle altre scienze, a partire dalle sue origini.

## § 2.2 I MODELLI DETERMINISTICI UNICAUSALI

La psicologia è stata per lungo tempo dominata da modelli di spiegazione che facevano risalire ad una o poche cause, in modo obbligato e deterministico, la spiegazione del comportamento umano. Le ragioni di questa semplificazione sono riconducibili al clima scientifico del periodo storico in cui la psicologia è nata ed alla preoccupazione di quest'ultima di affrancarsi dalla religione e dalla filosofia. Nel momento in cui rivendicavano la possibilità di studiare anche l'uomo in modo rigoroso e scientifico, gli psicologi facevano propri i modelli dominanti nelle scienze forti della fine dell'Ottocento, vale a dire soprattutto quelli della fisica. Questi modelli erano di tipo unicausale e deterministico. La fiducia positivista nella scienza e nelle sue miracolose applicazioni e ricadute tecnologiche si fondava sulla convinzione che fosse possibile, nelle scienze fisiche come in quelle biologiche, individuare alcune catene causali certe e sufficientemente semplici, tali da consentire una chiara comprensione dei fenomeni ed una loro precisa manipolazione. L'adozione di questi modelli ha portato a postulare una causalità di tipo lineare, per la quale alcune semplici cause esercitano un'influenza unidirezionale sul comportamento umano.



**Figura 2.4** — John Broadus Watson nacque a Greenville, South Carolina, nel 1878. Si laureò all'Università di Chicago nel 1903. Dal 1908 al 1920 fu direttore del laboratorio di psicologia alla John Hopkins University. Negli anni seguenti lavorò presso alcune agenzie pubblicitarie, dopo aver definitivamente lasciato l'università a causa dello scandalo suscitato dal suo divorzio. Morì nel 1958.



Si tratta di modelli ancora molto diffusi, soprattutto nella divulgazione, nonostante siano stati in discussione e superati da tempo proprio a partire dalle scienze fisiche che hanno dimostrato fin dall'inizio del ventesimo secolo come non fosse possibile, in presenza di numerose variabili in reciproca interazione loro nel tempo, fare delle previsioni deterministiche e ricondurre un fatto all'azione di un'unica variabile.

In ambito psicologico, le spiegazioni deterministiche ed unicaux sono polarizzate su due versanti opposti: da un lato la causa del comportamento e dello sviluppo umana è stata ricercata nell'ambiente, da

l'altro nei fattori biologici. I due orientamenti che maggiormente hanno contribuito alla diffusione di modelli deterministici ed unicaux sono stati il comportamentismo e la psicoanalisi, anche a causa di una divulgazione spesso superficiale e frettolosa. Per quanto per molti aspetti opposti, ed anzi antagonisti, questi due orientamenti teorici sono accomunati da una visione deterministica, unicaux e lineare del comportamento umano, che è particolarmente netta nelle prime formulazioni teoriche e che è stata in seguito rinnovata e rivista.

Il comportamentismo ha ricondotto il comportamento umano all'influenza dell'ambiente e degli stimoli da esso provenienti. Vi è in questo caso un determinismo di tipo ambientale, ben evidenziato dalla famosa frase di Watson (1930) che reclamava orgogliosamente la possibilità per l'educatore di far sì che un neonato diventasse, indipendentemente dalle disposizioni biologiche e dalle caratteristiche individuali, ciò che egli aveva programmato: un ladro oppure un uomo di chiesa, uno scienziato oppure un artista, e così via. La nota formula stimolo-risposta (S-R) evidenzia bene quanto il comportamento sia condizionato al risultato obbligato di uno stimolo ambientale, in una relazione univariale che non lascia spazio né ad altre influenze, né all'azione individuale sulla base di questo modello che era stata elaborata da Dollard e Collard (1939), ad esempio, la teoria frustrazione-aggressività, secondo la quale il comportamento aggressivo è sempre riconducibile ad una frustrazione e la frustrazione provoca sempre un attacco aggressivo, anche se rivolto talvolta verso una persona diversa da quella che ha provocato la frustrazione, oppure dilazionato nel tempo.

Nel caso della psicoanalisi, il comportamento è il risultato dell'azione di una pulsione. Quest'ultima, in accordo con il modello meccanicistico derivato dalla scienza ottocentesca, è considerata un'energia psichica di prodotta

endogena e di derivazione istintuale, la quale cerca di trovare uno sbocco nel comportamento. Il modello energetico della psicoanalisi è stato definito, in modo forse un po' irriverente, della "pentola a pressione". Infatti, in mancanza di uno sfogo pulsionale la pentola rischia di scoppiare, con tutte le conseguenze negative del caso. La diffusione nel linguaggio comune di termini quali "sfogo", o anche del più colto "catarsi", testimonia la popolarità dei modelli psicoanalitici nella cultura contemporanea. Freud ipotizzò dapprima (1905) una sola pulsione, vale a dire la pulsione sessuale, mentre ritenne successivamente (1920) che vi fosse una seconda pulsione, che definì pulsione di morte, volta alla distruzione. Il comportamento umano, per Freud, è pertanto riconducibile all'azione di queste due pulsioni, che lo determinano: esso è spiegabile sempre in base ad esse. Talvolta, alcuni autori (Magnusson e Stattin, 1998) considerano la psicoanalisi come un esempio di modello deterministico di tipo ambientalista, a causa dell'importanza attribuita all'influenza dei genitori nelle prime fasi dello sviluppo ed all'impatto dei loro metodi educativi sulle vicende dello sviluppo pulsionale. In realtà, per la concezione psicoanalitica classica lo sviluppo è essenzialmente legato ad aspetti maturativi.



**Figura 2.5** – Sigmund Freud nacque a Freiberg, Moravia, nel 1856. Si laureò in medicina a Vienna nel 1881. Studiò con Charcot a Parigi nel 1885. Divenne professore all'Università di Vienna nel 1902. Nel 1908 fondò la Società psicoanalitica. Nel 1909 tenne una serie di conferenze sulla psicoanalisi negli Stati Uniti. Nel 1938, dopo l'occupazione nazista dell'Austria, si trasferì a Londra, dove morì nel 1939.

### § 2.3 I MODELLI PROBABILISTICI MULTICAUSALI: IL CONTRIBUTO DELLE SCIENZE FISICHE

Nel corso dell'ultimo secolo i modelli deterministici sono stati sempre più messi in discussione, dapprima nelle scienze fisiche ed in seguito anche in quelle biologiche ed umane. Forti di una tradizione scientifica e di un prestigio indiscusso, le scienze fisiche hanno potuto per prime abbandonare i modelli più semplici di spiegazione, che cercavano di comprendere la relazione tra variabili indipendenti e variabili dipendenti. L'introduzione di una visione sistemica ha profondamente modificato il modo di considerare le variabili, poiché ha spostato l'attenzione alle *reciproche modificazioni ed interazioni delle variabili lungo il tempo*.

Queste interazioni non sono fisse, ma si modificano, appunto, nel tempo. Perciò ad una visione statica, che considera il sistema fermo in un momento dato, si sostituisce una visione dinamica, che considera l'evoluzione del sistema nel tempo. Qui la rigida distinzione tra variabile indipendente e variabile dipen-



dente non è più possibile, dal momento che ogni variabile è allo stesso tempo causa ed effetto di altre. In queste condizioni, vale a dire quando il numero delle variabili supera una certa soglia critica ed esse sono in reciproca interazione, diventa impossibile predire nel tempo esattamente le conseguenze di un mutamento all'interno di un sistema. In altri termini, è impossibile ipotizzare una causalità certa ed unilineare, dal momento che tutti gli elementi del sistema si influenzano reciprocamente.

Più recentemente, questi concetti sono stati sviluppati dagli studiosi dei sistemi complessi, ed in particolare dei sistemi caotici, fino alla teoria della catastrofe. L'esempio più noto è dato dal sistema atmosferico e dalla previsione meteorologica. Un piccolo mutamento in una parte del sistema può produrre nel tempo effetti vistosi, che possono avvenire anche in uno spazio molto lontano. È il ben noto "effetto farfalla": il battito di una farfalla in una foresta tropicale può avere come effetto un ciclone dall'altra parte del pianeta. La suggestiva immagine chiarisce molto bene come non esista un nesso deterministico tra il battito della farfalla ed il ciclone: il movimento delle ali della farfalla, di per sé impercettibile, non può evidentemente provocare un ciclone in modo diretto, ma può essere l'innescò di una serie di modificazioni nell'atmosfera, le quali, influenzandosi tra loro, possono condurre nell'arco di un certo tempo ad esiti grandiosi e devastanti.

Dunque, non solo non esiste una causa sola, ma i complessi rapporti tra le diverse cause impediscono di predire in modo certo gli esiti di una modificazione, per quanto piccola, quando questa avviene in un certo momento o punto critico. In tali condizioni, piccole cause possono nel tempo produrre grandi effetti. L'analisi e la previsione di questi fenomeni, impossibile in termini deterministici ed unilineari, può invece venire effettuata in termini di probabilità. Assumere una prospettiva probabilistica non significa rinunciare a fare scienza; al contrario, si impone la necessità di conoscere nel modo più approfondito i diversi elementi in gioco, le regole che governano le loro interazioni e le loro possibili reciproche modificazioni. Su questa base si possono fare delle previsioni, mai deterministiche ma probabilistiche.

È su questi assunti che si fondano, ad esempio, le previsioni meteorologiche, che sono tanto migliori, vale a dire hanno maggiore probabilità di realizzarsi, quanto più ampia è la conoscenza sia dei fattori che sono in gioco che dei meccanismi che li regolano. I modelli probabilistici rinunciano quindi ad una causalità lineare, ma non per questo rinunciano a fare scienza; anzi essi pongono una sfida ad una più approfondita conoscenza sia dei fattori che agiscono in un sistema che dei processi che li regolano.

Il dibattito scientifico sul determinismo riguarda insomma tutta la scienza contemporanea ed ha avuto proprio dalle scienze fisiche un contributo importantissimo. Vediamo ora quali altri apporti, all'interno o ai confini della psicologia, hanno contribuito a superare i modelli deterministici unicausalì e unilineari. Infatti, come sempre nella storia di una scienza, i mutamenti di prospettiva non sono il risultato di ricerche isolate, ma avvengono per effetto di modificazioni che riguardano discipline ed aree scientifiche differenti.

## § 2.4 I MODELLI PROBABILISTICI MULTICAUSALI: IL CONTRIBUTO DELLA PSICOLOGIA

Passando a considerare più direttamente l'ambito della psicologia, numerose elaborazioni teoriche hanno concorso a costruire modelli multicausali e probabilistici dello sviluppo, facendo uscire la disciplina dalle secche del semplicismo dei modelli deterministici e lineari e conducendola alla complessità dei modelli contemporanei. Tali contributi sono riconducibili sostanzialmente a due grandi aree: da un lato gli studi che hanno preso in considerazione il ruolo attivo della mente umana, dall'altro quelli che hanno adottato una prospettiva interazionista e sistemica.

In primo luogo, nel corso del ventesimo secolo gli studi sul funzionamento cognitivo dell'uomo avevano sempre più evidenziato il fondamentale *ruolo attivo della mente umana*, capace di *rielaborare informazioni e di dare significato al mondo*. Appariva insomma sempre più evidente che non si poteva ignorare il ruolo strutturante della mente umana e che il comportamento e lo sviluppo umano non potevano essere considerati il frutto obbligato delle influenze ambientali o della maturazione biologica. La mente non è in balia degli eventi esterni e della progettazione biologica, ma attivamente riorganizza le proprie relazioni con l'ambiente e con l'organismo: essa non è soltanto "reattiva", ma "proattiva". Il ruolo cruciale della mente umana nel costruire il proprio rapporto con il mondo è al centro dei modelli dei grandi studiosi che hanno indagato lo sviluppo cognitivo, come Piaget (1923; 1947), Werner (1940), Vygotskij (1930-31; 1934; 1960).

Ricordiamo che, secondo il costruttivismo di Piaget, l'intelligenza realizza la più alta forma di adattamento, vale a dire il più alto equilibrio tra l'azione dell'organismo sull'ambiente e l'azione inversa. I fattori di autoregolazione o di equilibrizzazione hanno un ruolo centrale nello sviluppo delle strutture cognitive. Anche Werner ha una posizione costruttivista: secondo questo autore l'individuo diventa progressivamente capace, attraverso lo sviluppo mentale, di realizzare un equilibrio sempre più stabile e flessibile nel suo rapporto con la realtà. Vygotskij, inoltre, ha sottolineato come i processi psichici superiori abbiano una natura sociale e come la mente umana si strutturi e svolga il proprio ruolo attivo utilizzando gli strumenti che l'umanità ha elaborato nel corso della propria evoluzione, primo fra tutti il linguaggio. Ciò non significa adottare un'ottica riduzionista, che vede la mente individuale come il prodotto delle influenze sociali e culturali, ma considerare l'individuo e l'ambiente sociale e culturale in stretta e reciproca interazione.

L'enfasi sulla funzione costruttrice della mente umana è venuta in tempi più recenti anche dal cognitivismo. Da questi studi è emersa l'immagine di un bambino e di un uomo con abilità cognitive estese, differenziate e precoci. È indubbio che molti modelli del cognitivismo contemporaneo, ed in particolare quelli che si rifanno alla teoria dell'elaborazione dell'informazione, sono ben lontani non solo da una visione sistemica, ma spesso anche da una visione globale che consideri l'uomo e la sua attività cognitiva all'interno del contesto



**Figura 2.6** – Heinz Werner (1890-1964), insieme a Piaget e Vygotskij, fu uno dei tre pionieri del costruttivismo.



**Figura 2.7** — Sopra, Kurt Lewin (1890-1947), l'iniziatore della prospettiva interazionista, sotto, Urie Bronfenbrenner, che l'ha recentemente ripresa ed integrata nel suo modello ecologico dello sviluppo.

sociale e culturale in cui è inserito. Sono note ad esempio le critiche di Bruner (1990), secondo il quale un'analisi limitata ai processi di elaborazione dell'informazione non consente di comprendere la complessità del funzionamento della mente umana. Quest'ultima infatti esplica la sua attività soprattutto nel dare senso al mondo ed alla realtà che la circonda. Tali processi di costruzione di significato, pur essendo messi in atto dal singolo individuo, sono culturalmente connotati e non sono comprensibili al di fuori di un contesto sociale e culturale mediato in primo luogo dal linguaggio. Bruner ritiene che il limite della teoria dell'elaborazione dell'informazione stia proprio nell'aver ignorato il ruolo strutturante della cultura, nella prospettiva proposta da Vygotskij, la quale fa da filtro all'interpretazione del mondo. Ne deriva che la persona non si limita ad elaborare le informazioni che gli provengono da un oggetto per organizzarle in un tutto coerente, ma attribuisce all'oggetto un senso ed un valore che sono culturalmente mediati. Così lo stesso fazzoletto in testa ad una donna può assumere significati diversi a seconda che sia indossato in una chiesa cattolica, per strada in un giorno di vento, in un quartiere multietnico oppure in una festa folcloristica alpina.

Nonostante la fondatezza di queste critiche, riteniamo che gli studi del cognitivismo contemporaneo abbiano contribuito non poco a rivalutare il ruolo cruciale della mente umana nella relazione con il mondo. Essi infatti hanno permesso di meglio conoscere, se pure talvolta in modo frammentato, le straordinarie capacità cognitive dell'uomo, le sue infinite potenzialità di rielaborazione. Il quadro che è emerso da questi studi è quello di una mente dotata di grandi possibilità, capace di andare oltre le contingenze ambientali e le costrizioni biologiche, fin dalle primissime fasi dello sviluppo. Vediamo dunque che, con sfumature differenti e percorsi diversi, il ruolo strutturante della mente umana è uno dei temi di fondo della psicologia contemporanea.

Consideriamo ora i modelli che hanno adottato una prospettiva interazionista e sistemica. Lewin (1951) è stato tra i primi autori a sottolineare la necessità di non considerare l'individuo in modo isolato, ma di studiare in modo globale l'individuo e l'insieme delle relazioni che si stabiliscono tra lui ed il suo ambiente. Lewin ha introdotto il concetto di *campo*, inteso come la totalità dei fattori coesistenti in un certo momento, considerati come interdipendenti. Superando la dicotomia tra coloro che ponevano l'accento sull'individuo oppure sulla società, così come tra innatisti ed ambientalisti, egli ha considerato il comportamento di un individuo come *funzione*, in un momento dato, sia delle caratteristiche della persona che di quelle dell'ambiente. L'oggetto di studio della psicologia non è perciò dato né dalla persona in sé, né dall'ambiente in sé, ma dalla relazione tra i due. Infatti l'ambiente non è concepito in senso fisico o sociologico, bensì in senso psicologico, così come esso è vissuto e percepito dalla persona. In una visione che privilegia l'analisi della globalità della relazione tra individuo ed ambiente, l'accento viene posto sull'individuo, vale a dire sul suo modo di concepire l'ambiente.

Le intuizioni di Lewin sono state riprese ed ampliate, in tempi più recenti, dalle teorie ecologiche dello sviluppo, che hanno in Bronfenbrenner (1979) il

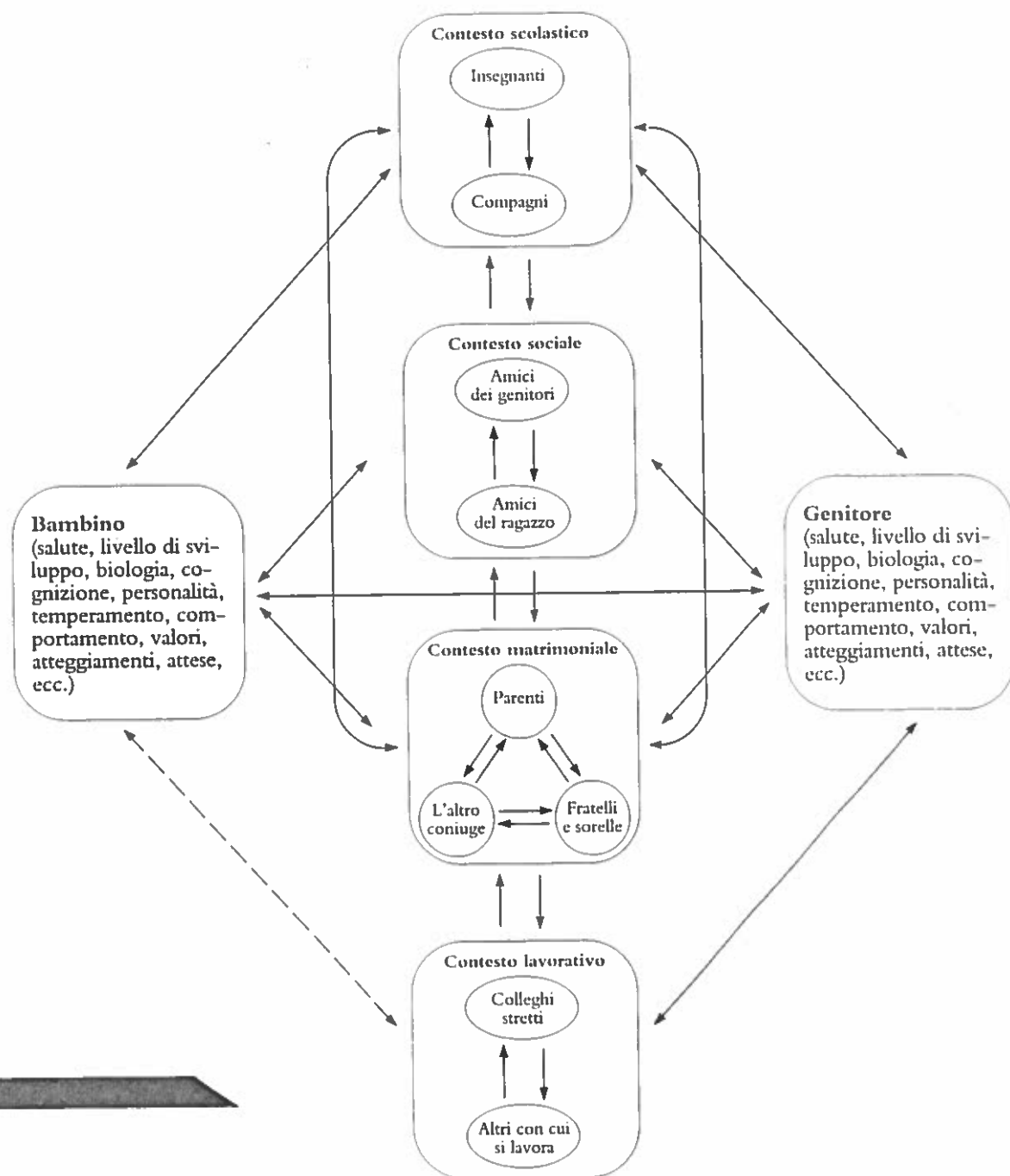
più significativo rappresentante. Quest'autore ha sottolineato con forza l'importanza del contesto nel quale l'individuo si sviluppa. Egli ha proposto il modello "persona-processo-contesto", che sottolinea la reciproca relazione tra persona ed ambiente. Mentre in passato Bronfenbrenner aveva sostenuto soprattutto l'importanza del contesto, negli ultimi anni egli ha sentito l'esigenza di ribadire anche l'importanza della persona e dei processi di sviluppo che in tale relazione si elaborano (Bronfenbrenner e Morris, 1998).

Tutte queste concezioni adottano una prospettiva sistemica. Come abbiamo visto in precedenza, il concetto di sistema, inteso come complesso di componenti in interazione reciproca, non è specifico della psicologia; in ambito psicologico esso si è diffuso soprattutto grazie al contributo della teoria generale dei sistemi di von Bertalanffy (1968). Si può affermare che il concetto di sistema è oggi entrato a fare parte degli schemi di riferimento di molta psicologia dello sviluppo e dei modelli dell'interazionismo olistico. In altre parole, molti ricercatori, pur non riferendosi in modo esplicito e puntuale al modello sistemico, sono consapevoli della necessità di considerare individuo e contesto nella loro reciproca interazione, in modo unitario. Anche la concezione della persona come sistema aperto, autoregolato ed autocostruito, che è caratteristica dei modelli sistemici, è confluita, spesso mediata più dalla psicologia cognitiva che non dalla teoria dei sistemi, nell'interazionismo olistico contemporaneo.

## § 2.5 UN MODELLO PROBABILISTICO, OLISTICO, INTERAZIONISTA, COSTRUTTIVISTA

Da quanto abbiamo detto risulta chiaro che la psicologia dello sviluppo contemporanea si è orientata sempre più verso un modello di tipo probabilistico, olistico, interazionista e costruttivista. Per quanto non tutti i contributi si collocano in questa prospettiva, essa appare la più coerente con l'evoluzione dei modelli delle altre scienze e l'unica in grado di prendere in esame la complessità del comportamento e dello sviluppo umano lungo tutto il ciclo di vita, in relazione al contesto. In tale concezione ritroviamo il concetto di relazione lungo il tempo tra le variabili individuali e ambientali, così come il ruolo strutturante dell'azione individuale, soprattutto attraverso l'attività cognitiva.

L'assunto di fondo di questa concezione riguarda *la relazione tra l'individuo e il suo ambiente, i quali formano un sistema integrato e dinamico, di cui sia l'individuo che l'ambiente sono elementi inseparabili e che si influenzano reciprocamente* (Magnusson e Stattin, 1998). Non è quindi possibile considerare isolatamente e in modo deterministico ed unidirezionale l'ambiente e l'individuo: infatti il primo agisce sul secondo ed il secondo sul primo in un'interazione dinamica (Figura 2.8). Il principio dell'interazione dinamica, che riguarda tutti i sistemi aperti, è caratteristico perciò sia dei processi che si realizzano all'interno delle strutture mentali, biologiche e comportamentali dell'individuo, sia dei processi che avvengono all'interno dell'ambiente, sia, infine, dei processi che si realizzano nella relazione tra i fattori individuali e quelli ambientali.



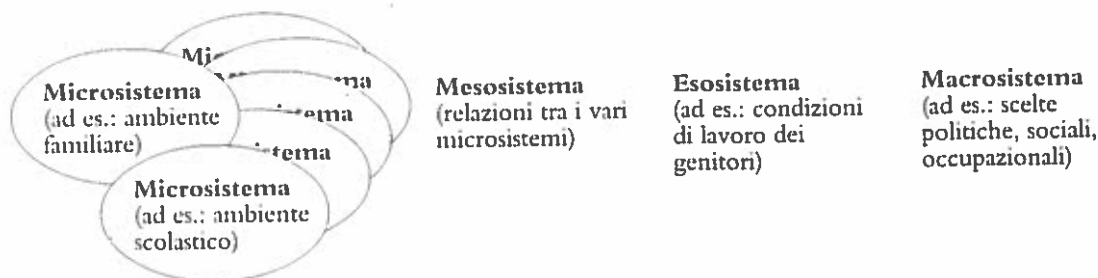
COMUNITÀ      SOCIETÀ      CULTURA      AMBIENTI  
NATURALI E  
ARTIFICIALI



**Figura 2.8** – Lo schema evidenzia i diversi ambienti in cui un bambino è immerso ed i contesti più specifici in cui egli vive. Il grafico mostra come si stabilisca un'interazione dinamica non solo fra genitori e figli, ma anche fra essi e i vari contesti della comunità di appartenenza (scolastico, sociale, matrimoniale, lavorativo, ecc.), i quali, a loro volta, sono non solo in interazione reciproca, ma anche in interazione con i più ampi contesti sociali, culturali, ambientali. Come si vede, nella determinazione dello sviluppo le variabili in gioco sono molteplici ed ognuna di esse può assumere, di volta in volta e nel corso del tempo, il valore di variabile dipendente o di variabile indipendente. Modificata da: Ford e Lerner (1992).







**Figura 2.9** – L'ambiente di vita di un bambino in età scolare secondo la prospettiva ecologica di Bronfenbrenner. Col termine "ecologia" Bronfenbrenner fa riferimento alle strutture ambientali di cui l'individuo fa esperienza e a cui è direttamente (microsistema e mesosistema) o indirettamente (esosistema e macrosistema) legato.

In questa concezione dinamica i fenomeni sono considerati in interazione reciproca e non lineare. Non possono quindi essere definiti una volta per tutte in modo assoluto come cause o come effetti. Al contrario, ciò che ad un certo momento del processo può essere ritenuto un effetto (o "variabile dipendente", come vedremo nel prossimo capitolo) può diventare in seguito causa (o "variabile indipendente"). Ad esempio, nella relazione tra aggressività e interazione sociale con i pari, l'aggressività può ad un certo momento essere conseguenza di una cattiva relazione con i pari, ma può nel tempo diventare essa stessa causa di un rapporto di esclusione.

Cerchiamo ora di approfondire meglio i diversi termini dell'interazione. Per quanto riguarda l'ambiente, esso può essere concepito come un sistema distinto in livelli differenti, che sono stati variamente definiti (Box 2.1). Bronfenbrenner, ad esempio, parla di "ambiente ecologico" distinto in vari centri concentrici: microsistema, mesosistema, esosistema e macrosistema (Figura 2.9). Una distinzione frequente è anche quella tra ambiente prossimale, inteso come altri individui con cui la persona interagisce direttamente (fino all'adolescenza, principalmente i familiari, gli insegnanti, i compagni di scuola, gli altri pari), ed ambiente distale, inteso come il più ampio ambiente sociale, economico e culturale nel quale lo stesso ambiente prossimale è immerso.

Spesso gli studi psicologici hanno preso in considerazione soltanto il cambiamento all'interno dell'individuo ed hanno considerato in modo statico l'ambiente con cui egli interagisce. Ma l'ambiente non è immobile lungo il tempo. Esso si modifica nel corso dello sviluppo, sia in relazione a fattori esterni (ad esempio, mutamenti economici e cambiamenti politici, come quelli avvenuti in Europa in seguito alla caduta del "muro di Berlino"), che alle modificazioni provocate dall'individuo stesso (ne sono un esempio le trasformazioni della famiglia in rapporto prima alla nascita e poi allo sviluppo dei figli). Quindi l'ambiente muta non solo in relazione a grandi cambiamenti storici e sociologici, ma anche grazie all'azione degli individui che contribuiscono alla costruzione dell'ambiente nel quale vivono, anche quando ne sono inconsapevoli.

Quest'ultimo punto merita di essere sottolineato, poiché tradizionalmente era stata presa in considerazione soprattutto l'azione dell'ambiente sull'indi-

## Box 2.1

### I diversi tipi di ambiente

I vari ambienti e contesti di vita nei quali avviene lo sviluppo sono stati identificati e denominati in diversi modi. Uno dei più utilizzati distingue tra un ambiente *prossimale* ed uno *distale*.

L'ambiente *prossimale* riguarda, come evidenzia il termine stesso, il contesto più prossimo, più vicino, a un bambino. Tale ambiente è costituito in primo luogo dalla famiglia, che è stata oggetto di molte analisi e ricerche. Ne sono esempio (non esaustivo) gli studi sulla struttura della famiglia (ad esempio, uniparentale oppure con entrambi i genitori, intatta o, al contrario, con i genitori separati o divorziati), sul grado di accettazione o di rifiuto dei figli, sul clima affettivo e i modelli di attaccamento, sul grado di coesione, sulle regole e sugli stili educativi (ad esempio, autoritario, permissivo, autorevole), sulla comunicazione all'interno della famiglia, sul grado di sostegno emotivo dato ai figli, sulla spinta all'autonomia, sui modelli di socializzazione.

Accanto alla famiglia, sono stati studiati gli altri ambienti prossimi del bambino, quali il nido, i vari ordini di scuola, il gruppo dei pari. In particolare, è emerso in modo sem-

pre più chiaro che le relazioni con i pari sono un contesto essenziale, nel quale emergono molti nuovi comportamenti e sviluppi dall'infanzia all'adolescenza. Lo testimoniano i numerosi studi sull'amicizia, sul bullismo, sull'accettazione o sul rifiuto da parte dei coetanei.

L'ambiente *prossimale* non esaurisce però il contesto di vita. Sia il bambino, sia lo stesso ambiente *prossimale*, sono infatti inseriti in sistemi sociali, culturali ed economici più ampi, che costituiscono l'ambiente *distale*.

Tra i due ambienti, quello *prossimale* e quello *distale*, vi è una continua interazione. La grande sfida alla ricerca scientifica consiste oggi proprio nel comprendere meglio il rapporto tra i due e la loro reciproca influenza. Per quanto riguarda la famiglia, ad esempio, è emerso sempre più chiaramente, da un lato, che le variabili sociali ed economiche non agiscono in modo diretto ma, al contrario, in modo indiretto e fortemente differenziato, in relazione alle specifiche caratteristiche delle persone e del funzionamento familiare. D'altro canto, però, si è evidenziato che comportamenti complessi, come gli atteggiamenti educativi, non

sono riconducibili solo a caratteristiche di personalità o a particolari stili relazionali, ma sono anche legati alle caratteristiche della vita lavorativa dei genitori, oltreché all'organizzazione sociale. Inoltre, i modelli educativi dei genitori non sono solo correlati alla struttura ed alle caratteristiche della famiglia in sé, ma anche alle caratteristiche della scuola, alle opportunità educative offerte da altre istituzioni, alle possibilità di relazione sociale date dal vicinato e dalla comunità in cui la famiglia vive.

Ambiente *prossimale* ed ambiente *distale* devono, insomma, essere considerati nelle loro reciproche interazioni e non come realtà tra loro separate.

Bronfenbrenner ha differenziato in modo più analitico i vari tipi di *ambiente ecologico* in cui la persona si trova a vivere. Bronfenbrenner rappresenta l'ambiente ecologico come un insieme di strutture concentriche (Figura 2.9). Nella zona a sinistra si trova il *microsistema*, con il quale l'individuo è direttamente in relazione. Poi, progressivamente, compaiono il *mesosistema*, l'*esosistema* e il *macrosistema*.

Il *microsistema* si riferisce a quell'insieme di relazioni ed attività

con cui il bambino è in contatto diretto, in un particolare contesto. Si tratta quindi della famiglia, della scuola e del gruppo dei coetanei.

Il *mesosistema* può essere considerato come un sistema di *microsistemi*. Esso fa quindi riferimento a due o più contesti ambientali ai quali l'individuo partecipa direttamente, quali ad esempio la famiglia ed il gruppo dei coetanei, ed alle loro reciproche relazioni.

L'*esosistema* riguarda invece due o più contesti ambientali, ad almeno uno dei quali la persona non partecipa direttamente. Un esempio è dato dalla relazione esistente, come abbiamo visto, tra la famiglia e l'ambiente di lavoro del padre o della madre.

Il *macrosistema* si riferisce al contesto sovrastrutturale che condiziona tutti i sistemi precedentemente menzionati. Esso fa riferimento a modelli ed organizzazioni culturali più ampie, che implicano norme, valori, aspettative, rappresentazioni significative per lo sviluppo, ecc.

Qualunque sia la terminologia utilizzata, occorre avere sempre presente la varietà dei sistemi ambientali in cui l'individuo si trova a vivere e le loro continue interazioni.

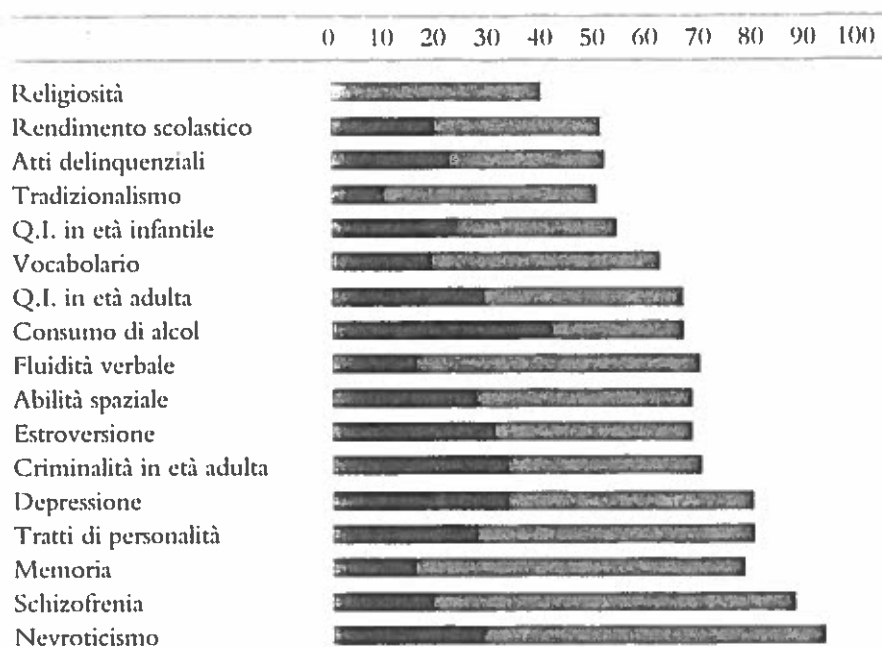
## Box 2.2

### Eredità e ambiente

La Figura 2.10 presenta, in relazione alle differenze riscontrabili tra fratelli, le diverse percentuali che possono essere ascritte ad effetti genetici oppure ad effetti non genetici. Secondo Dunn e Plomin (1990), questi dati, considerati nel loro insieme, rendono difficile evitare la conclusione che l'eredità genetica possa influenzare in maniera significativa le differenze individuali per molti aspetti del comportamento e dello sviluppo individuale. Tuttavia, fanno notare questi Autori, gli stessi dati evidenziano anche che i fattori non genetici sono almeno altrettanto importanti.

Il contributo della natura, sottolineano Dunn e Plomin, è funzione della cultura, così come la cultura è funzione della natura: le influenze genetiche non agiscono del tutto autonomamente al di fuori di un contesto ambientale e vi è una continua interazione tra ambiente e patrimonio genetico lungo tutta la vita.

Dunn e Plomin evidenziano anche come un tipo di approccio in cui l'accento venga esclusivamente posto sul *quanto*, vale a dire sulla misura dell'influenza degli aspetti genetici e di quelli ambientali, non sia abbastanza fertile nella



**Figura 2.10** – Differenze (%) tra fratelli nei tratti psicologici. In rosso: effetto genetico. In verde: effetto non genetico (da: Dunn e Plomin, 1990).

comprensione dello sviluppo. È assai più produttivo, invece, chiedersi *come* ciò si verifichi, cioè cercare di comprendere in quale modo si realizzi la complessa interazione tra geni ed ambiente, per le diverse funzioni, lungo lo sviluppo.

Il fenotipo individuale, infatti, si sviluppa all'interno della cornice offerta dal genotipo attraverso reciproche interazioni con l'ambiente. Si tratta di un processo che inizia al concepimento e dura per tutta la vita. All'interno dei limiti dati dai

fattori ereditari, si possono realizzare scenari di sviluppo differenti, in relazione all'interazione con i fattori ambientali. Il compito della psicologia dello sviluppo è appunto quello di comprendere come si realizza questa interazione.

Un esempio di facile comprensione può essere dato dal ciclo mestruale. La sua comparsa nella ragazza in adolescenza risponde ad una precisa programmazione genetica, che è però influenzata da numerosi fattori ambientali, sia di tipo fisico (quali l'alimentazio-

ne, le condizioni igieniche) che psicologico e sociale (quali l'esposizione a stimolazioni di carattere sessuale, le esperienze traumatiche). Proprio per l'intreccio di questi fattori la comparsa del ciclo mestruale, oltre a presentare una grande variabilità individuale, ha mostrato negli ultimi anni nei paesi occidentali la tendenza ad una progressiva anticipazione (si veda, più avanti, il § 6.10). Ci si attende però, sulla base della programmazione biologica, che essa non sia senza limiti nel tempo.

Questo esempio chiarisce anche che i fattori genetici non si identificano, come talvolta erroneamente si crede, con i fattori biologici: l'eredità genetica non copre di certo tutto l'ambito delle influenze biologiche. Per questo quando si parla di ambiente ci si riferisce non solo ai fattori ambientali di tipo culturale, sociale e psicologico, ma anche, come dicono ancora Dunn e Plomin, ai fattori biologici non ereditari, come le malattie e gli incidenti, la nutrizione ed anche eventi correlati allo stesso DNA.

Si ritiene, per esempio, che il DNA sia responsabile in misura considerevole delle disfunzioni nei meccanismi di controllo della crescita rapida delle cellule che conducono al cancro, forse a causa di infezioni virali che assumono il controllo genetico delle cellule. Si tratta di eventi non ereditari. L'influenza genetica sul cancro, nel senso di effetti ereditari trasmessi da una generazione alla successiva, è scarsa. Siamo dunque in presenza di un'influenza proveniente dall'ambiente (un virus, oppure una radiazione nucleare, una sostanza chimica) che agisce a livello biologico, ma che non è certo di origine genetica.

duo, sia in termini fisici (ad esempio l'influenza della prolungata mancanza di luce nei mesi invernali sulla biochimica del cervello) che sociali (ad esempio l'influenza dei diversi stili educativi dei genitori sullo sviluppo del comportamento aggressivo). Oggi, in una prospettiva di interazione reciproca, viene considerata anche l'azione di modificazione e di selezione da parte dell'individuo sull'ambiente stesso (Box 2.2). Quest'azione si esplica anzitutto a livello prossimale, in particolare sulla famiglia, sulle amicizie, sui pari. Ad esempio, un bambino particolarmente intelligente concorre a modificare il proprio ambiente familiare, in quanto pone continue domande, propone nuove attività, si impegna in nuove sfide; al tempo stesso egli contribuisce a selezionare l'ambiente dei pari, ad esempio preferendo quelli di buona intelligenza, con cui può svolgere attività per lui gratificanti.

L'azione dell'individuo si svolge anche sull'ambiente distale, vale a dire sul più ampio ambiente sociale e culturale; quest'azione è mediata dall'uso di sistemi di simboli e di segni condivisi, primo fra tutti il linguaggio. Come Bruner (1986; 1990) ha in particolare sottolineato, l'individuo è sì influenzato dal sistema culturale, che interiorizza come elemento formante della sua mente, ma al tempo stesso egli contribuisce alla creazione stessa della cultura e ne provoca la continua modificazione. Si pensi ad esempio al lavoro, alla partecipazione alla vita della comunità, alle scelte politiche ed esistenziali, o anche soltanto all'acquisto di un libro o di un vestito alla moda.

In un'ottica interazionista, inoltre, viene privilegiata l'analisi dell'ambiente così come esso è percepito, rappresentato e mentalmente costruito dall'individuo. Ciò non significa escludere dall'esame l'ambiente oggettivo, sia perché l'ambiente può influenzare direttamente l'individuo (ad esempio, un genitore autoritario può utilizzare punizioni corporali che sono di danno allo sviluppo fisico e psichico del bambino) sia perché la rappresentazione che ogni persona si fa dell'ambiente non è indipendente dall'organizzazione e dal funzionamento dell'ambiente "così come esso è". L'analisi dell'ambiente percepito è però di primaria importanza, perché sono le rappresentazioni e le costruzioni mentali dell'individuo a guidare la sua azione. Dunque, da una concezione unidirezionale in cui l'ambiente era visto come una fonte di stimoli, oggi esso viene considerato, anche dalle moderne teorie dell'apprendimento, come una fonte di informazioni che la persona valuta ed elabora: è ciò che avviene, ad esempio, nei bambini aggressivi, i quali tendono a distorcere ed interpretare in modo errato e negativo il comportamento e le espressioni emotive dei compagni.

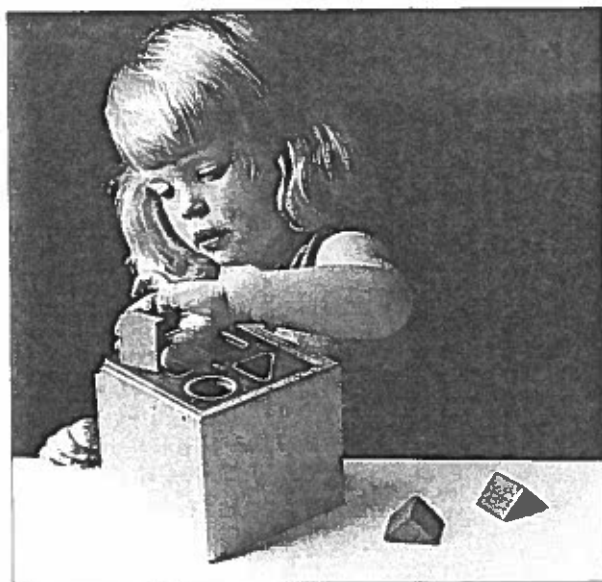
Un'altra importante distinzione riguarda l'ambiente condiviso e quello non condiviso all'interno dello stesso contesto, quale ad esempio la famiglia. Tradizionalmente la famiglia è stata considerata come un ambiente condiviso, comune a tutti i figli e capace quindi di influenzarli tutti allo stesso modo. Analisi più approfondite negli ultimi decenni hanno al contrario evidenziato che l'ambiente familiare è in larga misura *non condiviso*. Come infatti hanno recentemente mostrato Dunn e Plomin (1990), l'ambiente della famiglia è uguale per tutti i figli solo in apparenza. In realtà, esso è diverso per ognuno di loro (ad esempio, in relazione all'ordine di genitura), mentre le stesse vicende sono vissute in

modo differente da ciascuno (ad esempio, il divorzio dei genitori costituisce un'esperienza differente per ogni figlio in funzione dell'età, del sesso e della relazione con i genitori). Dunn e Plomin hanno evidenziato che proprio le esperienze non condivise sono molto importanti nel rendere ragione di quelle differenze tra fratelli, che sono molto grandi e inspiegabili in base alla genetica, cui spesso si continua a fare esclusivo riferimento. Quest'ultima, in effetti, è maggiormente in grado di spiegare le similarità, ma non le differenze, tra i fratelli della stessa famiglia.

Riguardo alla persona, essa è concepita come un sistema che opera in modo attivo e finalizzato, che costruisce il proprio sviluppo e si autoregola, in interazione con un ambiente che non è da lei separato e che anzi è, come abbiamo appena visto, in una certa misura costruito dall'individuo stesso. La definizione dello "sviluppo come azione nel contesto" (Silbereisen, Eyferth e Rudinger, 1986), che ha trovato applicazione soprattutto nello studio dell'adolescenza, ben evidenzia l'importanza dell'individuo e del suo agire nell'indirizzare il suo stesso sviluppo. Un esempio notevole di quanto le persone possano influenzare il proprio sviluppo attraverso un'azione sul contesto viene dalla relazione tra la capacità adolescenziale di pianificare la propria attività e la propria vita, da un lato, ed una maggiore stabilità dell'adattamento personale nella maturità e nella vecchiaia, dall'altro. Infatti adolescenti competenti, capaci di pianificare il proprio futuro e di scegliere ciò che è loro più utile in avvenire, sono maggiormente in grado di acquisire e mantenere sostegni sociali e di raggiungere i propri obiettivi, ottenendo così nel tempo degli effetti positivi che confermano, in una spirale virtuosa, la stima di sé (Clausen, 1991).

Nella concezione sistemica, interazionista e costruttivista viene sottolineata l'attività della mente umana, che conosce ed interpreta la realtà, utilizzando e costruendo simboli e segni all'interno di un certo sistema culturale. Ciò significa che gli aspetti cognitivi, emotivi, affettivi e sociali sono considerati nelle loro strette connessioni e reciproche interazioni. Ne deriva che la psicologia dello sviluppo dà grande importanza ai valori, alle norme, agli scopi, alle valutazioni ed alle percezioni che l'individuo dà di sé, ai significati che possono guidare la persona nel suo comportamento e nel suo sviluppo, all'interno di una cultura. Viene insomma rivalutata l'importanza dei sistemi simbolici che l'uomo utilizza nella costruzione di sé e del proprio rapporto con il mondo.

Ad esempio, uno stesso evento biologico normale, come la menopausa, può assumere significati differenti all'interno di contesti culturali che assegnano un ruolo diverso alla donna ed alla sessualità: la menopausa può essere un evento temuto, per ragioni dissimili, sia in una società che enfatizza la giovinezza, sia in quella che identifica il ruolo femminile con la maternità; al contrario, essa può essere priva di particolari connotazioni negative in un contesto culturale che privilegia nella donna la partecipazione sociale attraverso il lavoro; essa può infine addirittura assumere un valore positivo in culture che disprezzano la sessualità e l'accettano soltanto come uno strumento per la riproduzione. È da notare che spesso, soprattutto in una cultura variegata e mutevole come l'attuale, significati diversi e talvolta opposti possono convivere.



## § 2.6 BIOLOGIA E AMBIENTE: IL RAPPORTO TRA MATURAZIONE ED ESPERIENZA

L'importante apporto offerto in questi anni dalla biologia e dalle neuroscienze ha contribuito in primo luogo a comprendere il funzionamento delle strutture nervose ed i processi biologici coinvolti. Tali studi, in continuo progresso, hanno inoltre permesso di cominciare a colmare molte lacune nella nostra conoscenza del funzionamento dell'individuo come totalità e di superare molte dicotomie tra discipline. Questi studi, infatti, mentre consentono di chiarire quali sono i correlati neurofisiologici e biochimici dei comportamenti psichici, non conducono al riduzionismo.

Appare sempre più chiaro che i fattori genetici delineano l'ambito delle potenzialità di sviluppo di un individuo, ma non la sua particolare realizzazione. Ciò significa che i geni non identificano un programma tale da condurre verso un unico esito evolutivo: per ogni genotipo vi è una serie diversificata, benché non illimitata, di esiti (o fenotipi) associata al genotipo in funzione delle peculiari caratteristiche ambientali entro cui il genotipo si sviluppa. Ad esempio, lo sviluppo di particolari talenti, come l'intelligenza musicale, ha sicuramente delle basi genetiche; lo sviluppo e la realizzazione di tale talento in una persona sono però legati all'interazione con le esperienze e le opportunità offerte dall'ambiente, sia prossimale (famiglia, scuola) che distale (cultura).

I fattori biologici, che non si limitano ovviamente a quelli genetici, costituiscono l'insieme delle condizioni che rendono possibile un certo funzionamento psichico lungo lo sviluppo (Figura 2.11). Riguardo allo sviluppo cognitivo, ad esempio, è stato evidenziato che le tappe più significative nell'infanzia, nella

**Figura 2.11** — A 13 mesi il bambino è in grado di salire le scale, sia pure goffamente. A 3 anni le sale e le discende alternando i piedi. Sempre a 3 anni, il bambino non ha difficoltà ad infilare i pezzi di legno nei fori corrispondenti. Lo sviluppo di queste abilità, pur presupponendo precisi apprendimenti, non potrebbe avvenire in assenza di un'adeguata maturazione, nel primo caso dell'apparato muscolare e nervoso, nel secondo della coordinazione oculo-motoria.



fanciullezza e nell'adolescenza, corrispondono a momenti importanti di produzione e di selezione delle sinapsi, cioè dei punti di connessione tra due neuroni. Anche la progressiva mielinizzazione, processo attraverso il quale le fibre nervose vengono ricoperte da una guaina protettiva, costituita appunto da mielina, è ritenuta, in età evolutiva, un fattore rilevante. Ne deriva che nelle varie età le condizioni biologiche pongono un limite massimo al livello di prestazione che il bambino può dare. La realizzazione di queste potenzialità è però legata all'esperienza e all'ambiente. Ciò significa che prima di una certa maturazione biologica non è possibile anticipare con l'addestramento o l'insegnamento una certa acquisizione e che la maturazione biologica non determina di per sé la comparsa di un'acquisizione senza un contesto ambientale adatto (ad esempio, gli adolescenti sviluppano la capacità di pensiero formale solo in un certo ambiente sociale e culturale, caratterizzato in particolare dalla scolarizzazione). Ritorniamo in seguito su questo argomento.

Ma la relazione tra esperienza e maturazione biologica è ancora più stretta. Infatti l'esperienza e la pratica influenzano a loro volta per molti aspetti la stessa maturazione neurofisiologica, ad esempio a livello sia di produzione che di selezione delle sinapsi, cioè di quei collegamenti tra fibre nervose che assicurano la trasmissione degli impulsi. In altri termini, la produzione, il numero e la distribuzione delle sinapsi dipendono non solo dalla programmazione biologica, ma anche dall'esperienza, che ha il potere di agire sullo stesso sistema biologico. Sotto questo aspetto il cervello di ogni bambino, così come il cervello di ogni adulto, è diverso da quello di tutti gli altri individui. Queste differenze sono già presenti alla nascita, in relazione all'interazione tra maturazione biologica ed ambiente fetale durante la gestazione.

Il fatto che la maturazione biologica ponga le condizioni ed i limiti, ad ogni livello di età, dell'espletarsi di una certa funzione pone il problema dell'esistenza di periodi critici, nei quali l'esperienza e l'ambiente esercitano la loro massima influenza ed oltre i quali può essere difficile o addirittura impossibile per una funzione riuscire ancora a manifestarsi. Per quanto sia difficile dimostrare l'esistenza nell'uomo, dotato di grande plasticità, di rigidi periodi di sensibilità, è indubbio che il bambino in alcuni momenti appare maggiormente ricettivo per alcuni apprendimenti, come il linguaggio orale prima e la lettura e scrittura poi. Per questa ragione gli psicologi dello sviluppo preferiscono parlare di *periodi sensibili* (o *critici*), nei quali alcuni nuovi apprendimenti e cambiamenti sono maggiormente probabili, in relazione ad un'opportuna esperienza.

## § 2.7 LA SFIDA DEI MODELLI PROBABILISTICI

L'interazione tra individuo ed ambiente va sempre considerata nella sua dimensione temporale, poiché si tratta di un'interazione dinamica, in continua e reciproca modificazione lungo il tempo. Ciò ha condotto a rivalutare in primo luogo l'importanza del presente e delle opportunità che esso offre allo sviluppo; il futuro, per usare le parole di Ford e Lerner (1992), non è più imprigionato

nel passato. Ne deriva una rivalutazione della responsabilità educativa dell'adulto e più in generale delle opportunità che il presente può offrire allo sviluppo di ciascuno nel corso del ciclo di vita. L'attenzione alla dimensione temporale ha inoltre portato a rivalutare l'importanza di fattori inizialmente poco visti, che possono innescare, nel tempo, conseguenze molto rilevanti: l'effetto farfalla, di cui si è parlato a proposito della meteorologia, sta proprio ad indicare la capacità di piccole modificazioni del sistema nell'innescare a lungo termine trasformazioni di grande portata.

L'attenzione alla dimensione temporale comporta la necessità di prendere in considerazione non soltanto quei fenomeni che presentano, ad un dato momento dello sviluppo, vistose variazioni dalla norma, ma anche manifestazioni meno visibili, che possono però evolvere in modo rilevante lungo il tempo. Infatti, comportamenti che al momento della loro comparsa possono rappresentare delle insignificanti deviazioni da una norma, definite "scostamenti marginali" (Caprara, 1992; ad esempio, una piccola difficoltà nelle relazioni sociali con i pari), possono nel tempo amplificarsi a causa della propria stessa attività, aggregarsi e rinforzarsi a motivo di altri comportamenti e dare così luogo a discrepanze evidenti e disturbanti (ad esempio, un comportamento sociale manifestamente inadeguato e fonte di rifiuto da parte dei coetanei).

Di fronte a tanta complessità, il compito scientifico non diventa però impossibile, come talvolta si teme. Le interazioni e le reciproche modificazioni degli elementi del sistema non sono infatti casuali e il modo in cui le strutture funzionano ed i processi agiscono in un dato momento e lungo il tempo è organizzato e regolato. Il compito della psicologia dello sviluppo è appunto quello, indubbiamente complesso ma non inattuabile, di comprendere i fattori maggiormente significativi ed i processi che ne regolano l'azione: in altri termini, non solo di descrivere il funzionamento psichico ma di capire i processi che lo governano.

Sul piano metodologico ciò comporta, in primo luogo, il definitivo superamento di tutte quelle metodologie di ricerca che hanno preteso di ricostruire il percorso evolutivo del bambino in modo retrospettivo, vale a dire a partire dall'adulto, e per di più spesso dall'esperienza di un adulto patologico. Si ha inoltre anche un superamento del tradizionale approccio centrato sulle variabili e sui rapporti di causazione tra variabili indipendenti (i fattori che sono ritenuti la causa di un comportamento, ad esempio il rifiuto da parte dei coetanei) e variabili dipendenti, cioè gli effetti (ad esempio l'aggressività). Prevale invece un approccio centrato sull'individuo e sul sistema persona-ambiente, considerati come insiemi organizzati in interazione.

Per questo modello discutere se il comportamento sia il risultato di fattori interni o esterni all'individuo è un falso problema (Endler, 1984), che ignora le reciproche interazioni tra fattori interni ed esterni, ed in particolare l'azione della persona nel modificare l'ambiente, nel creare ambienti nuovi, nel ricercare situazioni diverse. C'è comunque da rilevare che questo orientamento alla persona e non alla variabile spesso rimane purtroppo un'affermazione teorica, che stenta a tradursi nella pratica dei piani di ricerca.

Il riferimento più o meno esplicito ad un modello olistico ha fatto sì che si privilegiassero maggiormente negli ultimi decenni piani di ricerca diversi da quelli tradizionali, ed in particolare diversi dalla ricerca sperimentale classica. Come abbiamo visto, in tale prospettiva, soprattutto a causa dell'importanza della dimensione temporale, la classica distinzione tra variabili indipendenti e variabili dipendenti si stempera, e fattori che possono agire ad un dato momento come variabili indipendenti (nell'esempio precedente, il rifiuto da parte dei compagni) possono invece risultare in seguito variabili dipendenti (sempre nell'esempio, come conseguenza del frequente comportamento aggressivo del bambino). Per queste ragioni si preferiscono sempre più i piani di ricerca longitudinali, rispetto a quelli trasversali. Infatti, l'analisi protratta nel tempo di un'interazione permette di cogliere l'evoluzione della relazione stessa, il reciproco influenzarsi delle variabili ed in particolare permette di identificare il peso di quei fenomeni inizialmente insignificanti o non significativi sul piano statistico, che sono però capaci di innescare nel tempo effetti vistosi e gravi. I piani di ricerca longitudinali sono in sostanza maggiormente adatti per realizzare quell'approccio centrato sull'individuo, e non sulla variabile, di cui abbiamo parlato prima.

La maggiore attenzione al contesto ed alla specificità della relazione tra individuo e situazione ha portato parallelamente a privilegiare metodi di ricerca che prevedono l'analisi di situazioni naturali. Si sono così rivalutate tutte quelle metodologie, come ad esempio l'osservazione in condizioni naturali (di cui si parlerà nei §§ 3.6 e 3.7), che permettono di studiare in modo non invasivo la persona nel suo ambiente, rispettando il più possibile la naturalità del contesto. Si privilegia insomma lo studio della complessità della situazione e delle interazioni che in essa si realizzano, a rischio anche della confusione tra le variabili, piuttosto che l'asettico isolamento delle variabili stesse, tipico della tradizionale metodologia sperimentale. Allo stesso tempo si sono diffuse le metodologie che prevedono un'autovalutazione (ad esempio attraverso un questionario), nella convinzione che la rappresentazione che il soggetto ha di sé, dei propri rapporti con il mondo, delle relazioni che in esso stabilisce, sia di primaria importanza.

Al di là di quelle che sono infatti le caratteristiche oggettive di una situazione (ad esempio il maggiore o minore sostegno offerto dai genitori al figlio adolescente) la percezione soggettiva che l'individuo ha dell'ambiente in cui vive costituisce il riferimento per il suo agire: un adolescente che non si sente sostenuto dai genitori interpreta alla luce di questa convinzione il loro comportamento e agisce di conseguenza. Parallelamente si sono diffusi anche strumenti che prevedono una eterovalutazione (ad esempio i questionari di valutazione del comportamento aggressivo da parte dei compagni), anche qui a partire dalla convinzione che la percezione che gli altri hanno del comportamento di una persona guidi il loro comportamento nei suoi confronti. Le discrepanze che si ritrovano nella valutazione del comportamento aggressivo, ponendo a confronto le autovalutazioni, le valutazioni dei pari e quelle degli insegnanti, non sono certo indice di una cattiva valutazione, ma rimandano a prospettive diverse, che nascono a loro volta da relazioni e ruoli sociali diversi.

Non si tratta quindi di inseguire un'impossibile ed inutile oggettività e concordanza, quanto di essere consapevoli che la mente individuale in continuazione interpreta ed elabora le relazioni che la persona vive e su tali valutazioni si basa per dirigere la propria azione. In un modello sistemico e dinamico, che considera le interazioni tra l'individuo ed il suo ambiente, la valutazione individuale non può quindi essere ignorata, per il ruolo cruciale che essa svolge. Rinunciare ai modelli deterministici non significa dunque rinunciare ad una prospettiva scientifica. Significa semplicemente abbandonare l'idea che sia possibile trovare una spiegazione lineare certa, per accettare invece la possibilità di previsioni probabilistiche. Il superamento dei modelli deterministici non solo non costituisce quindi la morte della psicologia, ma è anzi una sfida al suo potenziamento, attraverso l'uso di metodologie più diversificate e complesse.

## § 2.8 CONTINUITÀ E DISCONTINUITÀ LUNGO LO SVILUPPO

Il tema della continuità e della discontinuità è sempre stato uno degli argomenti centrali, oltre che della cultura moderna in generale (Figura 2.15), della psicologia dello sviluppo. Ci si è infatti sempre chiesti che cosa cambiasse e che cosa rimanesse uguale o simile lungo lo sviluppo cognitivo, affettivo o sociale o, con un linguaggio più preciso, quali funzioni e quali processi persistano o mutino nel corso dello sviluppo. Ancor più l'argomento è diventato importante con l'adozione di una prospettiva interazionista olistica, nella quale, come abbiamo visto, il futuro non dipende rigidamente dal passato ed il presente ha un ruolo essenziale, come momento ricco di diverse opportunità nel quale la persona rielabora il proprio personale modo di relazionarsi con il mondo.

Allo stesso tempo, la prospettiva del ciclo di vita ha reso ancora più complesso l'argomento, perché ha introdotto una dimensione temporale di sviluppo molto ampia, che corrisponde agli anni dell'esistenza della persona. Il tema riguarda anzitutto la continuità e la discontinuità tra i diversi periodi del ciclo di vita della persona, dall'età evolutiva in senso stretto all'età adulta, fino alla maturità ed alla vecchiaia. In altre parole: che cosa cambia durante lo sviluppo e nel passaggio da un'età all'altra? E che cosa unisce i periodi precedenti a quelli seguenti? In un'accezione un poco diversa, l'argomento riguarda la stabilità nel tempo di alcune caratteristiche, cognitive o relazionali, di una persona: un bambino timido e riservato manterrà questo tratto per tutta la sua vita, oppure potrà modificare il proprio modo di rapportarsi agli altri negli anni della scuola?

È indubbio che a livello soggettivo ognuno di noi vive un senso di continuità nella propria esistenza, nonostante i cambiamenti fisici e le trasformazioni psicologiche. I momenti in cui questo senso di continuità viene a mancare, per brusche modificazioni nello sviluppo fisiologico (ad esempio, nella pubertà), per radicali cambiamenti nella propria esistenza (ad esempio, il pensionamento anticipato) oppure per eventi traumatici (ad esempio, una grave malattia) possono essere molto difficili. La sofferenza che spesso accompagna il vissuto di

discontinuità evidenzia quanto sia importante, a livello soggettivo, ritrovare un filo conduttore unificante nella propria vita e nella propria esperienza. Si potrebbe quasi dire che l'uomo lungo tutto il ciclo di vita costruisce attivamente un'immagine di continuità proprio per risolvere la discontinuità che di fatto segna il suo sviluppo, che è contrassegnato da un'incessante modificazione fisica e da continui cambiamenti nel proprio mondo sociale ed interiore. Mai come in questo caso la mente, l'"interprete cerebrale", si adopera per trovare un ordine e per unificare anche ciò che appare discontinuo.

Il tema della continuità e della discontinuità lungo lo sviluppo si riferisce in realtà a due aspetti: il primo riguarda il comportamento manifesto ed il secondo i processi coinvolti. Riguardo al primo punto, uno sviluppo è definito continuo quando la natura di un nuovo comportamento può essere prevista in base al comportamento precedente. Ad esempio, nella teoria stadiale dello sviluppo dell'intelligenza di Piaget (1964; 1975) lo sviluppo è considerato "discontinuo", perché non è possibile prevedere lo stadio seguente a partire dal precedente.

Ma, per quanto l'aspetto comportamentale abbia ricevuto maggiore attenzione, esso non è però il più importante per lo psicologo dello sviluppo. Il tema centrale è infatti quello della continuità o della discontinuità dei processi. Riguardo a quest'ultimo punto, lo sviluppo può essere considerato continuo se si ritiene che per tutto il suo corso agiscano gli stessi processi causali, mentre è discontinuo quando si ritiene che agiscano processi diversi. In questa accezione, la teoria di Piaget è "continua", perché presuppone che i processi di assimilazione, accomodamento ed equilibrio funzionino lungo tutto lo sviluppo dell'individuo.

Talvolta la continuità viene anche definita, in una prospettiva statistica, come "omotipica" o "eterotipica". Con il termine omotipica si definisce la continuità di una stessa modalità di comportamento (ad esempio il comportamento aggressivo alle diverse età), mentre col termine eterotipica si intende la continuità che riguarda comportamenti diversi per forma, i quali sono espressione di un medesimo processo (ad esempio la continuità tra attenzione nella prima infanzia e capacità di soluzione di problemi nell'età scolare).

## § 2.9 LA SEQUENZA STADIALE

Come abbiamo già accennato, i concetti di stadio e di fase sono stati utilizzati dai modelli tradizionali per spiegare la continuità e la discontinuità dei comportamenti lungo l'età evolutiva. Gli stadi o le fasi individuano dei modi differenti di affrontare il mondo, caratteristici di ogni età e diversi lungo il tempo. Secondo il modello costruttivista e stadiale di Piaget, lo sviluppo cognitivo non è affatto continuo, come aveva postulato l'approccio psicometrico, per il quale lo sviluppo dell'intelligenza era sostanzialmente quantitativo e quindi puramente additivo. Lo sviluppo delle strutture mentali è, al contrario, secondo Piaget, strutturalmente discontinuo e si organizza in stadi qualitativamente



differenziati, sulla base della maturazione. La sequenza di questi stadi è invariante. In modo simile, per il modello freudiano lo sviluppo psicosessuale avviene, anche in questo caso, in forza di una spinta maturativa e in modo sequenziale attraverso fasi che sono tra loro discontinue e che introducono dei mutamenti qualitativi. Per queste ragioni il passaggio da uno stadio all'altro, o da una fase all'altra, avviene ad una certa età e lo stadio e la fase si estendono, in tutti i bambini, per un certo periodo di tempo.

Entrambe queste concezioni ritengono che ogni stadio configuri un modo particolare di conoscere o di relazionarsi con la realtà che si applica in modo sincrono a tutte le acquisizioni del bambino in quel periodo. In altri termini, lo stadio e la fase sono concepiti in modo unitario e tutte le modalità di funzionamento psicologico del bambino che si trova in un certo stadio o fase sono accomunate dalle stesse proprietà. Riguardo allo sviluppo cognitivo, in particolare, ciò ha portato Piaget a ritenere che non ci fossero dei "décalage" orizzontali nello sviluppo, vale a dire che non vi fossero differenze nelle prestazioni fra compiti diversi ad un certo momento dello sviluppo. Uno stadio

**Figura 2.12** – N. Currier, *The life and age of woman* (1850), Museum of the City of New York. Il ciclo di vita ha conosciuto nella cultura moderna infinite suddivisioni in stadi o fasi. Questa popolarissima scansione del ciclo di vita femminile "from the cradle to the grave" (dalla culla alla tomba) rappresentata nella litografia di Currier fa riferimento ad aspetti sia sociali che biologici.



infatti è caratterizzato da una certa struttura logica e tutti i compiti sono quindi risolti allo stesso modo, indipendentemente dal dominio di applicazione. I *décalage* sono soltanto verticali e riguardano i cambiamenti qualitativi che segnano il passaggio da uno stadio all'altro.

La concezione stadiale postula, di conseguenza, una notevole uniformità di funzionamento psichico in tutti i bambini che si trovano nello stesso stadio o fase, che corrisponde ad un certo periodo di maturazione individuato per lo più da una determinata età cronologica. Ci si attende quindi alla stessa età una scarsa *variabilità interindividuale*, definita come insieme delle variazioni che una certa funzione psichica presenta in individui diversi. Allo stesso modo, ci si aspetta anche una scarsa o nulla *variabilità intraindividuale*, definita come insieme delle variazioni che, all'interno dell'individuo, riguardano le varie funzioni psichiche. Secondo la concezione stadiale ogni bambino, in un certo stadio, presenta prestazioni simili che riguardano tutti gli ambiti del funzionamento psichico. Le eventuali differenze qualitative di funzionamento all'interno dello stesso stadio o fase sono interpretate per lo più come deviazioni dalla norma e quindi come regressioni, fissazioni o mancate acquisizioni e non come normali scarti temporali nello sviluppo di differenti funzioni.

## § 2.10 OLTRE IL CONCETTO DI STADIO

Questi concetti sono stati messi in discussione da tempo da molti studiosi, sulla base di molte evidenze empiriche e di modelli teorici che sottolineavano l'importanza della cultura e dell'ambiente sociale, e non soltanto dei fattori maturativi di origine biologica, nel plasmare lo sviluppo. Vygotskij, in particolare, ha evidenziato che lo sviluppo cognitivo non può essere compreso senza fare riferimento al contesto sociale e culturale in cui il bambino, o l'adulto, sono inseriti (Box 2.3). Lo sviluppo biologico, per Vygotskij, definisce l'ambito delle possibilità di sviluppo, ma non la loro concreta realizzazione, che è legata alle opportunità offerte dalla cultura ed in particolare all'utilizzo degli strumenti che una certa cultura ha elaborato nel corso della sua evoluzione, vale a dire il linguaggio orale e scritto, i sistemi di calcolo, la tecnica, l'arte. L'"area di sviluppo prossimo" di Vygotskij definisce appunto quell'area che si colloca tra il livello di sviluppo di un bambino, in un momento definito, ed il suo livello potenziale non ancora raggiunto, ma raggiungibile con l'aiuto dell'adulto che rende disponibili gli strumenti della cultura.

Questi concetti hanno esercitato una grande influenza sulla psicologia dello sviluppo contemporanea che ha sempre più riconosciuto l'importanza dei fattori sociali, storici e culturali. In quest'ottica, come è stato ricordato da Bruner (1990) all'interno del più ampio dibattito dei rapporti tra cultura e patrimonio biologico, lo sviluppo biologico non è la causa dello sviluppo psichico o del comportamento, ma rappresenta soltanto l'insieme delle condizioni e dei vincoli per lo sviluppo e per l'azione umana. Riguardo alla successione stadiale, ciò significa che non è possibile individuare una sequenza obbligata di sviluppo,

## Box 2.3

### L'area di sviluppo prossimo

Come abbiamo già anticipato nel primo capitolo (cfr. § 1.3), l'area di sviluppo prossimo (definita anche zona di sviluppo potenziale, o prossimale) identifica, per Vygotskij (1930-31), la differenza tra il livello di sviluppo di un individuo ad un momento dato e il suo livello potenziale ancora non espresso. Si tratta, in altre parole, della differenza tra il livello di prestazione cognitiva che il soggetto può raggiungere quando opera da solo ed il livello di prestazione che può raggiungere quando opera con un altro soggetto che si colloca ad un livello di sviluppo superiore. Questo part-

ner, in genere, è l'adulto, in particolare nel suo ruolo di insegnante. Può trattarsi però anche di un coetaneo, o di un bambino più grande, il cui intervento permette di attivare quelle funzioni psichiche che non sono ancora in grado di operare autonomamente. Tale attivazione avviene grazie alla disponibilità e all'uso degli strumenti che la cultura ha elaborato nel corso del tempo e la cui mediazione consente l'acquisizione delle forme superiori dell'attività cognitiva umana. Infatti, secondo Vygotskij lo sviluppo cognitivo individuale non è comprensibile senza fare riferimento al con-

testo storico e culturale nel quale il soggetto vive. Tali strumenti di mediazione sono stati identificati da Vygotskij nel linguaggio, nella lettura e scrittura, nei sistemi di calcolo, nella tecnica, nell'arte. L'area di sviluppo prossimo fa quindi riferimento, da un lato, agli aspetti maturativi ed alle potenzialità biologiche che identificano il livello di apprendimento e di prestazione cognitiva cui il bambino può giungere da solo e, dall'altro, all'esperienza, che identifica il livello cui il bambino sarebbe in grado di giungere grazie alla mediazione della cultura e dell'adulto. Per valutare la possi-

bilità di misurare l'ampiezza dell'area di sviluppo prossimo, sono stati proposti sei criteri.

1) Quanto un bambino trae profitto da un addestramento specifico? 2) Quanto tale addestramento produce un miglioramento della prestazione? 3) Quanto è stabile tale miglioramento? 4) Quanto addestramento aggiuntivo è necessario per rendere stabili le abilità insegnate? 5) In che misura tali abilità vengono impiegate spontaneamente in compiti diversi? 6) Con quali velocità il bambino acquisisce un'abilità attraverso tipi diversi di compiti? (Carugati, 1994).

biologicamente fondata, uguale per tutti i bambini, e che non tutti i bambini della stessa età ragionano allo stesso modo o utilizzano le stesse modalità di interazione sociale. Ad esempio, come già accennato, le capacità di pensiero operatorio formale, che rappresentano secondo Piaget il più alto punto di arrivo del pensiero umano, non vengono sviluppate in quelle culture che non hanno la lingua scritta e nella stessa cultura occidentale si sviluppano soltanto in relazione ad un'adeguata scolarizzazione.

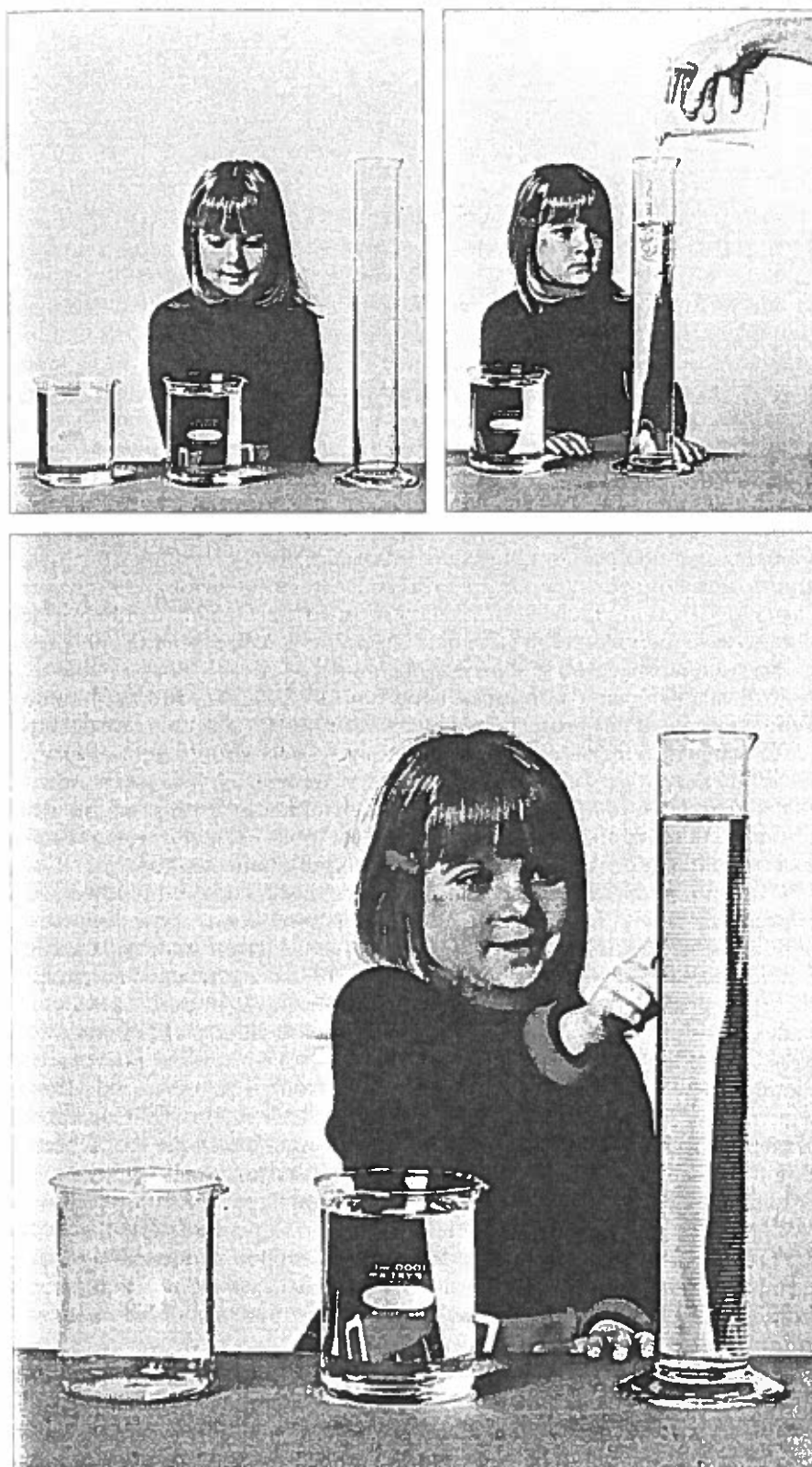
Se nel modello di Vygotskij l'attenzione è rivolta agli strumenti di mediazione culturale che veicolano la conoscenza ed il rapporto con la realtà, altri studiosi hanno preso in considerazione il ruolo dell'interazione sociale non soltanto con gli adulti, ma anche con i coetanei nella quotidianità della vita del bambino. Gli studi sul conflitto sociocognitivo (Doise e Mugny, 1981) hanno dato un contributo decisivo a mettere in discussione l'omogeneità delle prestazioni cognitive e dei comportamenti dei bambini ad un certo stadio.

Questi studi hanno evidenziato che i bambini possono, a certe condizioni, tra cui in particolare il trovarsi nella fase terminale dello stadio, anticipare modalità di ragionamento caratteristiche di uno stadio seguente, anche se limitatamente ad un certo ambito cognitivo, quando si sono trovati in conflitto con dei ragazzi di poco più grandi di loro sul modo di risolvere cognitivamente una situazione sociale coinvolgente. Ad esempio, si è dimostrato che bambini che

si trovano alla fine dello stadio preoperatorio possono anticipare acquisizioni caratteristiche del periodo operatorio, come ad esempio quella relativa alla conservazione (com'è noto, se un bambino non possiede la nozione di conservazione, non riesce a comprendere, ad esempio, che la quantità di un liquido rimane inalterata indipendentemente dalla forma del recipiente in cui esso viene travasato: Figura 2.13). Gli studi sul conflitto sociocognitivo hanno dunque potuto evidenziare che lo stadio non è una struttura globale ed unitaria, ma che è possibile per certi compiti ragionare in modo diverso, caratteristico dello stadio seguente, in conseguenza di un'interazione sociale che ha costretto a prendere in considerazione modalità di ragionamento differenti e più evolute delle proprie. In questo caso lo sviluppo, se pure limitatamente ad un settore e con dei vincoli provenienti dalla maturazione, avviene grazie alla relazione sociale con i coetanei. È stato dunque possibile dimostrare la possibilità non solo di "décalage" (sfasature) verticali ma anche orizzontali, cioè di differenze nel modo di ragionare all'interno dello stesso stadio. Ciò significa sia che bambini della stessa età possono ragionare in modo differente, in relazione alle differenti esperienze sociali avute, sia che lo stesso bambino può per alcune aree ragionare nel modo caratteristico di uno stadio seguente (ad esempio, lo stadio operatorio concreto) mentre per tutto il resto del suo ragionamento egli usa ancora delle modalità caratteristiche dello stadio precedente (ad esempio, quello preoperatorio). Sembra comunque impossibile un'anticipazione che vada oltre lo stadio immediatamente seguente.

L'esistenza di diverse modalità nel modo di ragionare dei bambini della stessa età è stata d'altronde ampiamente confermata da molti altri studi. Troviamo in primo luogo quelli che si collocano nell'ambito della teoria dell'elaborazione dell'informazione, i quali hanno dimostrato la possibilità di addestrare il bambino in compiti ed in domini specifici. Questi studi hanno focalizzato la loro attenzione sui processi mentali che si attivano nello svolgimento di un compito cognitivo, prendendo in considerazione, ad esempio, la memoria di lavoro e quella a lungo termine, che si modificano nel corso dello sviluppo. Con il termine di memoria di lavoro si fa riferimento alla possibilità di trattenere in memoria le informazioni utilizzabili nell'esecuzione di un compito per il tempo necessario a eseguire le operazioni mentali da questo richieste; con il termine di memoria a lungo termine si fa invece riferimento al ricordo di informazioni conosciute da tempo.

Un significativo approfondimento è venuto anche da quegli studiosi, quali Pascual-Leone (1980; 1987) e Case (1991), che negli ultimi vent'anni hanno cercato di comprendere lo sviluppo cognitivo all'interno della cornice piagetiana, accogliendo però alcuni assunti dell'approccio dell'elaborazione dell'informazione, ad esempio riguardo al carico di informazione e ai limiti della capacità di elaborazione durante lo sviluppo. Questi autori hanno evidenziato, con accenti diversi, l'esistenza di specificità nello sviluppo, legate all'addestramento in diversi domini cognitivi. Essi hanno anche cercato di comprendere, nello stesso tempo, la relazione tra la specificità delle acquisizioni nei diversi domini e la sincronia tra i domini stessi.



**Figura 2.13** — Questa bambina, che non ha ancora raggiunto lo stadio operatorio, riconosce (foto a sinistra) che nei due recipienti più bassi si trova la stessa quantità d'acqua. Quando però da uno di essi l'acqua viene versata in un terzo recipiente alto e stretto (foto in alto a destra), la bambina afferma che in quest'ultimo la quantità d'acqua è maggiore (foto in basso), evidenziando così di non aver ancora acquisito il principio di conservazione.

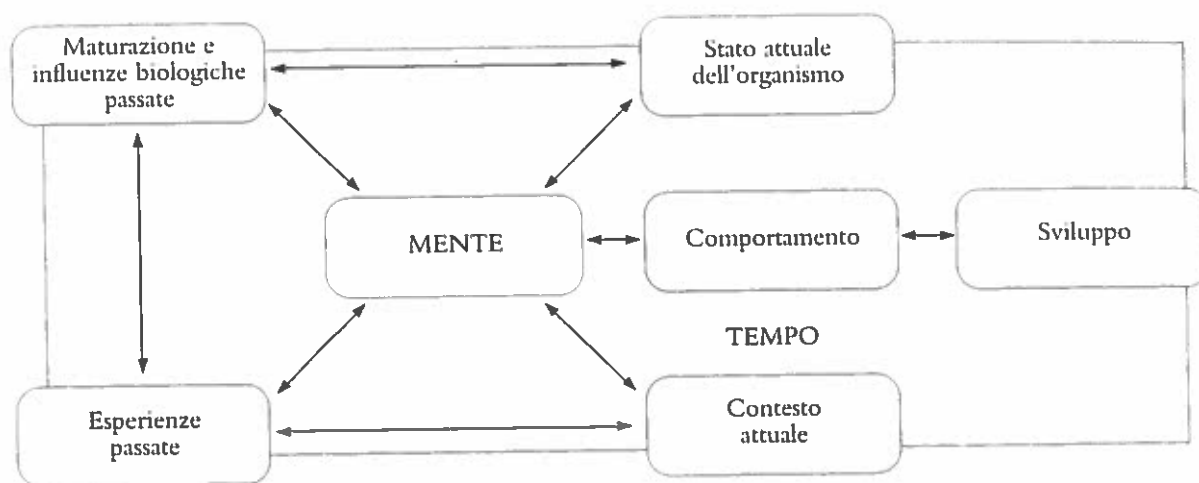
## § 2.11 VARIABILITÀ INTERINDIVIDUALE E VARIABILITÀ INTRAINDIVIDUALE

Tutti gli studi cui abbiamo poc'anzi fatto riferimento evidenziano l'esistenza di una grande variabilità interindividuale tra soggetti della stessa età e di una grande variabilità intraindividuale all'interno dei singoli soggetti. Ad esempio, in un nido possiamo trovare bambini della stessa età che presentano grandi differenze riguardo alla capacità verbale, sia per quanto riguarda la ricchezza di vocabolario, sia per quanto riguarda la spontaneità di produzione. Analogamente, un bambino può avere a 5 anni una grande competenza linguistica, ma essere goffo ed impacciato sul piano della manipolazione degli oggetti.

Alla luce di queste acquisizioni, i concetti di stadio o di fase obbligata dello sviluppo oggi non possono più essere utilizzati nella loro formulazione tradizionale. Essi non sono infatti in grado di rendere ragione della grande variabilità che esiste sia tra individui diversi, sia tra i vari aspetti del funzionamento psichico di uno stesso individuo. Tali variabilità, già notevoli dalla nascita all'adolescenza, sono ancora maggiori se si prende in considerazione lo sviluppo nell'intero ciclo di vita. Per quanto non appaia opportuno alla maggior parte degli studiosi dello sviluppo, in una prospettiva interazionista olistica, abbandonare del tutto l'idea di una sequenzialità dei processi maturativi nel corso del tempo, caratterizzata da una progressione comune a tutti gli appartenenti alla specie umana, essi comunque sottolineano che tali processi delimitano soltanto l'ambito delle possibilità di sviluppo, la cui realizzazione resta legata all'interazione tra l'individuo e l'ambiente, sia prossimale che distale, ed all'azione stessa dell'individuo.

Possiamo quindi dire che la maggioranza degli studiosi condivide oggi, del concetto di stadio, l'idea di una possibile successione, legata allo sviluppo biologico, che segue una certa progressione. Il passaggio da uno stadio all'altro non è però indipendente dall'esperienza e dalle influenze ambientali e gli stadi successivi possono anche non essere raggiunti. Inoltre, all'interno dello stesso stadio è possibile una grande variabilità, sia tra gli individui, sia all'interno dello stesso individuo, rispetto ai diversi aspetti del funzionamento psichico: ciò significa che sono possibili prestazioni e comportamenti caratteristici sia di stadi seguenti che precedenti. La successione risulta simile nella maggior parte dei bambini della stessa età perché i bambini appartengono tutti alla specie umana e quindi condividono, in una certa misura, gli stessi ritmi di sviluppo e le stesse potenzialità di base, in relazione soprattutto allo sviluppo neurofisiologico.

Come gli studiosi neopiagetiani hanno evidenziato, esistono alle diverse età dei limiti massimi al livello di prestazione che il bambino può raggiungere, ad esempio per quanto riguarda la capacità attentiva e la memoria di lavoro; l'ambiente può esercitare un'influenza di anticipazione solo all'interno di tale limite. Inoltre, i bambini condividono anche alcuni aspetti della stessa società e cultura, soprattutto nei contesti più omogenei. Molti altri aspetti dell'ambiente culturale invece sono assai diversi; ciò è particolarmente evidente oggi nel nostro Paese, a causa della presenza ormai numerosa di bambini immigrati, provenienti da culture molto differenti.



## § 2.12 PERCORSI DI SVILUPPO INDIVIDUALIZZATI E DIFFERENZIATI

Per queste ragioni, al concetto di stadio molti psicologi dello sviluppo preferiscono oggi quello di *percorso di sviluppo*, nella convinzione che si debba parlare, tanto per lo sviluppo cognitivo quanto e ancor più per quello affettivo e sociale, non di percorsi obbligati, bensì di percorsi possibili, fortemente individualizzati e differenziati, che sono il risultato della complessa interazione, lungo il *tempo*, dell'individuo e del suo ambiente: un individuo, da un lato, che svolge una continua azione sul proprio mondo interno ed esterno, soprattutto attraverso l'uso di sistemi simbolici, e nel quale interagiscono processi maturativi di tipo biologico ed esperienziali; un ambiente, o contesto, dall'altro, costituito da una pluralità di fattori (di ordine fisico, storico, culturale), il quale è continuamente plasmato ed interpretato dall'individuo stesso (Figura 2.14).

Come già abbiamo detto, l'interazione tra tutti questi fattori, per quanto molto complessa, non è inconoscibile, poiché avviene secondo modalità costanti e secondo processi ordinati. Tale interazione si organizza infatti secondo modalità che sono sottoposte a leggi. È quindi falsa l'affermazione che tutto interagisce con tutto in modo casuale: al contrario, le modalità secondo le quali le strutture funzionano ed i processi si sviluppano sono organizzate e regolari. La teorizzazione sui percorsi di sviluppo rappresenta il tentativo di comprendere appunto queste regolarità lungo lo sviluppo, nell'intero ciclo di vita di ciascuno, in una prospettiva multicausale, globale e interazionistica.

Adottare questa prospettiva non significa dunque, ancora una volta, rinunciare a "fare scienza" e a comprendere le regolarità dello sviluppo. Non significa frammentare l'analisi in tanti percorsi, non confrontabili tra loro, quanti sono gli individui. I percorsi sono probabilistici e pluridirezionali, ma non infiniti: infatti ogni persona, in forza dei vincoli e delle potenzialità individuali, biologiche e sociali, si sviluppa con modalità che la fanno contemporaneamente diversa

**Figura 2.14** — Interazione, lungo lo sviluppo, della maturazione e dell'esperienza, filtrate dalla mente individuale, che agisce in uno specifico contesto e lungo il tempo, dando luogo ad un certo comportamento e sviluppo.



da tutte le altre, sotto un certo profilo, diversa da qualcun'altra, sotto un altro profilo e, da un altro punto di vista ancora, simile a tutti gli altri esseri umani.

Nel concetto di percorso differenziato o individualizzato di sviluppo il presente svolge un ruolo di primo piano. Esso infatti offre opportunità o vincoli che possono, nell'interazione con l'individuo, portare a modificare la traiettoria di sviluppo sulla quale la persona era avviata. In particolare, è nel presente che si possono verificare quegli eventi particolarmente significativi suscettibili di imprimere una svolta allo sviluppo.

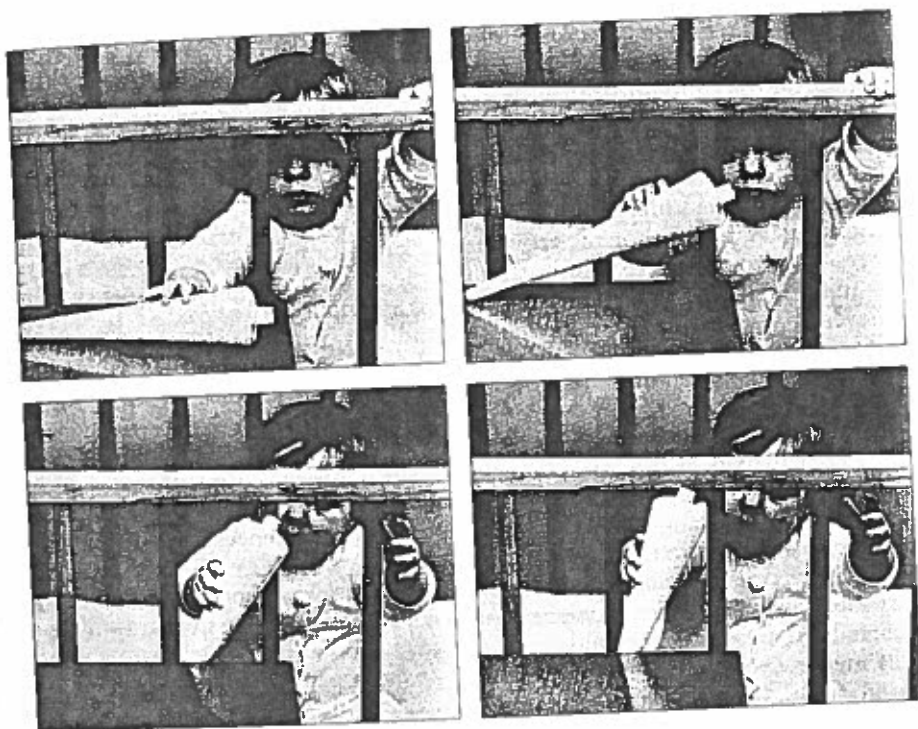
Per quanto molti di tali eventi, sia di tipo positivo che negativo, siano casuali, essi interagiscono con la capacità dell'individuo di cogliere le opportunità, con i suoi atteggiamenti, con le sue predisposizioni ad agire e a reagire in un certo modo. Un esempio può essere dato dall'incontro di una classe con un insegnante particolarmente preparato, da cui non tutti gli allievi traggono beneficio allo stesso modo. Questi eventi sono solo apparentemente casuali. Essi sono in realtà legati alle scelte dell'individuo, come quando una certa malattia si correla con un particolare stile di vita.

Negli ultimi anni, inoltre, la psicologia dello sviluppo ha prestato un'attenzione crescente a quelle esperienze che costituiscono dei punti di svolta ("turning point") nella vita di un individuo e che possono, a seconda delle decisioni prese, avere implicazioni notevoli per la futura capacità di adattamento. Essi sono in grado di modificare un percorso di sviluppo che pareva già segnato. Ne sono esempi la decisione di abbandonare la scuola per trovare un lavoro con scarsa qualificazione oppure di proseguire gli studi, di sposarsi con una certa persona oppure con un'altra, di avere o non avere un figlio. Di certo la sfida scientifica posta dal modello dei percorsi di sviluppo è grande. Abbandonato il concetto rassicurante di stadio, nel quale incasellare lo sviluppo secondo una predittività meccanica, il compito si fa molto più gravoso ed arduo. Si tratta di delineare dei percorsi possibili, lungo una sequenza temporale, che tengano conto delle variabili critiche e del loro possibile intreccio.

## § 2.13 SVILUPPO E CAMBIAMENTO

Possiamo ora, dopo aver analizzato i diversi modi di concepire lo sviluppo, chiarire meglio qual è l'obiettivo della psicologia. Esso può essere identificato nell'individuare e nel comprendere i processi che sottostanno al funzionamento ed allo sviluppo psichico dell'individuo. Con maggiore precisione, questo scopo generale può essere meglio distinto in due obiettivi: il primo consiste nell'identificare i fattori che operano nel funzionamento psichico umano lungo il ciclo di vita; il secondo nell'identificare e comprendere i meccanismi attraverso i quali tali fattori operano. Infatti, come abbiamo in precedenza sottolineato, i diversi fattori non interagiscono tra loro in modo casuale, bensì in modo organizzato e regolato.

Il compito della psicologia dello sviluppo è appunto quello di individuare e comprendere le regolarità di funzionamento dei diversi fattori che operano nel



**Figura 2.15** — Con il termine "assimilazione" s'intende l'incorporazione di una nuova conoscenza in schemi preesistenti. Con il termine "accomodamento" s'intende la modificazione di schemi preesistenti per incorporare una nuova conoscenza. Questo bambino possiede lo schema di afferrare e trarre a sé un oggetto. Tale schema non soddisfa però del tutto le caratteristiche dell'ambiente che il piccolo sta cercando di assimilare, poiché non gli consente di superare l'ostacolo delle sbarre del lettino. L'accomodamento dello schema, realizzato attraverso l'aggiunta del movimento di rotazione agli altri due, porta ad uno stato di equilibrio.

funzionamento psichico. Si tratta in sostanza di comprendere come maturazione ed esperienza conducano a strutture e modelli di comportamento nuovi e come nuovi processi emergano nelle nuove strutture. La disciplina di cui ci stiamo occupando ha dunque come oggetto di studio il cambiamento e lo sviluppo lungo il ciclo di vita. Occorre quindi definire meglio che cosa si intende con questi termini, che non sono sinonimi, dal momento che non tutto ciò che rappresenta un cambiamento, vale a dire una modificazione in un'acquisizione o in un processo psicologico, realizza in realtà uno sviluppo.

Un lungo dibattito in psicologia ha da tempo approfondito che cosa si debba intendere per sviluppo, partendo dall'assunto che esso realizzi in ogni caso una modificazione qualitativa e non solo quantitativa. Fin dall'inizio era stato postulato dagli studiosi un parallelismo tra leggi del funzionamento biologico e leggi del funzionamento psichico, e ciò in linea con gli orientamenti più recenti, che hanno ribadito l'esigenza di una coerenza tra le leggi dello sviluppo mentale e quelle, in particolare, dello sviluppo neurofisiologico.

Secondo Piaget (1975) l'intelligenza, forma superiore dell'adattamento biologico, realizza lungo lo sviluppo, attraverso i processi di assimilazione ed accomodamento, un equilibrio sempre più plastico e sempre più stabile (Figura 2.15). Ciò significa che lo sviluppo comporta per l'individuo la crescente capacità di compensare le perturbazioni che provengono dalla realtà e di rispondervi in modo non rigidamente prefissato. Werner (1940) individua nella cre-

sciente differenziazione e nella crescente subordinazione, o integrazione gerarchica, le due leggi fondamentali che regolano sia lo sviluppo biologico che quello psichico. Mano a mano che si fanno più differenziate ed articolate, le strutture sono anche meno rigide e più flessibili e perciò più capaci di conservare l'equilibrio funzionale dell'organismo a fronte del mutare delle situazioni. Mentre l'organizzazione mentale primitiva è caratterizzata da sincretismo, diffusione, rigidità e labilità, quella evoluta è caratterizzata da maggiore differenziazione e integrazione gerarchica e perciò anche da maggiore flessibilità e stabilità. Per entrambi questi autori, dunque, lo sviluppo realizza un rapporto di maggiore equilibrio tra l'individuo e l'ambiente, caratterizzato da più elevate stabilità e flessibilità.

Più recentemente, questi concetti sono stati ripresi in una prospettiva sistemica (Lerner, 1998). È stata così proposta una definizione di sviluppo che integra i concetti organismici appena esaminati. Lo sviluppo è infatti concepito come un cambiamento sistematico e coerente, sequenziale e probabilistico, progressivo e multidirezionale, il quale comporta «cambiamenti relativamente duraturi, e tali da incrementare o rendere più complessa l'articolazione dei tratti strutturali e funzionali della persona e i paradigmi delle sue interazioni con l'ambiente, mantenendo al tempo stesso un'organizzazione coerente e un'unità strutturale e funzionale della persona come un tutto inscindibile» (Ford e Lerner, 1992).

Questa concezione dello sviluppo non postula fini e mete preordinate e non prevede di conseguenza un'unica traiettoria normativa del cambiamento, applicabile necessariamente a tutte le componenti strutturali e funzionali della persona nel corso della vita. Allo stesso tempo però essa sottolinea che, per quanto le mete dello sviluppo dei singoli individui siano molteplici e diversificate, si ha sviluppo solo quando il cambiamento è "incrementale", vale a dire quando realizza una maggiore complessità, coerenza e stabilità nella persona e nelle sue relazioni con l'ambiente. Ritroviamo dunque anche qui, all'interno di una più moderna prospettiva sistemica, i concetti di equilibrio e le leggi di differenziazione e integrazione.

## § 2.14 LO SVILUPPO DELLE POTENZIALITÀ TRA OPPORTUNITÀ E RISCHI

Si possono presentare nel corso dello sviluppo dei comportamenti che, pur non essendo ancora patologici, configurano una carente organizzazione dell'individuo ed uno scarso adattamento ed equilibrio nei rapporti tra la persona e l'ambiente circostante. Occorre sottolineare che tale valutazione non si basa semplicemente su una norma statistica, vale a dire sulla diffusione di un comportamento in una certa società, bensì sul rapporto di equilibrio raggiunto tra l'individuo ed il suo ambiente. Per quanto questo equilibrio, come abbiamo visto, non sia sempre ottimale, ma sia anzi necessariamente fluttuante, non possono essere considerati positivamente, in una prospettiva di sviluppo, quei

comportamenti che non potenziano l'articolazione e la differenziazione sia della persona che delle sue interazioni con l'ambiente. In tale prospettiva, un comportamento che fosse molto diffuso, al punto da non rappresentare più un'eccezione sul piano statistico, continuerebbe a non poter essere considerato produttivo. Un esempio può essere dato dalla permanenza prolungata dei giovani in famiglia; per quanto molto estesa, tanto da riguardare nel nostro Paese la maggioranza dei giovani tra i 25 e i 29 anni, essa non può essere considerata positivamente in termini di sviluppo e di transizione verso la maturità.

Queste riflessioni consentono anche di affrontare in modo diverso il tema della normalità e della patologia. Superando una concezione che identifica la normalità con la norma statistica, l'accento viene posto sullo sviluppo delle potenzialità individuali. Ciò comporta l'esigenza sia di limitare il più possibile i danni biologici all'organismo, sia di offrire, a livello ambientale, quelle opportunità che possono, nei diversi momenti del ciclo di vita, favorire lo sviluppo delle capacità individuali. Si riconosce, in questa prospettiva, che le persone presentano grandi differenze individuali, differenze dovute sia alla loro dotazione biologica, sia alle diverse esperienze fatte. Il criterio di valutazione della positività di un'acquisizione non è più estrinseco, ma fa riferimento alle potenzialità dell'individuo e quindi alle sue eventuali carenze o, al contrario, ai suoi talenti.

In alcuni casi lo squilibrio tra l'individuo e l'ambiente, così come all'interno dell'individuo stesso, è di tale entità da dover essere definito patologico. Sovente tale patologia rappresenta la variante estrema di un processo che è comune a tutti gli individui in un certo periodo dello sviluppo. Ad esempio, l'insoddisfazione per la propria immagine e per il proprio corpo, che accompagna il processo di definizione della propria identità in adolescenza, può in alcuni adolescenti, soprattutto nelle femmine, presentarsi nelle forme esasperate del disturbo alimentare. Ci si chiede però se anche l'anoressia grave non sia che un'ulteriore estrema variante di tale disturbo o non rappresenti invece qualcosa di qualitativamente diverso, vale a dire sia riconducibile a processi che sono particolari e specifici. A questo quesito è facile rispondere per alcune patologie, mentre rimane del tutto irrisolto per altre.

Ad esempio, l'insufficienza mentale dovuta a lesioni neurofisiologiche, o ad alterazioni cromosomiche (come nel caso della sindrome di Down), rappresenta chiaramente una differenza qualitativa rispetto alla dotazione biologica normale della specie umana. Per molte forme di patologia non è invece chiaro se ci si trova di fronte ad una variante estrema di processi o di comportamenti diffusi e fino ad un certo punto in grado di garantire un buon equilibrio, oppure se ci si trova di fronte a processi qualitativamente diversi, che rimandano a deficienze biologiche o a percorsi di sviluppo patologici. Nel caso della depressione, ad esempio, è probabile, alla luce delle conoscenze attuali, che la forma bipolare, che alterna depressione a periodi di eccitazione maniacale e per la quale sembrano essere in gioco i fattori genetici, non rappresenti una variante di un normale vissuto, comune a tutte le persone, quale il sentirsi tristi o inadeguati.

## Box 2.4

## Sviluppo e continuità: il ruolo delle esperienze precoci

L'idea che la continuità dello sviluppo sia pesantemente influenzata dalle esperienze precoci è palesemente scorretta. Se un iniziale disadattamento si mantiene negli anni, è necessario chiamare in causa altre spiegazioni, prima fra tutte la continuità ambientale.

È plausibile supporre, ad esempio, che bambini allevati in condizioni sfavorevoli nei primi anni di vita continuino anche dopo ad essere danneggiati, o perché rimangono nello stesso contesto ambientale avverso in cui sono nati, o perché, come si dice, una disgrazia tira l'altra, in una sorta di catena delle sfortune che si autoalimenta.

In breve: la continuità individuale dipende dalla continuità ambientale: ad essere responsabile di qualsiasi danno a lungo termine non è il primo anello della catena, ma l'effetto cumulativo di tutti.

Tuttavia, i bambini non sono solo recettori passivi delle cure altrui. Al giorno d'oggi si ritiene piuttosto che ogni individuo tenda a modellare e a selezionare le caratteristiche dell'ambiente che lo circonda, in modo da renderlo compatibile con le sue predisposizioni individuali. Di conseguenza, è probabile che la continuità

ambientale rifletta caratteristiche stabili e di lunga durata del bambino (Scarr, 1992; Scarr e McCartney, 1983).

Le ipotesi che mettono in risalto il ruolo dell'ambiente, notiamo, non sono inconciliabili con quelle che privilegiano l'importanza dell'individuo. Entrambi i meccanismi possono operare simultaneamente in una serie di transazioni.

Il bambino, ad ogni modo, può essere una fonte di continuità anche in un altro senso. Nel corso dello sviluppo, infatti, costruisce rappresentazioni interne del mondo sociale, in particolare di se stesso e dei suoi rapporti con gli altri significativi (Bowlby, 1973). Nei primi anni di vita questi modelli cognitivi non sono affatto sistemi chiusi, ma possono essere influenzati dalle variazioni ambientali. A poco a poco, però, essi si fanno sempre più autonomi e in questo modo diventano capaci di soddisfare le aspettative e gli schemi di risposta dell'individuo.

È noto, per esempio, che i ragazzi che sono stati vittime di abusi hanno un peggiore concetto di sé. Sebbene certe esperienze positive, come la possibilità di stringere relazioni intime con i pari, possano in seguito mitigare

quest'effetto (Bolger, Patterson e Kupersmidt, 1998), i modelli mentali di sé e degli altri che questi bambini si sono formati in seguito alle violenze subite possono continuare a dar luogo a comportamenti disadattivi, anche quando l'abuso che li ha provocati è ormai superato.

Tracciare il percorso evolutivo di un bambino, quindi, non significa solo ricostruire gli eventi esterni che ne hanno contraddistinto l'esperienza, ma vuol dire anche e soprattutto esplorare le rappresentazioni interne che quegli eventi hanno prodotto in lui. Nella misura in cui queste rappresentazioni non riflettono direttamente le esperienze attuali del bambino, ma vengono a vivere di vita propria, è opportuno prenderle in considerazione durante le indagini successive, in modo da tener conto del loro influsso sulle valutazioni finali.

Anni addietro la continuità evolutiva veniva spesso descritta per mezzo di una metafora: essa, si sosteneva, è come una casa in costruzione, che è tanto più stabile quanto più salde sono le sue fondamenta. Da ciò che abbiamo detto, però, risulta chiaro che la continuità evolutiva è ben lontana dall'essere un processo così sem-

plice e lineare. Come abbiamo visto, i ricercatori hanno incontrato difficoltà nel provare l'esistenza di un legame diretto tra le esperienze precoci e il successivo funzionamento della personalità.

In passato, la "lusinga del determinismo infantile", per servirci dell'espressione coniata da Kagan (1998), ha prevalso senza essere seriamente discussa, quasi fosse un articolo di fede. Oggi, tuttavia, disponiamo di prove empiriche più consistenti, che ci hanno consentito di elaborare una diversa concezione dello sviluppo. Come affermano Clarke e Clarke (1998), esso consta di «una serie di anelli: le caratteristiche di ogni periodo hanno una certa probabilità di collegarsi con quelle di un altro periodo. Ma probabilità non significa certezza: lungo il sentiero della vita, nel bene e nel male, sono sempre possibili delle deviazioni, anche se queste avvengono sempre entro i limiti ben precisi imposti dalle traiettorie genetiche, costituzionali e sociali».

[Da: H. R. Schaffer (2000), «The early experience assumption: Past, present, and future», *International Journal of Behavioral Development*, 24].

L'adozione della prospettiva olistica ha consentito di considerare in modo diverso anche i fattori di rischio, concetto che la psicologia aveva mutuato inizialmente dalle scienze mediche e dall'epidemiologia. Ci si è innanzi tutto resi conto del fatto che non ci si può limitare, in una visione ancora unilineare ed unicausale, all'analisi dei fattori di rischio che risiedono nell'ambiente o nella dotazione biologica dell'individuo. Si devono invece prendere in considerazione anche le rappresentazioni e le modalità di organizzazione interne all'individuo, le quali mediano il suo rapporto con l'ambiente e con se stesso. Il concetto di "resilience", vale a dire il saper essere resistenti e flessibili nelle avversità, rimanda proprio alle diverse capacità delle persone di riuscire a realizzare un adattamento accettabile nonostante le difficili condizioni di sviluppo. Inoltre si è gradualmente compreso che l'analisi non si poteva ridurre, in una prospettiva negativa, ai soli fattori di rischio, poiché molti altri fattori che svolgono un ruolo di protezione possono intervenire a mitigare, o addirittura ad annullare, l'influenza di condizioni negative.

È grazie al complesso intreccio tra fattori di rischio e di protezione, nella relazione tra individuo ed ambiente, che un percorso evolutivo iniziato nelle peggiori condizioni non si conclude necessariamente in modo patologico (Box 2.4). In questa prospettiva l'ambiente ottimale è quello che riesce ad offrire ad ogni soggetto, in relazione alle sue potenzialità, le migliori condizioni di sviluppo, nei vari momenti del ciclo di vita. In tale interazione, non è quindi tanto l'età cronologica ad essere importante di per sé, quanto il livello di organizzazione mentale di un bambino o di un adulto ad un certo momento dello sviluppo. Di conseguenza, com'è stato recentemente puntualizzato da Schaffer (2000), «il tempo conta, ma non nei termini semplicistici della generalizzazione secondo la quale "l'influenza è tanto maggiore quanto più essa è precoce". Tutto dipende dal tipo di esperienza e dalla capacità di un bambino ad ogni età di interpretarla ed incorporarla».