

- il potere dello psicofarmaco;
- il potere delle terapie cognitive comportamentali che offrono soluzioni più rapide alla sofferenza del soggetto e più in linea con i tempi;
- l'insegnamento universitario che ha burocratizzato il concetto di formazione [...].
- il tema della valutazione e della misurazione che è stato egemonizzato dal discorso scienziata [...].

La conclusione di Recalcati e degli altri studiosi interpellati è che si tratta di un tema di attualità. Saremo – si domanda la maggioranza degli studiosi – capaci di mostrare che il nostro lavoro clinico è efficace? O, per meglio dire, che la sua efficacia è dimostrabile? Non sarà facile. L'esame delle 62 risposte alla domanda sulla crescente marginalizzazione della psicoanalisi mostra che questi cinque tipi di spiegazione:

- esigenza di rapidità ed economicità;
- cura con psicofarmaci;
- distanza dell'insegnamento universitario considerato, a torto o a ragione, «scienziata»;
- distacco tra l'inconscio della psicoanalisi e l'inconscio cognitivo;
- necessità di evidenze empiriche come controllo falsificabile delle teorie;

sono prevalenti. Alcune di queste spiegazioni rientrano nell'ambito di tendenze culturali affermate e di più ampia portata. Saranno quindi difficili da controbattere. Dato che questi 62 studiosi sono rappresentativi di un'affermazione professionale in campo clinico, è interessante rilevare che il loro successo si è realizzato malgrado gli ostracoli da loro citati.

A quasi un secolo e mezzo dai primi lavori di Freud, possiamo domandarci se la crescente marginalizzazione della psicoanalisi ci costringerà in futuro a considerarla semplicemente come una fase ormai conclusa della storia della psicologia o se potremo considerarla come una scuola ancora valida e produttiva.

Piaget e la Scuola di Ginevra

1. UNA PERSONALITÀ ECLETICA

Negli anni in cui in Europa si affermano scuole come la psicoanalisi e la psicologia della Gestalt e, al di là dell'oceano, il comportamentismo, un singolo ricercatore svizzero inizia una tradizione di ricerca e di approccio teorico allo studio dell'uomo che avrà profonde ripercussioni nella storia della disciplina. Si tratta di Jean Piaget (1896-1980). I conflitti tra l'insegnamento religioso e quello scientifico lo spinsero fin da ragazzo a leggere autori come Bergson, Kant, Spencer, Comte, Durkheim e William James. Già nel 1917, a testimonianza dei suoi studi, scrisse un romanzo filosofico che passò inosservato. L'anno dopo si laureò con una tesi sui molluschi all'Università di Neuchâtel, riprendendo un interesse giovanile incoraggiato dal direttore del locale museo di storia naturale. Tuttavia non intendeva restringere i suoi interessi alla malacologia e si recò alla Sorbona, a Parigi, dove incontrò Théodore Simon. Simon, sulla scia di Binet, nel cui laboratorio lavorava, cercava di costruire test per misurare l'intelligenza dei bambini. Piaget non si accontentò di rilevare le prestazioni fornite in occasione dei test, ma cominciò a domandare ai bambini i motivi delle risposte corrette o scorrette. Rimase, così, affascinato da una problematica che segnò tutta la sua vita di studioso. Partendo da questo problema, Piaget introdusse nuovi paradigmi teorici e di ricerca. Ovviamente i risultati del suo lavoro vennero pubblicati in francese, dato che allora le psicologie erano ancora «nazionali» e non si era affermato, come oggi, l'inglese quale lingua della comunità scientifica mondiale. Questa «separatista» dal mondo anglosassone fece sì che i lavori di Piaget venissero diffusi e valorizzati soltanto con la traduzione delle sue opere, che avvenne in un periodo immediatamente precedente o concomitante con

l'affermazione del movimento cognitivista (cfr. cap. 8). Come vedremo, molte delle sue tesi specifiche sul funzionamento dei processi di pensiero si rivelarono o approssimative o falsificabili, ma la quantità di spunti empirici e di intuizioni teoriche resta ineguagliata nella storia della psicologia dello sviluppo.

2. IL METODO

Dopo il biennio trascorso a Parigi, Piaget – consapevole di aver trovato la sua strada – tornò a Ginevra. Divenne direttore dell'Istituto Rousseau e dedicò il ventennio successivo allo studio dei bambini. Per condurre queste ricerche dovette inventarsi un nuovo metodo, il cosiddetto «colloquio clinico». Tutti i metodi allora disponibili, infatti, non erano adatti a scandagliare il suo oggetto di ricerca, e cioè lo sviluppo dell'intelligenza. Non poteva usare le tecniche introspettive, perché queste presupponevano soggetti addestrati nella scomposizione analitica dei contenuti di coscienza: tecniche quindi inadatte a bambini e ragazzi, a cui si dovevano presentare compiti da risolvere sotto forma di giochi o attività che potessero coinvolgerli e motivarli. Avrebbe potuto adottare una metodologia comportamentista, ma la semplice registrazione delle modalità di risposta non gli avrebbe procurato informazioni sufficienti per fare ipotesi sui processi di pensiero sottostanti, quelli cioè che avevano condotto a tali risposte. Non poteva usare il colloquio psicoanalitico, perché questo è un resoconto libero dei contenuti mentali, mentre Piaget voleva vedere l'intelligenza alle prese con uno specifico problema. Non poteva nemmeno usare il metodo fenomenologico, perché i bambini non hanno né il lessico né le competenze per descrivere in modo analitico la loro esperienza diretta. Inventò così un sistema misto, tra il colloquio e l'osservazione, che consisteva nel ricostruire le credenze del bambino facendogli domande mirate mentre risolveva un compito. Ecco un esempio del primo tipo, dove Piaget (P) cerca di capire come un bambino (b) si rappresenta l'attività onirica:

P: Da dove vengono i sogni?

b: Penso che si dorma talmente bene che si sogna.

P: Vengono da noi o da fuori di noi?

b: Da fuori.

P: Con che cosa si sogna?

b: Non saprei.

P: Con le mani?... Con niente?

b: Sì, con niente.

P: Quando sei a letto e sogni, dov'è il sogno?

b: Nel mio letto, sotto le coperte. Non so. Se fosse nel mio ventre, ci

sarebbero le ossa e non si vedrebbe.

P: Quando dormi, il sogno è lì?

b: Sì, è nel mio letto, accanto a me...

P: Il sogno è nella tua testa?

b: Io sono nel sogno: non è nella mia testa. Quando si sogna non si sa

di essere a letto. Si sa che si cammina. Si è nel sogno. Si è nel proprio letto

e non lo si sa... [Piaget 1926; trad. it. 1966, 1031.]

Altre volte il colloquio si accompagnava alla manipolazione di oggetti da parte dello sperimentatore e del bambino. Ad esempio, Piaget travasava dell'acqua da un recipiente alto e stretto a un altro di forma diversa o distanziava tra loro dei bastoncini messi in fila e domandava al bambino se la quantità del liquido o il numero degli oggetti fossero stati modificati. Il colloquio clinico intrecciato al tentativo di risolvere i problemi non poteva venire utilizzato con bambini molto piccoli. In questi casi Piaget si limitava a osservare i comportamenti e a descriverli, riprendendo la tradizione dei «diaristi», che risaliva all'Ottocento. In particolare Piaget osservò con attenzione e descrisse lo sviluppo intellettuale dei suoi figli.

Il fascino, ma anche il limite, del metodo piagetiano consiste nell'intreccio tra osservazioni e interpretazioni. I protocolli verbali ottenuti con il colloquio clinico e le osservazioni dei comportamenti venivano filtrati dagli occhi del teorico, che finiva per vedere dietro i comportamenti le strutture sottostanti del pensiero. Piaget era molto attento a non influenzare con le sue domande le risposte del bambino, ma tendeva pericolosamente a interpretare risposte e azioni alla luce dei suoi presupposti teorici. Inoltre aveva sottovalutato due ordini di fattori:

1. il senso dei compiti che presentava: dalle ricerche successive si è scoperto che i bambini avevano una capacità di pensiero superiore a quella supposta da Piaget a condizione che il compito acquisisse senso ai loro occhi; a questo fine era sufficiente presentarlo sotto forma di situazioni familiari dotate di scopi plausibili;
2. la comunicazione linguistica con il bambino: piccoli cambiamenti nel formulare la domanda, che quindi chiariva meglio quello che lo sperimentatore si aspettava dal bambino, producevano grandi differenze nella soluzione dei compiti.

Un tipico esempio di «revisione» delle condizioni sperimentali con cui Piaget giungeva a concludere che il bambino è egocentrico è costituito dalle

modificazioni apportate al «problema delle montagne». Molto schematicamente, nella situazione originale un bambino siede a lato di un tavolo su cui è appoggiato un plastico che raffigura delle montagne diverse per colore e forma. Lo sperimentatore prende una bambola e la mette in una posizione diversa da quella del bambino; sempre però intorno alla tavola. Domanda al bambino: «Che cosa vede la bambola?». Per rispondere il bambino sceglie, tra dieci raffigurazioni del plastico prese da angoli diversi, quella che illustra ciò che secondo lui viene visto dalla bambola. In questo contesto i bambini, anche di otto anni, presentano una forte tendenza a scegliere la raffigurazione corrispondente al loro punto di vista e non a quello della bambola. Per Piaget questo è un effetto dell'«illusione egocentrica» che, in tal caso, si manifesta come «incapacità di considerare il proprio punto di vista momentaneo come facente parte di una serie di possibili punti di vista, coordinando queste possibilità in un singolo sistema coerente» [Legrenzi 1999, 22 ss.].

Martin Hughes ha modificato la situazione originaria sostituendo la bambola con «un poliziotto che doveva scoprire la posizione di un bambino». In questo contesto il problema posto al bambino acquista senso dato che «i motivi e le intenzioni dei personaggi sono interamente comprensibili, anche per un bambino di tre anni. Il compito richiede al bambino di agire secondo schemi coerenti con certi scopi e certe interazioni fondamentali (fuga e inseguimento) e ha un *sensu umano*» [ibidem]. Il bambino in questo contesto non rivela nessuna delle difficoltà nel «decentrare» che Piaget gli attribuisce.

Un esempio di difficoltà di comprensione, sul piano linguistico, di quanto veniva richiesto da Piaget si può illustrare con il compito di inclusione in classi. Lo sperimentatore mostra al bambino 20 perle di legno, di cui 17 sono marroni e 3 bianche. Poi chiede al bambino se avrà una collana più lunga infilando le perle marroni o le perle di legno. Il bambino, che Piaget definisce allo stadio preoperatorio, può manipolare mentalmente o le parti (perle marroni e bianche) o l'intero (perle di legno) ma non riesce a mettere in relazione, contemporaneamente, l'insieme (perle di legno) e un suo sottoinsieme (perle marroni). Le risposte sbagliate dei bambini – che dicono che la collana di perle marroni è più lunga – costituiscono una delle basi empiriche per introdurre la nozione di sviluppo dell'intelligenza per stadi. Infatti solo a uno stadio successivo diventa facile ragionare su relazioni tra insiemi e sottoinsiemi. Ricerche più accurate hanno però mostrato che i compiti di inclusione danno, con gli stessi bambini, risultati molto diversi a seconda della formulazione linguistica delle domande [cfr. Legrenzi 1975, 110-135].

Come viene definito secondo Piaget il passaggio da uno stadio di sviluppo dell'intelligenza all'altro? Sulla base della capacità di compiere operazioni mentali descrivibili in termini di strutture logiche. Lo stadio finale, quello dell'adulto, consiste nel padroneggiare le operazioni che ci permettono di controllare ipotesi del tipo «se p, allora q» andando a cercare i casi «non-q», quelle ipotesi che potrebbero falsificare le ipotesi stesse. Di conseguenza, i bambini sotto una certa età non dovrebbero essere capaci di falsificare ipotesi, mentre gli adulti dovrebbero farlo facilmente. Entrambi questi assunti si sono rivelati falsi [Gobbo e Morra 1997, 23-28]. Che un adulto non disponga di una «logica mentale» è stato dimostrato, tra gli altri, da Peter Wason che ha introdotto la cosiddetta «prova delle quattro carte». Per il suo interesse teorico questa prova è stata il compito di ragionamento più studiato nella storia della psicologia. Ecco la versione originale del compito.

A una persona viene mostrato un mazzo di carte che presentano lettere (vocali o consonanti) su un lato e numeri (pari o dispari) sull'altro faccia. Dal mazzo vengono tolte quattro carte che vengono appoggiate su un tavolo. Solo una faccia è quindi visibile. Le quattro carte hanno sul lato visibile, rispettivamente, una vocale, una consonante, un numero pari e un numero dispari. Si deve cercare di risolvere il seguente compito:

- indicare la carta o le carte, tra le quattro appoggiate sul tavolo, che è utile girare (in modo da vedere il lato appoggiato sul tavolo) per decidere se è vera o falsa la seguente regola:

Se una carta ha una vocale su un lato allora ha un numero pari sull'altro lato.

In questo contesto ben poche persone adulte si accorgono che la carta con il numero dispari va voltata per controllare se sull'altro lato c'è una vocale. In tal caso, infatti, la regola è di sicuro falsa. Se invece non c'è una vocale, la regola non è falsa: quindi la carta con il numero dispari va girata per decidere se la regola è vera o falsa.

La grande maggioranza degli adulti non riesce a risolvere questo compito. E non si tratta di incomprendimento sul piano linguistico. La difficoltà del compito è un risultato robusto e inspiegabile da Piaget: gli adulti dovrebbero aver raggiunto lo «stadio delle operazioni formali». Nel contempo bambini di dieci anni riescono a risolvere lo stesso compito quando viene presentato sotto forma di una promessa fatta da un insegnante:

Se il tuo punteggio è di almeno 10 punti, riceverai una caramella.

Ai bambini vengono presentate quattro carte, con e senza caramella e con più o meno di 10 punti, e viene detto loro che devono controllare se un loro compagno ha seguito la promessa della maestra nel distribuire le caramelle. Nel contesto di questo scenario vengono facilmente indicate le due carte che andrebbero girate: quella corrispondente ai bambini che hanno preso 10 punti o più e quella senza caramella. Inoltre i bambini sanno fare controlli diversi a seconda che il compagno-distributore venga presentato come egoista (non dà le caramelle a chi le meriterebbe) o nepotista (le dà ai suoi amici anche se non le meritano). Questa sofisticata capacità di controllo, che tiene conto delle motivazioni del potenziale imbroglione, mostra che le nostre capacità di ragionamento non sono descrivibili in termini logici, ma in funzione di come ci rappresentiamo i compiti che ci vengono sottoposti [per questo e altri risultati analoghi cfr. Doise 1993].

3. LA TEORIA: L'EPISTEMOLOGIA GENETICA

Secondo Piaget l'epistemologia riguarda il «problema della relazione tra soggetto agente e pensante e gli oggetti della sua esperienza». Piaget cercò di rispondere in modo empiricamente fondato a domande classiche dell'epistemologia filosofica: come facciamo a conoscere qualcosa? È possibile una conoscenza non influenzata da colui che conosce? Ci sono delle idee innate? La conoscenza è influenzata dal linguaggio? Come funzionano i giudizi morali e i giudizi sul tempo, sullo spazio, sulla causalità? E così via. Piaget chiamò il suo approccio «**epistemologia genetica**», dove il termine «genetica» non si riferisce allo studio dei geni in senso biologico (e cioè a componenti innate della crescita), ma a «genesis» nel senso di «sviluppo». E cioè all'acquisizione delle categorie conoscitive che venivano studiate dagli epistemologi tradizionali. Mentre questi ultimi studiavano i processi di conoscenza dissezionando a tavolino il lavoro di filosofi e scienziati, Piaget – anticipando la psicologia cognitivista – inaugurava l'«**epistemologia naturale**», basata cioè su risposte empiriche alle questioni epistemologiche. La tesi di Piaget è che la conoscenza è un processo, una relazione tra conoscente e conosciuto: un bambino conosce sempre meglio una bicicletta o un gioco attraverso le azioni che compie, siano esse manipolazioni fisiche o mentali.

Piaget applica il suo approccio evolutivo non solo per spiegare lo sviluppo delle capacità di conoscenza e pensiero dei singoli individui, ma anche la conoscenza collettiva. Le fonti per lo studio di quest'ultima sono la storia della

scienza e l'analisi dello sviluppo delle nozioni scientifiche. Ad esempio, i greci consideravano i numeri come proprietà del mondo reale, così come fa un bambino quando impara a fare partizioni degli oggetti del mondo. Poi il pensiero occidentale è progredito introducendo nozioni come quella di numero negativo o di numero irrazionale, concependo i numeri come «classi di classi» (ad esempio, il numero 3 corrisponde a una classe che comprende tutte le classi contenenti 3 entità: 3 pomi, 3 pere, 3 angeli, 3 spazzole ecc.). Un percorso analogo lo rintracciamo nel singolo individuo che da bambino diventa esperto matematico. Le tappe dello sviluppo sono ovviamente diverse, ma la sequenza logica è la medesima. Dalle operazioni matematiche come azioni sul mondo si passa a un'analisi delle operazioni per sé stesse, come manipolazioni mentali di simboli. La tendenza a trasferire a entità collettive le proprietà di meccanismi psicologici studiati sull'individuo caratterizza, negli stessi decenni, il lavoro di Freud e anticipa una manovra teorica che molti cognitivisti contemporanei compiono in modi sempre più disinvolti (la memoria di una nazione, il sogno di un partito, l'azienda che risolve problemi ecc.).

Nell'approccio di Piaget allo studio della conoscenza gioca un ruolo cruciale anche la biologia, disciplina alla quale era interessato fin dalle sue prime esperienze giovanili. La nozione fondamentale, di derivazione darwiniana, è quella di adattamento. L'intelligenza umana, per Piaget, non è altro che una forma di adattamento all'ambiente.

4. L'INFLUENZA DELLE TEORIE DI PIAGET

Piaget [1964] sintetizza il lavoro di una vita nelle due nozioni chiave di genesi e struttura. Egli definisce la **struttura mentale** come un sistema di operazioni mentali descrivibile in termini di strutture logiche. Per questo il suo approccio viene oggi classificato come una «**logica mentale**». La genesi è una trasformazione che parte da uno stato A e si conclude in uno stato B, più stabile del precedente. Piaget si contrappone sia alla psicologia della Gestalt in quanto «strutturalismo senza genesi», sia al comportamentismo in quanto «genetismo senza strutture» [cfr. Gobbo e Morra 1997, 18]. Genesi e struttura sono inscindibili:

- ogni genesi parte da una struttura e si conclude in un'altra struttura;
- ogni struttura ha una genesi.

Piaget descrive le strutture in termini di operazioni logiche. Questo si rivelerà il punto più debole della teoria, come lui stesso ammetterà negli ultimi

scritti [Piaget 1980]. Come abbiamo accennato nel paragrafo precedente, sia le prestazioni di adulti (inferiori alle previsioni di Piaget) sia quelle di bambini (superiori alle previsioni) costituiscono controesempi della «logica mentale» piagetiana [per un approfondimento cfr. Gobbo e Morra 1997, 25-54]. Ciò non toglie che Piaget sia stato il pioniere di campi di ricerca oggi assai rilevanti, in primo luogo l'epistemologia naturale, e lo scopritore di un'infinità di interessanti fenomeni, e che le spiegazioni di molti di questi fenomeni siano ancor oggi valide. Smith [1993], concludendo un bilancio critico di tutta l'opera piagetiana, dichiara che essa resta un punto di riferimento fondamentale e che la storia della psicologia dopo Piaget è un continuo tentativo di spiegare meglio di quanto egli non avesse fatto i fenomeni da lui scoperti e le sue affascinanti intuizioni teoriche.

Piaget ha giocato un ruolo fondamentale non solo nella storia interna della disciplina ma anche per quanto riguarda la storia esterna. Il concetto di «stadio» ha caratterizzato «l'uso sociale del modello piagetiano in ambito pedagogico» e ad esso ci si è continuamente rifatti per rendere conto dell'«insuccesso scolastico in alcune discipline, ad esempio in matematica,

con la motivazione che il bambino non ha il livello di pensiero adeguato al problema proposto [...]». Va detto, d'altra parte, che Piaget non crede sostanzialmente nella funzione della scuola [...] egli non ha mai dedicato un'attenzione ragionata ai problemi dell'educazione e della trasmissione culturale. Ciò non toglie che esista una ricca letteratura pedagogica che si richiami a Piaget: ma essa ha, nella sua versione americana, molto insistito sugli stadi e sulla loro anticipazione o accelerazione ottenuta mediante uno specifico addestramento, ben graduato e controllato con test piagetiani quali misure del cambiamento. Nella versione europea invece, realizzata in particolare in Svizzera e in Francia, la pedagogia ispirata a Piaget è spontaneista ed evita l'intervento diretto contando sullo sviluppo naturale e sull'autoscoperta, lasciando al pedagogista il compito di apprestare i materiali opportuni, soprattutto nell'area delle scienze logico-matematiche e sperimentali [Pontecorvo e Pontecorvo 1985, 35-44].

Proprio perché la barriera linguistica e la forza del comportamentismo impedirono alla psicologia anglosassone di conoscere i lavori di Piaget fino agli anni '60 il loro successivo diffondersi fu esplosivo. L'interesse per la teoria di Piaget diventò così vivo che il 20% circa degli articoli di «Developmental Psychology», dal 1969 al 1972, citava scritti di Piaget o su di lui. Due principi, di-

venuti pratica diffusa nell'educazione, si rifanno, più o meno consapevolmente, all'influenza di Piaget:

1. fare in modo che un bambino apprenda partecipando attivamente all'esperienza di apprendimento;
2. affrontare i problemi in modo concreto e non astratto, aspettando che il bambino sia «cognitivamente pronto» ad apprendere quelle specifiche nozioni o competenze.

Concludendo con una metafora di Patricia Miller [1991]: gli anni '60 e '70 si possono considerare lo stadio piagetiano della psicologia dello sviluppo.

5. GLI SVILUPPI: LE TEORIE POSTPIAGETTIANE E LA SCUOLA DI GINEVRA

Nel corso degli anni '80 e '90 il punto di vista piagetiano ha sempre costituito un punto di riferimento per chi studiava lo sviluppo cognitivo. Si sono confrontate con esso le nuove teorie, ad esempio quelle di Pinker e Macnamara, basate sull'«ipotesi della continuità» [cfr. Carey 1995]. Questa ipotesi sostiene, alla luce di molti studi sull'acquisizione del linguaggio e sullo sviluppo cognitivo, che i bambini e i giovani non si differenziano per alcun aspetto fondamentale dagli adulti. Ovviamente chi sposa questa ipotesi concorda con il fatto che i bambini sanno meno e sono meno abili degli adulti in ogni dominio, ma sostiene che questo squilibrio non è diverso da quello che differenzia individui adulti tra di loro. Gli stessi studi interculturali sembrano andare in questa direzione. Dasen [1975], ad esempio, aveva rilevato nei bambini inuit, nomadi delle regioni artiche, come i concetti spaziali si sviluppavano a un'età molto più precoce rispetto agli ebrici, che vivevano sedentari in Africa.

Queste ricerche misero in crisi l'approccio stadiale concepito nel modo originario, ma non l'impostazione piagetiana. Nell'ultimo trentennio abbiamo avuto uno sviluppo originale del suo punto di vista proprio a Ginevra, nella sua università, dove hanno lavorato Doise e Mugny [1981] e dove tuttora lavorano i loro allievi. Ma, più in generale, la psicologia evolutiva anglosassone ha cercato di coniugare l'approccio cognitivista con le intuizioni piagetiane. In questa seconda direzione va ricordato il lavoro di Case e Pascual-Leone [Gobbo e Morra 1997]. Essi raccontano l'impostazione piagetiana ai modelli cognitivisti con concisamente l'uomo come un sistema di elaborazione delle informazioni con vincoli e limiti strutturali. La tesi generale è che la capacità strutturale dell'organismo – ad esempio i limiti dei magazzini mnestici (cfr. cap. 8) – non cambia

con l'età a partire dai due anni. Cambia invece la capacità funzionale, dato che le operazioni si automatizzano grazie all'apprendimento lasciando più spazio mentale per le operazioni stesse. Via via che le operazioni cognitive divengono familiari e automatiche si è in grado di svolgere compiti sempre più complessi. Case spiega così i risultati di ricerche che sembravano confutare il modello piagetiano, come quelle qui riportate relative al ruolo di scenari intellegibili e sensati nel compiere operazioni di ragionamento. Compiti identici sul piano formale risultano di difficoltà diversa perché le versioni concrete e familiari, e quindi sensate, occupano meno spazio di memoria quando devono essere rappresentate. Questa tesi troverà compiuta e più elaborata espressione nella teoria dei modelli mentali di Johnson-Laird [1993].

L'eredità più collegata alla tradizione piagetiana si sviluppa a opera di Doise e dei suoi allievi e, in seguito, in molti altri centri europei. Questa tradizione di ricerca propone una definizione sociale di intelligenza e di sviluppo che va a integrare quella piagetiana. Vengono ripresi molti dei classici compiti piagetiani e si mostra che quando questi compiti vengono affrontati da più bambini, che si coordinano tra loro, tali coordinamenti svolgono un ruolo causale nello sviluppo cognitivo. Tale ruolo causale può venire dimostrato con diversi paradigmi sperimentali. Proviamo, ad esempio, a trasformare il compito delle montagne sopra descritto in modo tale che un bambino debba immaginare non il punto di vista di una bambola, ma quello di un altro bambino. In queste condizioni il compito può essere reso più complesso ma diventa facile raggiungere «insieme» la soluzione [Doise e Mugny 1981; trad. it. 1982].

Una delle caratteristiche del pensiero preoperatorio – secondo Piaget – era quella di ignorare i punti di vista altrui, dando luogo al cosiddetto «pensiero egocentrico». Se però si fa emergere l'incoerenza derivante dal prendere in considerazione la prospettiva dell'altro si crea quello che Doise e Mugny hanno battezzato come «**confitto sociocognitivo**» [ibidem, 258]. Tale conflitto rende esplicite le differenze dei punti di vista e crea le condizioni per una soluzione corretta del compito. In contesti interindividuali non si tratta tanto di risolvere un problema difficile quanto di impegnarsi in una relazione con un altro. Questo paradigma permette di studiare gli effetti di relazioni asimmetriche, come nel caso di un adulto e un bambino. Le situazioni studiate mostrano la necessità di una reciprocità, che permetta l'esplicitazione paritetica dei punti di vista. Infatti la cooperazione non produce un benefico conflitto sociocognitivo se il bambino è costretto ad accettare passivamente la superiorità del partner. Il ruolo di questi fattori sociali si può studiare anche con adulti a cui vengono presentati alcuni compiti classici di ragionamento in contesti dove si confrontano

vai punti di vista. Un approccio psicosociale al ragionamento si è rivelato molto fruttuoso e ha dato luogo a una tradizione di ricerca che corregge l'individualismo del soggetto «universale» della psicologia tradizionale [per una rassegna di questo filone di ricerche cfr. Doise 1993; Butera *et al.* 1996].

In conclusione, le tradizioni di ricerca più recenti che si rifanno a Piaget hanno articolato le sue tematiche ma non hanno abbandonato lo spirito originario. Basti ricordare che autori come Doise sono in aperta polemica con la tradizione cognitivista «dura», che nega il ruolo delle dinamiche sociali nello sviluppo cognitivo. Doise [1993, 13] polemizza con le «sistemazioni» di alcuni esponenti della scienza cognitiva (cfr. cap. 9). Ad esempio Osherson e Lasnik [1990], nel loro «invito alle scienze cognitive», affrontano il linguaggio «con un capitolo dove vengono trattati fenomeni come il riconoscimento di parole, l'accesso lessicale ai significati e la sintassi delle frasi, ma non si dedica alcuno spazio al linguaggio come sistema di comunicazione e di interazione sociale». Doise contrappone a questi approcci «biologistici» quelli di altri psicologi evolutivi contemporanei, come Bruner [Doise 1993, 16-19]. Piaget si rifaceva alla biologia ma non era un riduzionista. A Ginevra si continua il suo lavoro nello spirito di uno dei grandi fondatori della psicologia dell'età evolutiva di inizio secolo, come Baldwin, che nel 1913 scriveva:

La società nella quale i bambini nascono e si sviluppano non può venire concepita come un aggregato di individui biologici. Si tratta piuttosto di un insieme di prodotti mentali, d'una rete di relazioni psichiche che plasma ogni persona – cellula del tessuto sociale – nel suo sviluppo [...] la società è un insieme di valori e di stati mentali e morali che si perpetua negli individui [Baldwin 1913].

È stato necessario un secolo per tradurre queste parole in dettagliati e articolati modelli psicologici sottoponibili a controlli sperimentali.