

Presentazione di Renato Proietti

In questo capitolo tratto da "Cognitive and Constructive Psychotherapies", edito a cura di Michael J. Mahoney, Guidano parla in maniera esaustiva del passaggio, peraltro già adombrato nel 1991 con "Il Sé nel suo divenire", da una posizione che lui stesso definiva di "razionalismo critico" alla metateoria costruttivista. Erano anni in cui il costruttivismo, nel panorama cognitivista italiano, si identificava con la Psicoterapia dei Costrutti Personali (Kelly, 1955) e probabilmente non era molto chiara la portata di quello che appariva a tutti gli effetti un cambio di paradigma: spesso Guidano nelle sue lezioni diceva che "oggi tutti si definiscono costruttivisti, perfino l'ultimo Skinner" e quindi, come affermava chiaramente lo stesso Mahoney in un altro capitolo del libro, "è difficile tracciare una linea netta di confine fra cosa sia costruttivista e cosa non lo sia".

Comunque Guidano (che tre anni dopo, nel 1998, avrebbe presieduto il Congresso mondiale di Costruttivismo tenutosi a Siena) inizia qui a gettare alcuni semi di quello che venne definito "il nuovo modello" epistemologico, che rientra a tutti gli effetti nella metateoria costruttivista radicale richiamando autori quali Von Glasersfeld,, Von Foerster, Varela. Non è certo uno scritto immediatamente fruibile in termini di applicazione terapeutica: come gli era solito, Guidano spazia dalla cibernetica alla teoria dei sistemi alla teoria dell'attaccamento, alle teorie motorie della mente, con passaggi di non immediata comprensione ma che risultano estremamente agevoli a chi già possiede una certa informazione sulla metateoria stessa: sarà quindi abbastanza chiaro che il modello che Guidano ha sempre chiamato "di psicoterapia cognitiva postrazionalista" rientra a pieno titolo nel paradigma (o metateoria) costruttivista radicale.

Guidano V.F., "A Constructivist Outline of Human Knowing Processes" in M. Mahoney (ed.), "Cognitive and Constructive Psychotherapies. Theory, Research and Practice", Springer Publishing Company, New York 1995, p. 89-102. (Traduzione italiana di Giovanni Cutolo)

Uno schema costruttivista dei processi di conoscenza umana

L'approccio cognitivo-comportamentale, emerso negli anni Settanta, può essere considerato uno sviluppo del tradizionale paradigma associazionista. Pur consentendo la descrizione, l'analisi e la modifica di credenze isolate, dialoghi interni e distorsioni del pensiero, questo approccio lasciava irrisolto il problema basilico per la fondazione di una psicologia cognitiva applicata, ovvero lo sviluppo e l'organizzazione della conoscenza umana. Il ruolo centrale della conoscenza di sé e del mondo acquisita da un individuo nel regolare la propria percezione e attività nei confronti degli eventi ambientali, è diventato sempre più evidente. I dati che confermano l'importanza di tale conoscenza sono emersi da discipline fondamentali come la psicologia cognitiva sperimentale, la neuropsicologia e l'intelligenza artificiale. Stiamo anche iniziando a percepire che lo sviluppo, il mantenimento e il cambiamento della conoscenza individuale sembrano riflettere processi uniformi (anche se non necessariamente strettamente coerenti) in diversi domini cognitivi. Un individuo conosce ovviamente se stesso ed è conosciuto dagli altri anche se, in momenti diversi, esprime credenze, opinioni, emozioni e comportamenti diversi o addirittura contraddittori.

Di fronte a questi problemi, sembra irragionevole continuare a tentativi di estendere il campo di applicazione del paradigma associazionista-comportamentista. Il passaggio a un nuovo quadro

epistemologico capace di fornire un modello più integrativo dei processi cognitivi umani si è rivelato promettente (Guidano, 1987, 1991; Guidano & Liotti, 1983; Mahoney, 1980, 1982, 1991; Weimer, 1982). L'obiettivo di questo capitolo è duplice: delineare le principali implicazioni teoriche derivanti dall'assunzione di una epistemologia non associazionista e di esplorare alcune delle principali conseguenze di questa prospettiva per la nostra comprensione dello sviluppo e dell'organizzazione della conoscenza umana.

UN QUADRO COSTRUTTIVISTA

L'elaborazione di un quadro costruttivista nasce da un insieme di assunti di base fondati sulla letteratura dell'epistemologia evolutiva (Campbell, 1974; Lorenz, 1973; Popper, 1972; Popper & Eccles, 1977; Radnitzky & Hartley, 1987). Possono essere brevemente delineati come segue.

La conoscenza come processo evolutivo

Una concezione biologica dell'origine e dell'evoluzione della conoscenza permette di definirla come un campo specifico delle scienze naturali. Pertanto, permette di creare una demarcazione specifica dai campi della filosofia e della metafisica, che sono stati domini popolari per lo studio dei processi di conoscenza umana. Questa delimitazione rende anche possibile di condurre una ricerca sulla conoscenza utilizzando le stesse procedure impiegate nella moderna metodologia scientifica: un approccio sperimentalmente falsificabile che verifica le ipotesi derivanti dall'interazione tra le teorie disponibili e sostenibili e i dati osservativi emergenti.

Il concetto di strutture di conoscenza come modelli evolutivi di processi di vita - processi che si modellano progressivamente in risposta a sfide ambientali - implica che l'attività di un organismo è la caratteristica principale della sua interazione con l'ambiente (Popper, 1975). Infatti, ogni prospettiva sulla mente presuppone implicitamente un modello di interazione tra organismo e ambiente all'interno del quale vengono definiti i processi che mediano l'interazione. Da una prospettiva associazionista l'interazione organismo-ambiente vede la percezione come il mediatore fondamentale, mentre una prospettiva costruttivista considera l'attività stessa dell'organismo come mediatore fondamentale. Questo non significa che l'approccio costruttivista neghi l'importanza della percezione sensoriale: l'attività dell'organismo si esprime costantemente a livello motorio (esplorazione dell'ambiente), a livello sensoriale (costruzione di regolarità percettive) e a livello cognitivo (formulare e confrontare ipotesi).

In questo senso, come afferma Piaget (1970), conoscere un oggetto significa essenzialmente agire su di esso. Da una prospettiva costruttivista, la conoscenza è concettualizzata come un processo continuo ed evolutivo che si svolge in un'elaborazione progressiva dei tentativi attivi del sistema vivente di organizzare la propria esperienza. Come Weimer (1975), gli organismi sono "teorie del loro ambiente" attive e incarnate. Secondo questo punto di vista, il processo principale del funzionamento mentale non è quello proposto dagli associazionisti, cioè la formazione e la rottura di legami associativi derivati dall'acquisizione passiva di dati cronologici (condizionamento classico) o relazioni di contingenza consequenziali (condizionamento operante). Al contrario, il funzionamento mentale è principalmente un'impalcatura costruttiva dell'esperienza attraverso aspettative, ipotesi e teorie attive (e prevalentemente tacite). Poiché tutto l'apprendimento è relativo alla conoscenza precedente (Hamlyn, 1981), la conoscenza è necessariamente un processo storico e legato al tempo.

Se i processi di conoscenza sono prodotti emergenti dell'interazione continua tra il soggetto conoscente e il suo medium, la conoscenza stessa sembra essere molto lontana da una mera copia sensoriale della realtà (empirismo) o da un mero dispiegamento di schemi già preformati nell'individuo (innatismo). Al contrario, la conoscenza appare come una costruzione progressiva e gerarchica di modelli dell'essere. La validità rappresentativa di questi modelli di lavoro è tecnicamente e teoricamente inconoscibile, ed è la loro

praticabilità (*viability*) che preoccupa maggiormente l'epistemologo costruttivista (Bowlby, 1988; Mahoney, Miller, & Arciero, *in questo volume*, Maturana & Varela, 1987). Questi modelli di lavoro (*working models*) giocano un ruolo essenziale nel dirigere l'interazione dell'individuo con il suo mondo. Infatti, tali modelli determinano i possibili schemi con cui l'individuo può vedere e concepire il mondo (così come il proprio sé). Influenzando così la gamma e la forma dell'esperienza possibile, vincolano la fenomenologia individuale in un modo che è criticamente importante per la comprensione della psicopatologia e per la pratica della psicoterapia.

Teorie motorie della mente

Nella prospettiva qui delineata, la mente appare come un sistema attivo e costruttivo in grado di produrre non solo il suo output ma anche, in larga misura, l'input che riceve, comprese le sensazioni di base che stanno alla base della costruzione di se stessa. Negli ultimi anni si è assistito a un declino della popolarità delle "teorie sensoriali" che raffigurano la mente come un mero raccoglitore di sensazioni. Queste teorie, che erano popolari nelle teorie dell'apprendimento e nei primi modelli di elaborazione dell'informazione (*information-processing*) della cognizione, si basavano su presupposti oggettivisti. Cioè, presupponevano una corrispondenza intrinseca in cui una realtà esterna imponeva il suo ordine al nostro sistema nervoso attraverso una registrazione relativamente passiva sui nostri recettori sensoriali. In contrasto e in competizione con queste teorie sensoriali, sono le "teorie motorie" della mente che negli ultimi anni sono diventate sempre più popolari negli ultimi anni (Hayek, 1952, 1978; Piaget, 1970; Popper, 1972; Weimer, 1977). Secondo la prospettiva motoria, la mente deve essere considerata un sistema di regole astratte che determinano un ordine relazionale nell'esperienza e nell'attività (Weimer, 1982). Come ha sottolineato Hayek (1978), la ricchezza del mondo sensoriale che sperimentiamo non è il punto di partenza da cui la mente ricava astrazioni, ma, al contrario, è il prodotto di una grande serie di astrazioni che la mente deve compiere per essere in grado di sperimentare tale ricchezza di dettagli. Ciò che è stato dato per scontato nello spiegare il funzionamento della mente umana - che il concreto sembra primario, e l'astratto sembra derivarne, ora sembra essere un errore della nostra esperienza soggettiva, che riflette la capacità di ordinamento complesso e automatico che la mente umana ha acquisito nella sua storia evolutiva (Hayek, 1952). Due aspetti essenziali delle teorie motorie della mente dovrebbero essere presi in considerazione in qualsiasi tentativo di delineare un modello dei processi di conoscenza: (1) la centralità dei processi inconsci e (2) la relazione tra livelli taciti ed espliciti di conoscenza.

Centralità dei processi inconsci

In una prospettiva costruttivista, i processi taciti dell'attività mentale sono regole ordinatrici di strutture profonde che organizzano l'esperienza in corso e anticipano l'esperienza imminente. Ciò significa che i processi taciti astratti operano in modo pervasivo nella nostra esperienza, eppure, come implicano le parole astratte e tacite, le loro operazioni sono ben al di là della nostra consapevolezza. Questo non significa però che operino necessariamente a livello subconscio. (La tendenza a relegare i processi di conoscenza tacita in un ambito subconscio è probabilmente un retaggio dell'egemonia teorica della teoria psicoanalitica fino agli ultimi decenni). Hayek (1978) ha sostenuto che questi processi di ordinamento tacito non sono affatto *al di sotto* della nostra coscienza esplicita (verbale), ma che sarebbero più accuratamente descritti come funzionanti *al di sopra* di tale coscienza. In altre parole, non operano a livello *subconscio* ma a livello, *supercosciente* (*superconscious*), in quanto governano i processi coscienti senza apparire in essi (Franks, 1974; Polanyi, 1966; Reber & Lewis, 1977; Turvey, 1974; Weimer, 1973, 1982).

Livelli taciti ed espliciti di conoscenza

Nel considerare i processi di conoscenza umana da questa prospettiva, consegue automaticamente la distinzione tra livelli cognitivi profondi e superficiali – cioè tra livelli taciti ed espliciti di conoscenza. Prove sempre più convergenti dimostrano che gli aspetti profondi e superficiali dell'elaborazione mentale sono l'espressione di una differenziazione strutturata tra due livelli strettamente interconnessi di processi cognitivi (Airenti, Bara, & Colombetti, 1980, 1982; Tulving, 1972; Weimer, 1975). I processi taciti forniscono un necessario livello di organizzazione che funziona come una cornice "comprensiva" (*apprehensional*) o anticipatoria per orientare i processi attenzionali e costruire gli aspetti particolari dell'esperienza. Il livello tacito di conoscenza - il sistema di regole di ordinamento profondo di un individuo - si riflette quindi nella conoscenza esplicita (aspettative, credenze, emozioni, comportamenti e così via). Secondo questo modello, la cognizione è risultato emergente di un'interazione continua tra i livelli profondi e superficiali di conoscenza, cioè tra tacito ed esplicito.

La procedura con cui la conoscenza tacita viene convertita in conoscenza esplicita e viceversa non è, tuttavia, una semplice mappatura uno-a-uno ma piuttosto un processo costruttivo e generativo (Piaget, 1970; Reber & Lewis, 1977). La ricerca della coerenza (*consistency*) e una complementare sensibilità al contrasto sembrano essere regolatori dell'intero processo. Cioè, i processi di ordinamento tacito sembrano essere influenzati da una tendenza a riconoscere o a modellare le informazioni in arrivo in modi che siano coerenti con le strutture di conoscenza già disponibili (un processo descritto da Piaget come assimilazione). La percezione di discrepanze - ovvero di anomalie non attese nell'esperienza - può portare a modifiche dell'ordine tacito (un processo chiamato da Piaget accomodamento). La ricerca della coerenza sembra intrinseca al soggetto epistemico, mentre lo sviluppo delle capacità di apprendere dalle incongruenze sembra essere uno sviluppo evolutivo più recente. Quest'ultima capacità è stata drasticamente accelerata con lo sviluppo delle abilità linguistiche, che consentono a chi le utilizza il potere della negazione simbolica.

La caratteristica essenziale della conoscenza umana è quindi la continua ricerca dell'ordine attraverso il contrasto. In questo modo, si creano modelli (*pattern*) di conoscenza progressivamente più integrativi e completi (*comprehensive*). La capacità di percepire la gamma delle discrepanze viene continuamente rimodellata in modo da elaborare ulteriormente la conoscenza operativa. Se le capacità costruttive sono il segno distintivo dell'interazione di una mente attiva con l'ambiente circostante, allora la coerenza (la capacità di riconoscimento) e la discrepanza sono i domini di scambio in cui avviene tale interazione (Mahoney, 1982, 1991). Pertanto, la relazione tra conoscenza tacita ed esplicita comporta un'interdipendenza attiva e continua. I processi di conoscenza tacita mostrano una tendenza all'anticipazione ("*feed-forward*" *tendency*), in cui le richieste di adattamento vengono anticipate da un momento all'altro. La conoscenza esplicita e l'attività della struttura di superficie sono più immediatamente guidate da processi di feedback. Una sfida importante per il sistema conoscitivo è il mantenimento di un equilibrio tra questi processi, in modo che le discrepanze rimangano al di sotto di un livello critico rispetto alle operazioni legate alla coerenza del sistema nel suo complesso.

ORGANIZZAZIONE DEI PROCESSI CONOSCITIVI UMANI

La discussione precedente consente ora di formulare alcune congetture sui processi di conoscenza umani. Come ho cercato di elaborare altrove, la comprensione di questi processi è centrale per tutti i nostri sforzi in psicoterapia (Guidano, 1987, 1991). Qui condenserò le mie osservazioni e le organizzerò intorno a quattro temi interconnessi: (1) le capacità umane di auto-organizzazione, (2) la teoria dell'attaccamento come paradigma integrativo, (3) lo sviluppo come riorganizzazione della conoscenza di sé, e (4) l'evoluzione della conoscenza come processo dinamico di equilibrio.

Capacità umane di auto-organizzazione

Esistono oggi numerose prove che documentano l'importante ruolo dell'individuazione biologica nello sviluppo (Ferracin, Panichelli, Benassi, DiNallo, & Steindler, 1978; Popper & Eccles, 1977; Varela, 1979). Più rilevante per le problematiche terapeutiche, tuttavia, è il fatto che gli esseri umani presentano capacità più complesse ed elaborate di livelli di individuazione rispetto a quelli dimostrati da altre forme di vita. Queste capacità sono indubbiamente legate alle abilità "linguistiche" e hanno un'importanza inestimabile per la pratica della psicoterapia. Il senso di unicità individuale e di continuità storica è una caratteristica cardinale di ciò che significa essere umani. Infatti, senza un senso di identità personale e la stabilità che essa offre, la maggior parte di ciò che consideriamo processi mentali "superiori" sarebbe psicologicamente impossibile. L'esperienza umana, dal livello della percezione a quello dell'astrazione, presuppone un livello di stabilità e coerenza. Le visioni tradizionali della natura umana, permeate dai presupposti dell'oggettivismo, dell'associazionismo e delle teorie sensoriali della mente, presumevano che la realtà esterna fosse la fonte primaria dell'esperienza. Ora è sempre più evidente che il singolo conoscitore umano contribuisce alla coerenza e alla stabilità che sperimenta.

E' difficile esagerare, e impossibile da catturare con le parole di un linguaggio, quando si parla dell'importanza di questo punto per la nostra comprensione delle vite individuali. Basti dire che il mantenimento della nostra identità personale percepita diventa per noi importante quasi quanto la vita stessa. Senza la percezione di sé come centro di agency e di esperienza, non saremmo in grado di svolgere la maggior parte delle attività quotidiane. È per questo motivo, tra gli altri, che sostengo che tutte le psicoterapie, in ultima analisi, sono psicoterapie del sé e che il processo di psicoterapia può essere compreso adeguatamente solo se si apprezzano questi processi del "senso di sé" (*selfhood*) nell'arco della vita (Guidano, 1987, 1991).

Teoria dell'attaccamento: Un paradigma integrativo dello sviluppo umano

Anche se gli esseri umani nascono con un repertorio innato complesso e una notevole capacità di iniziare ad auto-organizzarsi, il neonato non è ancora un sé nel senso psicologico del termine. Lo sviluppo di un sé - e quindi della conoscenza di sé - è un processo di apprendimento attivo che deriva da una serie specifica di vincoli evolutivi. "Imparare a essere un sé" (Popper & Eccles, 1977) rappresenta il processo di base attraverso il quale un organismo umano impara a riconoscere se stesso, unificando progressivamente conoscenza su se stesso in un'identità definita e relativamente stabile, e alla fine identità al centro della realtà - cioè al centro di tutta la sua conoscenza.

La ben nota teoria secondo cui gli esseri umani acquisiscono la conoscenza di sé attraverso l'interazione con le altre persone (Cooley, 1902; Mead, 1934) è ora supportata da considerevoli prove derivanti dalla ricerca sui primati, dagli studi sullo sviluppo infantile e dagli studi sul processo psicoterapeutico (Curtiss, Fromkin, Krashen, Rigler, & Rigler, 1974; Guidano, 1987, 1991; Hayes & Nissen, 1971; Hill, Bundy, Coallup, & McClure, 1970; Linden, 1974; Mahoney, 1991; von Senden, 1960). Un neonato impara a conoscere esplorando e interagendo attivamente con l'ambiente che lo circonda, e le persone sono senza dubbio gli oggetti più importanti di questo ambiente (Brazelton, 1974). In questo ambiente (Brazelton, Koslowski, & Main, 1974; Lewis & LeePainter, 1974), soprattutto a partire dagli aspetti qualitativi delle loro continue interazioni con le altre persone, i bambini diventano progressivamente capaci di riconoscere gli aspetti invariati in base ai quali possono definire e valutare se stessi come persone distinte e uniche. Di questo fenomeno, noto come effetto specchio (*looking-glass effect*), Popper dà la seguente definizione: "Proprio come impariamo a vederci in uno specchio, così il bambino diventa cosciente di se stesso vedendo il suo riflesso nello specchio della coscienza che gli altri hanno di sé" (Popper & Eccles, 1977, p. 110). Una conseguenza logica dell'effetto specchio è l'implicazione che i domini interpersonali e relazionali giochino un ruolo cruciale nello sviluppo della conoscenza di sé. La teoria dell'attaccamento di John Bowlby è una via euristica per organizzare la nostra attuale comprensione dello sviluppo della conoscenza di sé (Ainsworth, Blehar, Waters, & Wall, 1978; Bowlby, 1969, 1973, 1980, 1988). Si tratta di un paradigma dello sviluppo

umano che offre una visione inclusiva e organizzata dei principali fattori che contribuiscono alla strutturazione della conoscenza di sé. Secondo la teoria dell'attaccamento, il senso del sé e tutte le altre cose che possono essere considerate conoscenza di sé emergono da una matrice interpersonale.

Lo sviluppo come riorganizzazione della conoscenza di sé

Secondo questa prospettiva, gli stadi dello sviluppo possono essere considerati come una serie progressiva di trasformazioni qualitative che cominciano con la strutturazione di schemi elementari di auto-organizzazione e termina con l'emergere di un'identità strutturata. In questa procedura a tappe, ogni concezione emergente di sé dipende nella sua strutturazione dal livello raggiunto in precedenza e, a sua volta, determina la possibile direzione in cui può svilupparsi il successivo. Pertanto, ogni concezione emergente di sé è nuova nella forma (struttura), non solo nel contenuto (Broughton, 1981), ed è espressione di un'intera riorganizzazione strutturale che coinvolge la dimensione riflessiva della coscienza e parallelamente l'ascesa verso livelli strutturali più elevati di conoscenza.

Assumendo una visione globale, lo sviluppo umano può quindi essere considerato un processo caratterizzato da un divario strutturale. Da un lato c'è la progressiva impalcatura dell'esperienza che porta a un sistema di regole astratte sempre più complesso. Dall'altro lato c'è il lento dispiegarsi delle abilità cognitive che rende possibile diventare (parzialmente) consapevoli della loro presenza solo in una fase successiva dello sviluppo intellettuale, di solito non prima dell'adolescenza. A questo punto dello sviluppo dell'individuo, le concezioni prelogiche ed emozionali di sé e del mondo subiscono una rielaborazione concettuale, diventando un'immagine cosciente di sé centrale per la successiva auto-organizzazione. Le fasi principali di questo sviluppo della conoscenza di sé possono essere schematizzate come segue:

1. *L'infanzia e la scuola materna (dai 2 e mezzo ai 5 anni circa)*. Il livello di crescita cognitiva possibile in questa fase permette l'elaborazione di un nucleo primordiale di conoscenza di sé. Esiste un'organizzazione delle relazioni strutturali profonde che permette di avere modelli relativamente stabili di percezione di sé e del mondo. Nel processo di questo sviluppo, c'è un'intrinseca distorsione dell'ulteriore sviluppo della conoscenza di sé (*self-knowledge*), che è limitata dai domini di significato costruiti selettivamente dal bambino.
2. *Infanzia (corrispondente all'età della scuola primaria)*. Lo sviluppo cognitivo possibile in questa fase è paragonabile a quello associato allo stadio di Piaget (1970) delle operazioni concrete. I cambiamenti qualitativi nelle capacità epistemiche permettono un'organizzazione più differenziata dell'esperienza, un'organizzazione che si caratterizza per la sua relativa enfasi sulle qualità immediate e concrete. In questa fase si assiste all'emergere ed elaborare le concezioni di sé che portano alla scoperta del sé come oggetto (Dickstein, 1977).
3. *Adolescenza e giovinezza (dai 12 ai 18 anni circa)*. In questa terza fase di sviluppo, che corrisponde allo stadio delle operazioni formali di Piaget, i cambiamenti qualitativi della conoscenza permettono all'individuo di sperimentare il sé sia come un agente già esistente sia come qualcosa da scoprire attraverso un processo di autoriflessione. In altre parole, l'età adulta inizia con una comprensione epistemologica in cui il sé emerge come "conoscitore" dotato di un pieno senso di identità personale e di un ruolo attivo nella propria continua auto-organizzazione (Chandler, 1975; Dickstein, 1977).

L'evoluzione della conoscenza come processo di equilibrio dinamico

L'equilibrio dinamico che caratterizza l'evoluzione temporale della conoscenza si sviluppa attraverso processi oscillatori anticipatori (*feed-forward*) che comportano l'emergere discontinuo di modelli di sé e della realtà sempre più integrati. Questa procedura di *feed-forward* poggia sul meccanismo di base del dispiegamento dei processi di conoscenza: una strutturazione discontinua di insiemi sempre più integrati di regole tacite invarianti come risultato dell'ordinamento continuo dell'esperienza in divenire. Come discusso

in precedenza, la relazione tra conoscenza tacita ed esplicita è controllata, passo dopo passo, dall'equilibrio dinamico di coerenza e discrepanza. La ricerca della coerenza (processi di mantenimento) è la procedura di base per strutturare e stabilizzare i livelli di identità personale (*self-identity*) e di autoconsapevolezza (*self-awareness*) disponibili, mentre le perturbazioni emotive suscitate dalla percezione di discrepanze sono i principali regolatori che stimolano una ristrutturazione dei livelli di identità personale e consapevolezza di sé (processi di cambiamento). In altre parole, i processi di cambiamento derivano dai tentativi di convertire gli schemi di base emergenti in credenze e procedure di pensiero e sono regolati e modellati, passo dopo passo, da processi di mantenimento volti a preservare la continuità funzionale e il senso di unicità insito nelle strutture del *selfhood*. Per consentire un grado coerente di modifica dei concetti di sé e del mondo, l'individuo deve gradualmente elaborare un'immagine alternativa di sé senza subire interruzioni ingestibili nel suo senso strutturato di continuità soggettiva. Qualsiasi interruzione sostanziale rappresenterebbe una perdita del senso stesso di realtà. Quindi, i processi di mantenimento e di cambiamento, più che come polarità opposte, sono da considerarsi come processi interdipendenti e sovrapposti che, pur essendo simultanei, mostrano modalità diverse durante il divenire temporale della conoscenza. Mentre i processi di mantenimento sono continui, i processi di cambiamento sono continui solo come sfide o possibilità, ma sono discontinui nel loro verificarsi. In effetti, va sottolineato che l'evoluzione temporale della conoscenza non è un processo continuo e regolare, ma piuttosto discontinuo e a tappe. Il passaggio da un gradino al successivo è, a sua volta, un processo relativamente imprevedibile, sia nei modi che nei tempi del suo verificarsi. Il termine "oscillatorio", quindi, intende indicare questo modello incerto che caratterizza i processi di cambiamento umano (cfr. Mahoney, 1991, per un uso simile di questo termine). I modelli oscillativi si manifestano nell'emergere dei cambiamenti organizzativi durante l'evoluzione di qualsiasi sistema aperto, come è stato notato da ricercatori di discipline diverse (Jacob, 1977; Kuhn, 1962; Lakatos, 1974; Nicolis & Prigogine, 1977; Prigogine, 1978; Waddington, 1975).

CONCLUSIONE

Concludo questo schema teorico accennando ad alcuni punti controversi relativi all'evoluzione temporale dell'organizzazione della conoscenza. Un problema ben noto riguarda la relazione tra esperienze precoci anormali e psicopatologia adulta (ad esempio, Rutter, 1972, 1979). Sebbene vi siano prove sempre più evidenti della variabilità e della resilienza nelle risposte individuali ai traumi precoci, è giustificata la generalizzazione che tali traumi siano di solito associati a vulnerabilità psicologiche nello sviluppo successivo. Fino a poco tempo fa, tuttavia, le uniche spiegazioni proposte per questa correlazione erano di sapore deterministico (determinismo psichico nelle interpretazioni psicodinamiche e il determinismo ambientale negli approcci comportamentistici). Una possibilità alternativa è offerta da una prospettiva costruttivista. Se, come ho descritto in questo capitolo, le esperienze precoci influenzano la strutturazione della conoscenza tacita di sé, si può vedere che le vulnerabilità alla psicopatologia che emergono successivamente sono il riflesso di limitazioni continue (e che si autopertuano) nelle capacità epistemiche. In altre parole, l'influenza delle prime sullo sviluppo e l'organizzazione della conoscenza può essere concettualizzata come un processo attivo e costruttivo le cui capacità generative si dispiegano gradualmente in fasi successive durante l'emergere dei livelli di conoscenza.

Un altro problema degno di nota deriva dall'osservazione comune che la funzione di controllo svolta dall'identità personale tende ad aumentare progressivamente con il passare del tempo. Durante la fase giovanile e anche nella fase intermedia della vita, una ristrutturazione coerente della propria identità personale sembra più possibile rispetto alla tarda età adulta, quando le possibilità di un cambiamento significativo dell'identità sono in genere ritenute diminuire. Come sottolinea Luckmann (1979), l'identità personale tende a diventare una forma storica di vita. Altri autori hanno usato termini come "piano di vita" (Popper & Eccles, 1977) o "tema di vita" (Csikszentmihalyi & Beattie, 1979) per descrivere la progressiva

unificazione che caratterizza la conoscenza e le azioni di una persona nel corso della sua vita. Leggendo le biografie, spesso si ha l'impressione che l'individuo, quasi senza rendersene conto, abbia seguito una sorta di traccia guida (*guiding track*) o di copione.

Dovrebbe essere evidente che, in una prospettiva costruttivista, il tema della vita è qualcosa di progressivamente e dinamicamente costruito momento per momento, giorno per giorno e anno per anno. Il personale "stile di essere" (*style of being*) dell'individuo si dispiega nel corso degli eventi della vita e delle attività e dei significati che ne derivano. Le conseguenze delle scelte e delle azioni dell'individuo si trasformano a loro volta in eventi che, unificati nella memoria individuale, permettono di costruire un'immagine di sé e della vita ancora più uniforme e completa. Un approccio costruttivista riconosce quindi l'inerzia che si autoalimenta (*self-begetting inertia*) delle strutture di conoscenza precedenti, ma sottolinea anche che i cambiamenti nel senso personale di sé (e, di conseguenza, del mondo) richiedono una ristrutturazione epistemica molto più complessa di quella riconosciuta dagli approcci deterministici. I parametri che influenzano questa ristrutturazione rimangono una delle sfide più importanti per i teorici costruttivisti, ricercatori e terapeuti costruttivisti negli anni a venire.

BIBLIOGRAFIA

Ainsworth, M. D. S., Blehar, M. C., Waters, E., & Wall, S. (1978). *Patterns of attachment*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Airenti, G., Bara, B., & Colombetti, M. (1980). Semantic network representation of conceptual and episodic knowledge. In R. Trappl (Ed.), *Advances in cybernetics and system research* (Vol. 11). Washington, DC: Hemisphere.

Airenti, G., Bara, B., & Colombetti, M. (1982). A two level model of knowledge and belief. In R. Trappl (Ed.), *Proceedings of 6th E.M.C.S.R.* Amsterdam: North Holland.

Bowlby, J. (1969). *Attachment and loss: Vol. 1. Attachment*. New York: Basic Books.

Bowlby, J. (1973). *Attachment and loss: Vol. 2. Separation: Anger and anxiety*. New York: Basic Books.

Bowlby, J. (1980). *Loss, sadness and depression*. London: Hogarth Press.

Bowlby, J. (1988). *A secure base*. New York: Basic Books.

Brazelton, T. B., Koslowski, B., & Main, M. (1974). The origins of reciprocity: The early mother-infant interaction. In M. Lewis & L. A. Rosenblum (Eds.), *The effect of the infant on its caregivers*. New York: Wiley.

Broughton, J. M. (1981). The divided self in adolescence. *Human Development*, 24, 13-32. 100 *The Constructive Psychotherapies*

Campbell, D. T. (1974). Evolutionary epistemology. In P. A. Schilpp (Ed.), *The philosophy of Karl Popper*. LaSalle, IL: The Library of Living Philosophers.

Chandler, M. J. (1975). Relativism and the problem of epistemological loneliness. *Human Development*, 18, 171-180.

Cooley, C. H. (1902). *Human nature and the social order*. New York: Scribner.

- Csikszentmihalyi, M., & Beattie, O. V. (1979). Life themes: A theoretical and empirical exploration of their origins and effects. *Journal of Humanistic Psychology*, 19, 45-63.
- Curtiss, S., Fromkin, V., Krashen, S., Rigler, D., & Rigler, M. (1974). The linguistic development of Genie. *Language*, 50, 528-555.
- Dickstein, E. (1977). Self and self-esteem: Theoretical foundations and their implications for research. *Human Development*, 20, 129-140.
- Ferracin, A., Panichelli, E., Benassi, M., DiNallo, A., & Steindler, C. (1978). Selforganizing ability and living systems. *Biosystems*, 10, 307-317.
- Franks, J. J. (1974). Toward understanding. In W. B. Weimer & D. S. Palermo (Eds.), *Cognition and the symbolic processes*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Guidano, V. F. (1987). *Complexity of the self: A developmental approach to psychopathology and therapy*. New York: Guilford.
- Guidano, V. F. (1991). *The self in process: Toward a post-rationalist cognitive therapy*. New York: Guilford.
- Guidano, V. F., & Liotti, G. (1983). *Cognitive processes and emotional disorders*. New York: Guilford.
- Hamlyn, D. W. (1981). Cognitive systems, "folk psychology" and knowledge. *Cognition*, 10, 115-118.
- Hayek, F. A. (1952). *The sensory order*. Chicago: University of Chicago Press.
- Hayek, F. A. (1978). *New studies in philosophy, politics, economics and the history of ideas*. Chicago: University of Chicago Press.
- Hayes, K. J., & Nissen, C. H. (1971). Higher mental functions in a home-raised chimpanzee. In A. M. Schrier & F. Stollnitz (Eds.), *Behavior of nonhuman primates*. New York: Academic Press.
- Hill, S. D., Bundy, R. A., Gallup, G. G., & McClure, M. K. (1970). Responsiveness of young nursery reared chimpanzees to mirrors. *Proceedings of the Louisiana Academy of Science*, 33, 77-82.
- Jacob, F. (1977). Evolution and tinkering. *Science*, 196, 1161-1166.
- Kuhn, T. S. (1962). *The structure of scientific revolutions*. Chicago: University of Chicago Press.
- Lakatos, I. (1974). Falsification and the methodology of scientific research programmes. In I. Lakatos & A. Musgrave (Eds.), *Criticism and the growth of knowledge*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lewis, M., & Lee-Painter, S. (1974). An interactional approach to the mother infant dyad. In M. Lewis & L. Rosenblum (Eds.), *The effects of the infant on its caregivers*. New York: Wiley.
- Linden, E. (1974). *Apes, men and language*. New York: Penguin.
- Lorenz, K. (1973). *Behind the mirror*. New York: Harcourt Brace Jovanovich.
- Luckmann, T. (1979). Personal identity as an evolutionary and historical problem. In M. von Cranach, K. Foppa, W. Lepenies, & D. Ploog (Eds.), *Human Outline of Human Knowing Processes 101 ethology*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Mahoney, M. J. (1980). Psychotherapy and the structure of personal revolutions. In M. J. Mahoney (Ed.), *Psychotherapy process*. New York: Plenum.
- Mahoney, M. J. (1982). Psychotherapy and human change processes. In J. H. Harvey & M. M. Parks (Eds.), *Psychotherapy research and behavior change*. Washington, DC: American Psychological Association.
- Mahoney, M. J. (1991). *Human change processes*. New York: Basic Books.

- Maturana, H. R., & Varela, F. J. (1987). *The tree of knowledge*. Boston: Shambala.
- Mead, G. H. (1934). *Mind, self and society*. Chicago: University of Chicago Press.
- Nicolis, G., & Prigogine, I. (1977). *Self-organization in nonequilibrium systems: From dissipative structures to order through fluctuations*. New York: Wiley.
- Piaget, J. (1970). *L'epistemologie genetique*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Polanyi, M. (1966). *The tacit dimension*. Garden City, NY: Doubleday.
- Popper, K. R. (1972). *Objective knowledge: An evolutionary approach* (2nd ed.). Oxford: Clarendon Press.
- Popper, K. R. (1975). The rationality of scientific revolutions. In R. Harre (Ed.), *Problems of scientific revolutions*. Oxford: Clarendon Press.
- Popper, K. R., & Eccles, J. C. (1977). *The self and its brain*. New York: Springer International.
- Prigogine, I. (1978). Time, structure, and fluctuations. *Science*, 201, 777-785.
- Radnitzky, G., & Bartley, W. W. (Eds.) (1987). *Evolutionary epistemology*. LaSalle, IL: Open Court.
- Reber, A. S., & Lewis, S. (1977). Implicit learning: An analysis of the form and structure of a body of tacit knowledge. *Cognition*, 5, 333-361.
- Rutter, M. (1972). *Maternal deprivation reassessed*. Harmondsworth, England: Penguin Books.
- Rutter, M. (1979). Maternal deprivation 1972-1978: New findings, new concepts, new approaches. *Annals of the Academy of Medicine*, 8, 312-323.
- Tulving, E. (1972). Episodic and semantic memory. In E. Tulving & W. Donaldson (Eds.), *Organization of memory*, New York: Academic Press.
- Turvey, M. T. (1974). Constructive theory, perceptual systems and tacit knowledge. In W. B. Weimer & D. S. Palermo (Eds.), *Cognition and the symbolic processes*, Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Varela, F. J. (1979). *Principles of biological autonomy*. New York: North Holland.
- von Senden, M. (1960). *Space and sight: The perception of space and shape in the congenitally blind before and after operation*. Glencoe, IL: Free Press.
- Waddington, C. H. (1975). *The evolution of an evolutionist*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Weimer, W. B. (1973). Psycholinguistics and Plato's paradoxes of the Meno. *American Psychologist*, 28, 15-33.
- Weimer, W. B. (1975). The psychology of inference and expectation: Some preliminary remarks. In G. Maxwell & R. M. Anderson (Eds.), *Induction, probability and confirmation* (Minnesota Studies in the Philosophy of Science, No. 6). Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Weimer, W. B. (1977). A conceptual framework for cognitive psychology: Motor theories of the mind. In R. Shaw & J. D. Bransford (Eds.), *Perceiving, acting, and knowing: Toward an ecological psychology*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Weimer, W. B. (1982). Hayek's approach to the problems of complex phenomena: An introduction to the theoretical psychology of *The Sensory Order*. In W. B. Weimer & D. S. Palermo (Eds.), *Cognition and the symbolic processes*. Hillsdale, NJ: Erlbaum