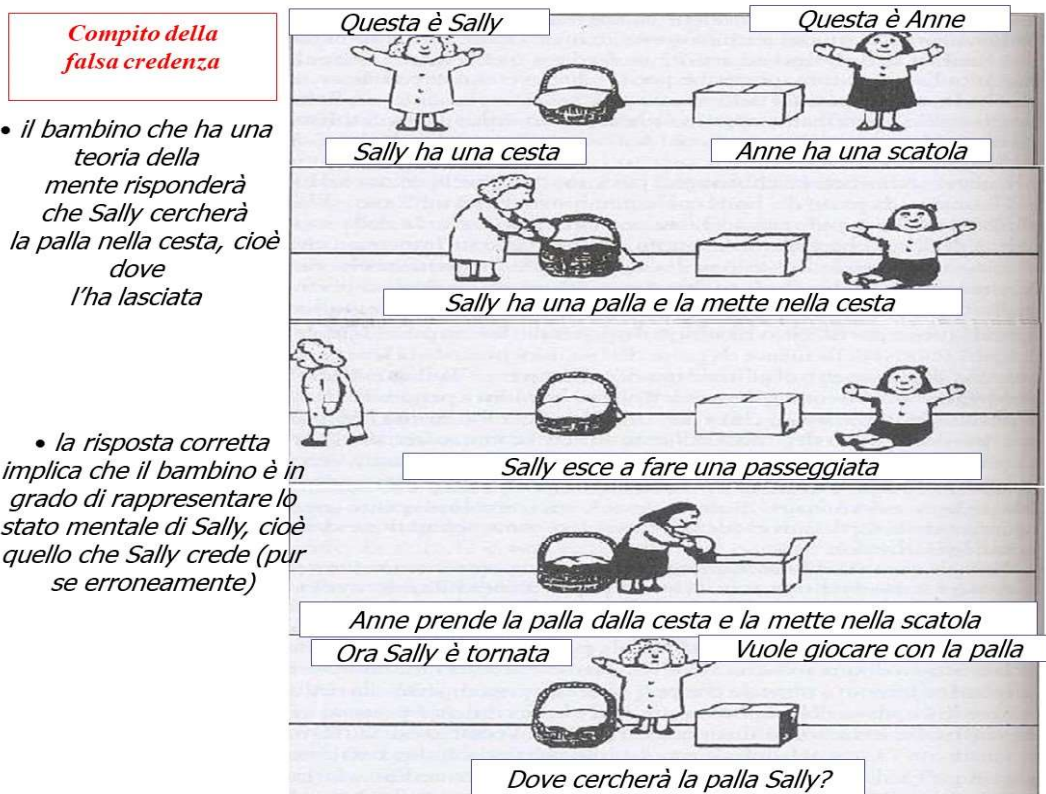


LA TEORIA DELLA MENTE

(tratto da Caravita, Milani, Traficante, 2018)

Breve excursus storico

L'espressione *Theory of Mind* (ToM, d'ora in poi) si riferisce a un'abilità psicologica fondamentale per la vita sociale: la capacità di capire e prevedere il comportamento sulla base della comprensione degli stati mentali (intenzioni, emozioni, desideri, credenze) propri e altrui. Questa etichetta e la sua definizione risale al 1978 con il lavoro pionieristico di Premack e Woodruff, impegnati a studiare la comprensione intenzionale del comportamento negli scimpanzé. Di lì a pochi anni, grazie a un articolo-commento del filosofo della mente Dennett [1978] al lavoro sopracitato e al concetto da lui proposto di *intentional stance* – consapevolezza che le azioni e i pensieri non siano casuali, ma diretti verso qualcuno o qualcosa, e quindi spiegabili in base a intenzioni, desideri, credenze – l'interesse per lo studio di questa abilità approdò alla psicologia dello sviluppo, fino a quel momento ancora fortemente influenzata dalla teoria piagetiana. Durante gli anni Ottanta, la pubblicazione delle ricerche di Wimmer e Perner [1983], Baron-Cohen e colleghi [1985] e Perner e colleghi [1987] diede l'avvio a un ricco filone di studi sullo sviluppo della ToM in età evolutiva. Questi lavori misero a punto diverse versioni di quello che divenne un compito prototipico: il **compito di falsa credenza** (*false belief task*). Al soggetto sperimentale si chiede di prevedere come il protagonista di una storia agirà, tenendo conto della falsa credenza di questo e non del dato di realtà, noto soltanto a lui e allo sperimentatore. Nella versione dello **spostamento inatteso** [Esperimento di Sally ed Anne; Baron-Cohen *et al.* 1985; Wimmer e Perner 1983] il soggetto deve predire dove il protagonista della storia andrà a cercare un oggetto, da lui inizialmente riposto in un contenitore e poi spostato in un altro recipiente dall'altro personaggio a sua insaputa.



Per risolvere questo genere di prove il bambino deve momentaneamente sospendere la propria conoscenza della realtà, assumere la prospettiva dell'altro e rappresentarsi il contenuto della sua mente, cioè una credenza falsa rispetto alla realtà, così da prevedere correttamente come l'altro si comporterà sulla base della propria falsa credenza. Il compito di falsa credenza è divenuto la cartina-al-tornasole della valutazione della capacità di compiere previsioni circa i comportamenti [Castelli *et al.* 2003; Liverta Sempio *et al.* 2005]. Disporre della ToM significa mettere in atto un processo di **metarappresentazione degli stati mentali**: l'individuo si sforza di inferire i contenuti della mente umana, che sono soggettivi e dunque opachi dal punto di vista referenziale. Tale processo di metarappresentazione può pertanto condurre a spiegazioni o previsioni più o meno accurate dei comportamenti. Infatti, il comportamento umano è guidato da un lato dalla conoscenza della realtà, e dall'altro lato da un monitoraggio metacognitivo che ha come suo strumento il **pensiero ricorsivo**, cioè un pensiero che implica la metarappresentazione, o rappresentazione di una rappresentazione mentale («Io penso (io credo) *che* tu pensi; Io penso (io credo) *che* tu desideri; Io penso (io credo) *che* tu ti senta...»). Pensiero ricorsivo e **metaconoscenza** costituiscono la base di quell'insieme di concezioni che ogni persona si costruisce sulla modalità di funzionamento della mente e sui suoi nessi con il comportamento, concezioni assimilabili alla cosiddetta «psicologia ingenua» o «psicologia del senso comune» [Heider 1958]. Le evidenze raccolte attraverso le prime ricerche sopra citate contribuirono a creare la concezione per cui, quando un bambino verso i quattro anni è in grado di comprendere che il modo con cui l'altro agisce è guidato dalle sue credenze sul mondo e che queste credenze non sono necessariamente lo specchio fedele della realtà, ma sono appunto referenzialmente opache rispetto a esso, quel soggetto «possiede» una ToM, o una capacità di **mindreading** [*lettura della mente*; Whiten 1991], o ha raggiunto la «comprensione della soggettività» [Battistelli 1995]. Tutte queste espressioni mettono in luce come, fin dall'inizio, il costrutto di ToM sia stato definito attraverso diverse etichette, relative a «sguardi teorici» differenti.

Questa visione cognitivo-metarappresentazionale è adottata dall'**approccio Theory-Theory** [Wellman 1990], che propone un'analogia tra il bambino alle prese con la costruzione della **comprensione** e della spiegazione **della mente**, e lo scienziato impegnato a elaborare un sistema teorico. Quest'approccio, considerando la tappa del superamento della falsa credenza a 4 anni come uno spartiacque nello sviluppo della capacità di metarappresentazione, ha rischiato di veicolare un'ottica del «tutto-o-nulla» circa lo sviluppo di questa abilità.

L'espressione «**comprensione della soggettività**» proposta da Battistelli [1995] sottolinea la non ovvia né necessaria corrispondenza biunivoca tra gli stati mentali di due o più persone. La capacità di riconoscere che l'altro possa avere una credenza che si discosta non solo dalla propria, ma anche dal dato di realtà (falsa credenza) apre la strada alla comprensione e alla consapevolezza della soggettività degli stati mentali, che consente di uscire dall'egocentrismo intellettuale e di intervenire per influenzare gli stati mentali, modificando il corso delle azioni (si pensi ad azioni quali il persuadere, il mentire ecc.). Bruner [1990] opporrà proprio il termine «comprensione», tipica del pensiero narrativo e del lavoro di interpretazione che lo sostanzia, a «spiegazione», tipica del costrutto metarappresentazionale della ToM nell'approccio *Theory-Theory*.

Considerando le tre prospettive teoriche sopra citate, che hanno dominato la scena fino ai primi anni Novanta, l'approccio delle **forme di vita** [Dunn 1988; Perner *et al.* 1995] attribuisce un peso notevole ai processi di socializzazione; il **punto di vista narrativo** [Bruner 1990; Bruner e Feldman 1993] pone l'accento sul ruolo rivestito dall'esperienza quotidiana che, corredata da strumenti culturali quali *script* e *format*, conduce il bambino alla costruzione della comprensione; e, infine, la **prospettiva interazionista** [Hobson 1991] sottolinea il peso determinante dei contesti affettivamente connotati nel guidare il bambino alla costruzione della capacità di mentalizzazione.

Questa svolta in direzione sociocontestualista ha anche aperto proficue connessioni con il dominio dello sviluppo affettivo. Due autori che meritano di essere qui considerati sono Elizabeth Meins e Peter Fonagy.

La prima ha proposto una coniugazione tra la teoria di Vygotskij e la teoria dell'attaccamento, per formulare un nuovo costrutto nel percorso di sviluppo della mentalizzazione: la *Mind-Mindedness*

materna, definita come la propensione a trattare il proprio figlio come soggetto attivo, dotato di una mente, e a usare nell'interazione termini che si riferiscono in modo appropriato a stati mentali. Il dato più importante che emerge dai primi studi condotti da Meins [1997] riguarda la capacità delle madri dei bambini con attaccamento sicuro di agire come figure tutoriali all'interno della zona di sviluppo prossimale del figlio, svolgendo quel ruolo di *scaffolding* così importante per aiutarlo a dare un senso al compito e a portarlo a termine nella progressiva costruzione dell'intersoggettività tra i due partner. La collocazione del concetto bowlbiano di base sicura [Bowlby 1980] all'interno del concetto vygotskijano di zona di sviluppo prossimale ha fornito un importante tassello nella costruzione di ponti tra lo sviluppo cognitivo e affettivo, congiunzione che emerge anche nella ToM [Meins *et al.* 1998]: i bambini con attaccamento sicuro superano il compito di falsa credenza in una percentuale molto più elevata rispetto a quelli con attaccamento insicuro. Meins propende per un modello mediato, in cui la sicurezza nella relazione bambino-*caregiver* esercita un effetto a livello metacognitivo attraverso la mediazione di specifici processi sociali come, per esempio, il gioco di finzione e il linguaggio, che supportano le capacità di rappresentazione simbolica e linguistica.

La proposta di Peter Fonagy nasce dallo sforzo di comprendere l'origine di gravi disturbi di personalità dell'adulto, come il Disturbo Borderline di Personalità, accostando tra loro ambiti teorici differenti, quali la teoria dell'attaccamento di Bowlby [1969; 1973; 1980], alcune concezioni psicoanalitiche relative alla funzione materna nello sviluppo del sé del bambino [Bion 1967; Winnicott 1965], e gli studi sulla ToM [Fonagy e Target 2001; Fonagy 2002]. A questo autore si deve l'utilizzo – prevalentemente in ambito clinico – di altre due etichette per designare la capacità di comprendere gli stati mentali propri e altrui: **funzione riflessiva del Sé** [Fonagy e Target 2001] e **mentalizzazione** [Fonagy 1989; Fonagy *et al.* 2005; Migdley e Vrouva 2014], quest'ultima ormai così ampiamente impiegata da essere divenuta sinonimo di ToM, sebbene – come vedremo tra breve – tra le due vi sia una differenza concettuale. L'autore assegna un'importanza fondamentale alla responsività materna, che fin dalle prime interazioni diadiche bambino-*caregiver* apre la strada alla costruzione della comprensione mentalistica da parte del piccolo.

Fonagy riprende sia il concetto di *rêverie* materna di Bion [1967], intesa come capacità di «contenere» le emozioni positive e negative del bambino e di restituirle a esso trasformate ed elaborate, sia la nozione di madre «sufficientemente buona» di Winnicott [1965], che fornisce un contenimento e soddisfa i bisogni emotivi del bambino. In quest'ottica, Fonagy definisce la capacità di contenimento materna come una competenza di tipo metacognitivo, che rende la madre in grado di concepire il proprio figlio come soggetto mentale, e di restituirgli, attraverso le interazioni, tale immagine di sé come soggetto dotato di una mente. La sistematica mancanza di tale capacità da parte del *caregiver*, unitamente a situazioni di disagio e rischio evolutivo, condurrebbe al fallimento nello sviluppo nel bambino della capacità di mentalizzazione.

Con funzione riflessiva del Sé [Fonagy *et al.* 1991] o mentalizzazione [Fonagy 1989] si intende quindi la capacità intersoggettiva di comprensione di sé e degli altri, che si sostanzia nella relazione primaria tra il piccolo e il *caregiver*: «mantenere il cuore nella mente e la mente nel cuore» e «vedere sé stessi dall'esterno e gli altri dall'interno» sono espressioni che colgono questa compresenza del cognitivo e dell'affettivo in ottica intersoggettiva [Allen *et al.* 2010; Marchetti *et al.* 2013]. In sintesi, il termine mentalizzazione include sia la componente più squisitamente cognitiva, colta già dal costrutto di ToM, sia la componente emotivo-affettiva, che invece tale costrutto non contempla, se non in alcune accezioni che hanno proposto una distinzione tra una **ToM «calda»** e una **«fredda»** [Brothers e Ring 1992] o cognitiva e affettiva [Shamay-Tsoory e Aharon-Peretz 2007; Wang e Su 2013], intese come capacità di ragionare rispettivamente su stati mentali non-epistemici (emozioni e desideri) ed epistemici (credenze).

Ciò che emerge da questo breve excursus storico è che la ToM è un costrutto complesso, multicomponentiale, approfondito negli ultimi quarant'anni lungo diverse linee di indagine: le condizioni di sviluppo tipiche e atipiche, la prospettiva del ciclo di vita, le componenti neurali, i legami con altre abilità, quali, per esempio, il linguaggio, le funzioni esecutive, la presa di decisione.

Le tappe evolutive della ToM

Un primo elemento di indagine su cui gli studiosi focalizzarono l'attenzione nei lavori di ricerca relativi alla ToM negli anni Ottanta e Novanta del secolo scorso fu quello di stabilire a quale età i bambini raggiungessero la capacità di ragionare sul comportamento in termini metarappresentazionali. Il compito di falsa credenza divenne, come si è detto, la cartina-al-tornasole per la verifica del possesso della ToM. Le **credenze**, insieme con i **desideri**, sono infatti stati mentali fondamentali per le nostre azioni nella vita quotidiana, perché il modo in cui noi ci rappresentiamo la realtà guida le nostre scelte e il nostro comportamento: «la mente rappresenta il mondo e, a loro volta, tali rappresentazioni determinano l'azione» [Wellman e Bartsch 1994; trad. it. 1995, 347]. Come specifica anche Doherty [2009], tre sono le ragioni che spiegano la centralità della comprensione delle credenze per la nostra vita sociale: la **predicibilità del comportamento**, che diviene non solo comprensibile, ma anche prevedibile se sappiamo ciò che l'altro crede; la **spiegazione del comportamento**, anche (e soprattutto) per quei comportamenti che, a prima vista strani o poco comprensibili, divengono più chiari grazie al nostro sforzo di inferire cosa passi per la testa dell'altro; la **manipolazione del comportamento**, in quanto conoscere le credenze dell'altro ci consente di intervenire su di esse.

In breve: «se le credenze fossero sempre vere, non ci sarebbe alcun motivo di considerarle» [Doherty 2009]. Da questo focus sullo stato mentale della credenza emerge dalla letteratura un consenso ormai unanime circa la centralità della tappa evolutiva dei **quattro anni**, età in cui la maggior parte dei bambini in condizioni di sviluppo tipico supera il compito di falsa credenza, come evidenziato dalla metanalisi di Wellman e colleghi [2001]. Gli autori hanno analizzato 77 articoli pubblicati dal 1983 al 1998, arrivando a mostrare come i bambini di 3 anni e 5 mesi riportino prestazioni casuali al compito di falsa credenza, mentre i bambini dai 4 anni in su rispondano correttamente in modo statisticamente significativo. L'età dei quattro anni è quindi ritenuta una sorta di spartiacque tra una fase evolutiva in cui il bambino non è ancora in grado di ragionare a livello metarappresentazionale sulla credenza – tanto da commettere quello che nei compiti di falsa credenza è definito «**errore realistico**» (cioè estendere la propria conoscenza della realtà all'altro) – e una fase successiva in cui raggiunge tale abilità che gli consentirà, negli anni seguenti, di articolare livelli di ricorsività del pensiero sempre più complessi (pensiero ricorsivo di secondo e di terzo ordine). Questa centralità della comprensione della credenza comportò una visione del tipo «tutto-o-nulla» circa lo sviluppo della ToM, dal momento che il superamento della prova di falsa credenza veniva considerato una sorta di «diploma finale» [Bruner e Feldman 1993, 86] nel percorso evolutivo del bambino alla comprensione della mente. Come ammonirono criticamente Bruner e Feldman: «Identificare il possesso di una ToM con la capacità di cogliere la distinzione epistemologica tra vera e falsa credenza mette in ombra il contributo che alla sua elaborazione hanno portato i tre o quattro anni di sviluppo precedenti a quel passaggio finale» [Bruner e Feldman 1993, 86]. Da qui l'interesse dei ricercatori si volse a ritroso, per delineare il percorso evolutivo che fin dai primi mesi di vita prepara l'acquisizione della capacità in oggetto. Già nei primi due anni di vita i bambini mostrano di possedere strutture e schemi cognitivi che preparano la comparsa della ToM, veri e propri precursori quali: il riferimento sociale (*social referencing*) [Sorce *et al.* 1985], l'attenzione condivisa (*joint attention*), il gesto di indicare con funzione dichiarativa (*declarative pointing*), la comprensione dell'*agency*, la comprensione della percezione visiva, il gioco di finzione.

L'**attenzione condivisa** e i **gesti deittici** costituiscono tappe fondamentali dello sviluppo comunicativo e linguistico, «mattoni» costitutivi della comunicazione referenziale e della possibilità di condividere il mondo esterno con l'altro. Come ha evidenziato Butterworth [1991], la modulazione dell'orientamento visivo sulla direzione dello sguardo della madre, unitamente alla comprensione e produzione del gesto di indicare gli oggetti, costituisce il fondamento precoce della comunicazione referenziale. È necessario precisare che la condivisione dell'attenzione è un meccanismo protocomunicativo, ma non presuppone ancora una vera e propria ToM. Fu proprio Camaioni [1993]

a individuare nei gesti deittici usati con funzione dichiarativa la valenza di precursori della ToM. Negli scambi comunicativi bambino-*caregiver*, costituiti da sequenze diadiche che a partire dai 6 mesi lasciano spazio a sequenze triadiche (bambino-*caregiver*-oggetto), i gesti deittici svolgono inizialmente una funzione imperativa o richiestiva. Per esempio, il bambino indica un oggetto lontano (*pointing*) o alterna lo sguardo tra esso e l'adulto (*joint attention*) affinché l'adulto a sua volta lo guardi, lo prenda e glielo porga: si tratta del **performativo richiestivo**. Tra gli 11 e i 14 mesi si assiste a un sostanziale cambiamento: il bambino usa sempre il gesto di indicare, ma lo fa anche per attirare l'attenzione dell'adulto su qualcosa che è per lui interessante, dunque per il piacere di condividere con un partner l'interesse verso un elemento della realtà (performativo dichiarativo). Quella che muta, quindi, è la finalità del gesto deittico, che non viene più usato esclusivamente per agire meccanicamente sull'altro, bensì per influenzarne lo stato mentale.

Si assiste sempre a una manifestazione del meccanismo di attenzione condivisa, ma a essa è ora sottesa una nuova concezione dell'altro: il bambino non guarda all'adulto solo come a un «agente di azione», ma come a un «agente di contemplazione», individuo dotato di un mondo mentale su cui è possibile influire per condividere interessi e intenzioni. Con **agency** si intende la comprensione che gli esseri animati agiscono autonomamente, causando a propria volta degli effetti su altri oggetti/agenti. Tale concezione, in una forma di rappresentazione molto precoce e non riflessiva entro il primo anno di vita [Gergely *et al.* 1995], costituisce la base per l'elaborazione di nozioni quali la distinzione tra essere animato e inanimato, l'intenzione, la volontà, da cui scaturirà la concezione dell'altro come essere autonomo, il cui comportamento – espressione delle intenzioni – è motivato dagli stati mentali.

Infine, per quanto concerne il **gioco di finzione**, i diversi elementi in esso presenti (sostituzione di oggetti, attribuzione all'oggetto di proprietà immaginarie, invenzione di oggetti inesistenti) ne consentono la forte valenza simulativa, che apre alla possibilità di agire «come se», dunque alla possibilità di concepire e manipolare un mondo possibile accanto al mondo reale. Per esempio, quando il bambino gioca a «far finta di» telefonare usando una banana come cellulare, il bambino attribuisce all'oggetto una proprietà simulata e immagina un altro oggetto non presente, dunque compie un'operazione di disconnessione (*decoupling*) tra una rappresentazione e il suo referente reale. Il gioco di finzione è stato annoverato tra le abilità psicologiche maggiormente implicate nello sviluppo della capacità di comprensione della mente fin dai primi contributi sistematici sulla ToM [Astington *et al.* 1988], seppur con concezioni differenti tra vari autori [cfr. per esempio il confronto tra Lillard, Harris e Leslie proposto da Marchetti e Massaro 2002].

Successivamente ai precursori, che permettono al bambino una comprensione sociale precoce, una «primitiva» ToM preverbale [Legerstee 2007], l'acquisizione del codice linguistico promuove ulteriormente una sempre più complessa ed esplicita competenza mentalistica. Per esempio, attraverso l'analisi del linguaggio spontaneo di bambini tra i due e i quattro anni osservati in situazioni di vita quotidiana, Wellman e Bartsch [1994] rilevarono come già a due anni i bambini spieghino i comportamenti delle persone ricorrendo allo stato mentale del desiderio, mentre i riferimenti esplicativi a pensieri e credenze compaiono più tardi, verso i tre-quattro anni. Queste evidenze portarono gli autori a formulare la spiegazione del mutamento concettuale nella comprensione mentalistica in età prescolare, individuando una sequenza evolutiva in cui il bambino passerebbe da un precoce mentalismo (due anni), in cui lo stato mentale del desiderio è la chiave di lettura del comportamento proprio e altrui (**psicologia del desiderio**), a una fase successiva (tre anni) in cui la credenza (vera) funge da ulteriore lente con cui leggere il mondo (**psicologia della credenza-desiderio**), per approdare infine alla **comprensione della falsa credenza** (quattro anni circa) come successivo strumento esplicativo dei comportamenti. Inoltre, accanto alla definizione dell'iter di sviluppo delle varie componenti della ToM in condizioni tipiche, sono state raccolte evidenze circa la presenza di diversi livelli all'interno della stessa capacità di comprensione della falsa credenza: essa verrebbe inizialmente compresa a livello implicito, come mostrato da indicatori oculari corretti ma verbalizzazioni errate (Clements e Perner [1994]: il bambino guarda nella direzione giusta, ma fornisce la risposta verbale scorretta), e può essere compresa anche a livello non-verbale, come hanno

mostrato Call e Tomasello [1999], Onishi e Baillargeon [2005] e Surian e Geraci [2012], che hanno posto a età sempre più precoci (15/17 mesi di vita) la comprensione metarappresentazionale del comportamento, dando vita a un acceso dibattito [Perner e Ruffman 2005]. Verso la fine degli anni Novanta del secolo scorso e l'inizio degli anni Duemila l'interesse per il percorso evolutivo della ToM si è aperto a una prospettiva del ciclo di vita [Freeman 2000; Khun 2000], che considera lo sviluppo come un processo complesso, multicomponentiale e multifattoriale. Tale percorso non si conclude con il raggiungimento della prima età adulta, ma è soggetto a continue trasformazioni anche nell'età adulta successiva e nell'età anziana [Lecce *et al.* 2010]. Pionieristico di questa apertura della ricerca sulla ToM in ottica *life-span* fu il lavoro di Happé e colleghi [1998]: utilizzando le *Strange Stories* [Happé 1994], un compito complesso di ToM che valuta la capacità di comprendere e ragionare su storie con contenuti sociali (per es. la bugia bianca, il bluff, l'inganno, ecc.) in un gruppo di ventenni e in un gruppo di settantenni, gli autori evidenziarono come non solo la ToM fosse preservata nell'età anziana, ma addirittura fosse migliore rispetto ai giovani. Tuttavia, tale risultato non fu replicato dalle ricerche immediatamente successive [German e Hehman 2006; Maylor *et al.* 2002; Sullivan e Ruffman 2004], che individuarono un peggioramento nelle prestazioni delle persone anziane ai compiti classici (come il compito di falsa credenza) e complessi (come le *Strange Stories*) in ragione dell'avanzare dell'età. Questa discordanza tra i risultati di varie ricerche fu imputata al livello socioculturale elevato del campione scelto da Happé e colleghi [1998], quindi non pienamente rappresentativo della popolazione anziana media. Tale assenza di uniformità tra le evidenze delle prime ricerche sulla ToM nell'invecchiamento fisiologico si inserì all'interno di un filone di studi sempre più corposo sui cambiamenti della ToM in prospettiva del ciclo di vita, andando a costituire una delle nuove frontiere della ricerca nella psicologia dello sviluppo.