

ANALISI DEI CONTESTI DI VITA: PROSPETTIVE PSICOLOGICO-CULTURALI

di Giuseppina Marsico

Università di Salerno

Introduzione

Lo studio dei processi evolutivi oggi si va sempre più caratterizzando per un'attenzione volta alla comprensione della relazioni dinamiche che intercorrono tra la persona e i diversi contesti di vita in cui la crescita si realizza. Questo approccio allo studio dello sviluppo umano focalizza l'attenzione sulla relazione persona-contesto all'interno di un preciso ambito storico-culturale. Negli ultimi decenni, difatti, si è consolidata una prospettiva "multidimensionale" che considera essenziali, nella definizione delle traiettorie evolutive, le caratteristiche dell'individuo, quelle dell'ambiente e le modalità di partecipazione alle reti di relazioni nei diversi contesti di vita. In altre parole oggi, più che in passato, si riconosce una chiara interdipendenza fra fattori di tipo "individuale" e le condizioni "socio-ambientali" nella spiegazione dello sviluppo umano.

Va tuttavia sottolineato come la storia della psicologia ha visto a lungo prevalere spiegazioni dello sviluppo poco attente al ruolo fondamentale dei contesti. Ciononostante, accanto ai cosiddetti approcci "individualisti", fin dalle origini della psicologia moderna, si è fatta strada una minoritaria ma solida consapevolezza della relazione tra contesti socioculturali e traiettorie di sviluppo. Come è noto, già Wundt, nell'arco della sua ampia produzione scientifica, avvertì la necessità di due diversi livelli di analisi in psicologia: l'uno orientato allo studio della mente secondo i canoni della sperimentazione con un approccio individualistico e l'altro, dall'autore definito *Völkerpsychologie*, -Psicologia dei Popoli (1900-1920)-, indispensabile, a suo parere, per la comprensione del ruolo della cultura nello sviluppo dei processi mentali superiori e dunque situato ad un livello di analisi di fenomeni collettivi. Cole (1996) ricostruisce storicamente la vicenda delle "due psicologie"

proposte da Wundt inquadrandola nel più ampio panorama delle ricerche psicologiche. Quella di Cole è una delle autorevoli voci che sottolineano, in particolare, come le correnti dominanti della ricerca psicologica del '900 abbiano sminuito significativamente il ruolo dei fattori culturali e contestuali nella determinazione dello sviluppo delle attività psicologiche individuali. Grazie a questa sorta di costante “filo rosso”, nel ventesimo secolo, attraverso alterne vicende, in luoghi diversi e secondo percorsi differenti, il legame tra individuo, contesto e cultura è riapparso più volte nella ricerca psicologica, pur non riuscendo, comunque, a raggiungere posizioni completamente condivise. Nonostante la presenza sin dalle origini della psicologia di prospettive “sociali” dello sviluppo e dell’attività cognitiva, non si è mai giunta a definire in modo unanime termini come “contesto” e “cultura”, pur utilizzati in maniera ricorrente (Bruner, 1990; Cole, 1996; Celia & Marsico, 2000; Moscardino & Axia, 2001), né si è pervenuto a modelli condivisi di intervento psicologico in ambito educativo. Ciò, probabilmente, a causa proprio delle difficoltà nella “modellizzazione” delle relazioni fra individuo e contesto.

Prospettive teoriche per lo studio dei contesti: dall’approccio storico-culturale di Vygotsky al modello ecologico di Bronfenbrenner

Per comprendere la portata della presenza di questa “costante” nella storia della psicologia basti pensare, tra gli altri, al fondamentale contributo offerto da Vygotskyj (1934, 1978) e dalla scuola storico-culturale russa. A questo autore può essere assegnato il merito di aver accolto l’eredità del Wundt della psicologia dei popoli la cui finalità era lo studio dei processi psicologici superiori attraverso l’analisi delle attività quotidiane e delle caratteristiche della cultura in cui gli individui agiscono. La teoria dello sviluppo psicologico di Vygotskij (1934), come è noto, attribuisce un ruolo rilevante, nello sviluppo cognitivo, al contesto storico-culturale al quale l’individuo appartiene. Egli ritiene che lo studio dello sviluppo dei processi psicologici non può ignorare le attività

pratiche quotidiane che sono mediate dalla cultura e dagli artefatti materiali e concettuali (Cole, 1996) originati dalle attività umane nel corso delle trasformazioni storiche e sociali. Per Vygotskij, dunque, le funzioni psicologiche hanno origine nelle attività della vita quotidiana ed in particolare nelle interazioni comunicative nel corso delle quali gli individui si appropriano, rielaborano e riutilizzano artefatti (ed in modo particolare il linguaggio) prodotti dalle generazioni precedenti.

Cole (1996), che ha ripreso e sviluppato la teoria vygostskiana della cultura come dispositivo di mediazione, definisce “artefatto” ogni aspetto del mondo materiale soggetto a modificazioni in corso d’uso, in quelle attività che gli esseri umani orientano ad un preciso scopo. Per gli individui delle nuove generazioni questi artefatti rappresenterebbero dei veri e propri mediatori culturali anche se il processo che li rende disponibili non si limita ad una semplice appropriazione degli stessi né ad un loro semplice utilizzo. Ciò che accade è piuttosto un adattamento continuo in relazione a nuove esigenze emergenti. Si tratta, in altre parole, della nota sociogenesi delle funzioni psichiche. Vygotskij (1981), infatti, sostiene che l’attività psicologica individuale si costruisce a partire dalle relazioni sociali interiorizzate dall’individuo nel corso dello sviluppo. Egli definisce questo processo come “la legge genetica generale dello sviluppo culturale”, secondo la quale le funzioni psichiche che si sono formate nelle relazioni sociali (funzioni “interpsichiche”) si rendono successivamente disponibili come interne all’individuo (funzioni “intrapsochiche”). L’idea è brillantemente condensata nella notissima formulazione di Vygotskij secondo la quale ogni funzione psichica compare due volte nel corso dello sviluppo. La prima volta sul piano sociale, come regolatore delle interazioni tra le persone, e la seconda volta come regolazione intraindividuale, cioè pensiero.

La teoria di Vygotskij attribuisce, dunque, un grande peso ai modi attraverso i quali la società rende disponibile all’individuo il proprio patrimonio di conoscenze. Una delle conseguenze più evidenti di queste idee, tardivamente acquisite nel mondo occidentale, è stata l’indispensabile focalizzazione della ricerca in psicologia dello sviluppo, sulle condizioni concrete nelle quali i bambini vivono ed in particolare sul ruolo giocato dagli adulti (o, in generale, da coloro

che posseggono forme di expertise). Da esse nasce anche la nozione di ZOPED - Zona di Sviluppo Prossimale (o potenziale), una delle nozioni centrali e più interessanti della scuola storico-culturale. La Zona di Sviluppo Prossimale corrisponde alla differenza tra una certa prestazione che il bambino è in grado di esibire ad un dato momento, individualmente, ed il livello che egli raggiungerà nell'interazione con un partner più competente. In altre parole, grazie alla guida di un partner più esperto (e senza che quest'ultimo gli fornisca la soluzione) il bambino potrà affrontare compiti più complessi di quanto l'attività individuale gli consente; potrà gestire funzioni non ancora sufficientemente consolidate ed acquisire conoscenze di maggiore difficoltà. Il modo attraverso cui il bambino si impadronisce di queste conoscenze ed utilizza nuove funzioni psicologiche consiste, coerentemente con la prospettiva teorica di Vygotskij, nella interiorizzazione delle forme comunicative stabilite nell'interazione con la persona più esperta. Le azioni educative che si collocano nell'area dello sviluppo prossimale, possono dar luogo alla trasformazione delle "potenzialità" in "capacità" effettivamente padroneggiate che verranno successivamente consolidate e rese disponibili ad un utilizzo individuale. L'approccio storico-culturale, rifiutando un'analisi dello sviluppo psicologico del bambino separata dalle influenze dell'ambiente sociale, adotta un'unità di analisi per la quale il bambino e le condizioni storiche, sociali e culturali in cui il suo sviluppo ha luogo appaiono inseparabili. L'eredità di Wundt e di Vygotskij (tanto per citare due fra i precursori più illustri del contestualismo) è, oggi, ben presente nel panorama scientifico della psicologia sociale dello sviluppo e dell'educazione (Carugati e Selleri, 2005; Linell, 2009; Iannaccone, 2010). Qui di seguito verrà presentato uno dei più fecondi paradigmi della psicologia che presenta "il modo in cui l'individuo diventa individuo-nel-contesto, un individuo culturalmente adattato" (Moscardino e Axia, 2001, p. 20). Si tratta dell'approccio ecologico di Bronfenbrenner (1979).

La "teoria ecologica dello sviluppo umano" è una delle più interessanti proposte scientifiche emerse nel corso del '900 per studiare i processi evolutivi. Essa, sulla scorta di una riflessione che condurrà, fra l'altro, a quelle che oggi vengono comunemente definite le teorie contestualiste, muove dal presupposto che lo

sviluppo possa essere compreso solo considerandolo come un processo “integrato” con le condizioni sociali ed ambientali nelle quali si svolge. L’assunto centrale dell’ ecologia dello sviluppo potrebbe condensarsi nell’idea di interdipendenza tra processi di crescita e contesti di vita. Secondo la prospettiva eco-sistemica, difatti, la psicologia, per comprendere efficacemente lo sviluppo psicologico dovrebbe assumere come ambiti privilegiati di indagine le dimensioni sociali dell’esperienza di vita degli esseri umani “in crescita”. Oggetto di tale indagine saranno gli specifici rapporti che vengono a stabilirsi tra l’essere umano e i contesti di vita, non solo lungo l’intero ciclo di vita, ma anche in una dimensione diacronica più ampia, quella storico-culturale.

Come è noto, l’autore che ha consolidato questa posizione teorica è Urie Bronfenbrenner che, a partire dalla teoria di campo di Kurt Lewin (1951), propone una teoria ecologica dello sviluppo. Il contributo fondamentale di Bronfenbrenner è stato quello di individuare e documentare le interconnessioni sistemiche che legano lo sviluppo individuale e il contesto sociale in cui si vive. L’autore sostiene che le possibilità di crescita, di evoluzione e di benessere dell’essere umano non dipendano da una causa sola, ma siano invece legate a strutture che comprendono gli individui con le loro specificità biologiche psicologiche, l’ambiente, i gruppi, la cultura, la società nel suo complesso. Ne risulta che l’esito finale delle forze che favoriscono (oppure ostacolano) lo sviluppo è comprensibile solo in una chiave che è sistemica, ma che tuttavia resta collegata ad un preciso contesto storico-culturale. Da ciò deriva che l’isolamento di singoli fattori e la loro successiva generalizzazione può essere fuorviante. Questo assunto ha delle rilevanti implicazioni pratiche proprio per coloro che, a vario titolo, sono chiamati ad occuparsi delle traiettorie adattive e disadattive di sviluppo.

L’approccio ecologico di Bronfenbrenner descrive, in particolare, l’adattamento progressivo tra l’individuo, i suoi ambienti di vita e le modalità con le quali le relazioni tra individuo e ambiente vengono modulate dagli ancoraggi a molteplici dimensioni (fisiche, sociali e culturali). Fin dal suo apparire, negli anni ’70, la proposta di Bronfenbrenner, anche per la chiarezza del disegno teorico e la sua rilevanza euristica, ha avuto un notevole impatto sul mondo scientifico e nell’area dell’intervento psicologico, offrendo una

ampia ed organica cornice esplicativa dei processi di sviluppo e adattamento nei differenti contesti. La prospettiva ecosistemica coniuga, in un modo che è apparso a molti ricercatori estremamente efficace, la dimensione temporale dello sviluppo individuale con quella dei contesti che, a loro volta, subiscono ampie trasformazioni storiche e sociali. L'interesse di questo approccio per quanti si occupano di analizzare specifiche condizioni di sviluppo (come quelle in cui sono presenti fenomeni di maltrattamento e abuso) risiede in ciò che si potrebbe definire una sua implicita "rilevanza sociale". Esso, diversamente da altri pur sofisticati modelli, offre strumenti concettuali di notevole spessore, indispensabili per comprendere i rapporti fra certi elementi specifici dello sviluppo (e fra questi soprattutto le modalità di adattamento "critico" ai contesti) ed il ruolo svolto dalle caratteristiche dell'ambiente e dei sistemi di relazione; fra l'altro questo approccio permette di rilevare potenzialità e disfunzioni delle istituzioni educative nelle interazioni con famiglia e gruppo dei pari (Bronfenbrenner, 1979; Iannaccone & Marsico, 2007). Tutto ciò consente, ai ricercatori innanzitutto, ma anche a quanti operano nell'ambito sociale ed in quello degli interventi formativi, di progettare interventi evitando il più possibile di far riferimento a quei modelli di sviluppo pericolosamente astratti che hanno in molte occasioni vanificato l'attività prevista. Uno degli elementi forti della teoria eco-sistemica è la nozione lewiniana di ambiente psicologico. Riprendendo le rappresentazioni topologiche usate dallo stesso Lewin (1951), l'ambiente non coinciderebbe con tutto ciò che sta all'esterno della persona, ma esso costituirebbe una dimensione specificamente psicologica facendo riferimento a quanto percepito e vissuto dall'individuo. E' chiaro che, eventi di natura fisica, sociale e storica, pur non costituendo elementi specifici dell'ambiente psicologico, lo influenzano con diverse modalità. Questi eventi vengono rappresentati nel campo psicologico rendendosi disponibili all'analisi definita da Lewin "ecologia psicologica".

Bronfenbrenner riprende la nota equazione lewiniana $[C = f(PA)]$ secondo cui il comportamento di un individuo (C) è funzione, in un dato momento, sia delle caratteristiche della persona (P), sia di quelle dell'ambiente (A), ma sostituisce al termine comportamento (C) il termine sviluppo (S) ottenendo così la seguente formula: $[S =$

f (PA)]. Con ciò Bronfenbrenner vuole mettere in evidenza la differenza tra comportamento e sviluppo dove per sviluppo non si deve intendere il processo dello sviluppo quanto piuttosto il prodotto dello sviluppo in un certo momento temporale. Questo vuol dire che *“le caratteristiche della persona in un determinato momento della sua vita sono una funzione congiunta delle caratteristiche della persona e dell’ambiente lungo il corso della vita di quella persona fino a quel determinato momento”* (Bronfenbrenner, 1992, p.190). Il modello di Bronfenbrenner, diversamente dalla gran parte delle precedenti teorie dello sviluppo, mette l’accento sulla dimensione temporale che riguarda tanto la persona in evoluzione quanto l’ambiente non più trattato come entità fissa ed immutabile. Lo sviluppo, allora, può essere definito come *“quell’insieme di processi attraverso i quali le proprietà della persona e dell’ambiente interagiscono per produrre costanza e cambiamento nelle caratteristiche della persona nel corso del ciclo di vita”* (Ibidem, p. 191). Il processo che porta al cambiamento si svolge nel tempo e nel tempo può modificarsi. I processi evolutivi, in tale ottica, non si dirigono sempre verso un funzionamento psicologico adattivo ed efficace o verso uno disfunzionale, disadattivo e psicopatologico: la direzione dei processi evolutivi può andare in un senso o in un altro. Va, inoltre, sottolineato che, secondo questa prospettiva, l’azione congiunta delle forze derivanti dalla persona e dall’ambiente non ha un carattere sommativo: ciò vuol dire, per esempio, che per un determinato individuo gli effetti evolutivi derivanti, da un lato da fattori personali negativi e dall’altro da situazioni ambientali svantaggiate, possono non necessariamente sommarsi, ma avere effetti moltiplicatori.

Anche grazie a queste considerazioni è stato possibile superare, nella teorizzazione sullo sviluppo psicosociale, impostazioni monofattoriali e fatalmente predittive nello studio delle traiettorie evolutive. L’aver teorizzato un’azione congiunta della persona e dell’ambiente porta Bronfenbrenner ad introdurre il concetto di nicchia ecologica che indica quella parte dell’ambiente più o meno favorevole allo sviluppo. La definizione delle combinazioni di fattori di ordine individuale e sociale che congiuntamente operano nel produrre esiti evolutivi e la caratterizzazione delle relative nicchie ecologiche è di enorme importanza per lo studio degli esiti

dello sviluppo. Ciò aiuta a capire come fattori di rischio evolutivo di partenza (per esempio svantaggio socioculturale, difficili relazioni parentali, deficit psico-fisici, situazioni di maltrattamento e abuso) possano dare vita a percorsi evolutivi differenti con esiti positivi o negativi.

L'analisi delle modulazioni del percorso evolutivo e dei suoi esiti in funzione dell'azione congiunta di elementi individuali e contestuali è stato più compiutamente teorizzato in quello che Bronfenbrenner (1988), riprendendo ancora una volta Lewin (1951), ha definito modello person-process-context (processo-persona-contesto). In esso si richiama la necessità di studiare, in chiave bidirezionale, sia le interazioni della persona con il suo contesto che le influenze del contesto sulla persona. Lo sviluppo della persona dipenderebbe così dalle caratteristiche dell'individuo, da quelle del contesto e dalla storia delle interazioni passate fra questi due elementi. Bronfenbrenner presenta in tal modo una concezione dell'ambiente rilevante per lo sviluppo complementare a quella di Lewin. Essa non appare più ristretta al campo psicologico direttamente sperimentato dalla persona, ma comprende anche le interconnessioni tra diverse situazioni ambientali e dimensioni più ampie di ordine socio-culturale. Si tratta della nozione di ambiente ecologico che viene abitualmente rappresentata come una serie di strutture concentriche articolate in quattro livelli. Due di questi livelli implicano la partecipazione diretta dell'individuo (microsistemi e mesosistemi), gli esosistemi indicano, invece, quei contesti che influenzano "indirettamente" il comportamento e lo sviluppo individuale. Il macrosistema indica la "cornice" contestuale che contiene tutti gli altri sistemi.

Più dettagliatamente, *il microsistema* è costituito da quell'insieme di relazioni tra la persona e l'ambiente che l'individuo sperimenta direttamente (ad esempio la famiglia, la scuola, il gruppo dei coetanei ecc). Il microsistema contiene tutte le interazioni con altri individui e con elementi del mondo reale alle quali l'individuo partecipa in un determinato contesto. Di ciascun ambiente, per Bronfenbrenner, divengono importanti non tanto le proprietà oggettive, ma il modo in cui queste proprietà vengono soggettivamente percepite dagli individui che lo abitano. L'eredità lewiniana qui è piuttosto evidente anche se la nozione di

microsistema non comprende solo l'esperienza percepita dal soggetto che caratterizza "l'ambiente psicologico", ma dimensioni ecologiche che fanno riferimento ai ruoli, alle attività, agli eventi fisici che la caratterizzano.

Il bambino ad esempio partecipa a diversi microsistemi: la famiglia, la scuola, ma anche il gruppo dei pari che si incontrano al parco o in altre attività ricreative. Ogni microsistema si differenzia dagli altri per le caratteristiche delle persone che vi prendono parte, per il ruolo che ricoprono, per le attività che in esso svolgono e per le regole che orientano le azioni di chi vi partecipa. Tutto questo viene sperimentato dal bambino e ne influenza lo sviluppo. A livello microsistemico, la famiglia rappresenta un oggetto di indagine privilegiato e Bronfenbrenner inoltre ha rimarcato la necessità, nello studio dei processi evolutivi, di non limitarsi ai rapporti diadici (tipico è quello della madre e del bambino) che possono costituirsi nei contesti familiari, ma di considerare anche i sistemi a N+2 (che comprendono più di due persone). Ne sono un esempio gli studi dove si analizza il rapporto madre-bambino in relazione alla presenza ed al tipo di comportamento del padre o di un'altra figura parentale (Parke, 1978). In generale, l'analisi delle influenze positive o negative (dall'autore definite effetti di secondo ordine), che terze persone (non solo il padre, ma anche fratelli o sorelle, nonni, altri parenti ed insegnanti) possono avere sulle modalità di interazioni di una diade inserita in un certo contesto porta Bronfenbrenner a definire il seguente criterio-guida: "Il grado di adeguatezza di una diade in quanto contesto efficace per lo sviluppo dipende dall'esistenza e dalla natura di altre relazioni diadiche con terze persone. La potenzialità evolutiva della diade in questione è accresciuta nella misura in cui ciascuna delle diadi esterne implica sentimenti reciprocamente positivi e i terzi coinvolti in esse sono di sostegno alle attività attinenti lo sviluppo esibite dalla diade presa in considerazione. Inversamente, la potenzialità evolutiva della diade è pregiudicata nella misura in cui ciascuna delle diadi esterne è caratterizzata da antagonismo reciproco, o i terzi coinvolti in esse scoraggiano o interferiscono con le attività attinenti lo sviluppo della diade in questione" (Bronfenbrenner, 1986, p. 131.)

Lo stesso principio si applica anche a diadi che si costituiscono in seno ad altri microsistemi di tipo non familiare e ancora al livello di

mesosistema si applica alle relazioni tra contesti ambientali diversi a cui l'individuo partecipa attivamente. Ciò vuol dire che una determinata situazione ambientale (per esempio, la famiglia o la scuola) può agevolare (o inibire) lo sviluppo in funzione delle interconnessioni con le altre situazioni ambientali a cui il bambino/adolescente partecipa ed in relazione alla natura di tali interconnessioni. Bronfenbrenner sottolinea come a livello di microsistema la ricerca non può prendere in considerazione i comportamenti dell'individuo in sviluppo senza fare riferimento ad altre persone e senza valutare i diversi eventi che caratterizzano la situazione. Ad esempio, nel microsistema famiglia fra questo genere di eventi appaiono particolarmente incisivi, la presenza di fratelli, l'insieme delle caratteristiche dei genitori (a partire da quelle temperamentali fino alla quantità/qualità di tempo che passano in casa con i figli) le regole di comportamento, ma anche aspetti di ordine contestuale quali le condizioni dell'abitazione (il rumore, l'architettura dell'edificio, l'affollamento, il via vai). In tal senso studiare il microsistema significa analizzare come questi fattori incidono sullo sviluppo di particolari abilità, caratteristiche o inclinazioni. In termini esemplificativi si può dire che il microsistema "casa" assume caratteristiche molto diverse in funzione di tali elementi. Ad esempio per alcuni bambini ci sarà un'esposizione contenuta alle emissioni televisive, la possibilità di fruire di libri da leggere da soli o in compagnia di adulti disponibili a farlo, per altri bambini, invece, la televisione resterà accesa per molte ore al giorno e quasi mai in presenza di adulti che partecipano alla visione condivisa dei programmi, ci saranno pochi libri che, per giunta, gli adulti non avranno il tempo di leggere con i bambini. Queste caratteristiche del microsistema avranno ripercussioni sul rendimento scolastico, sui livelli di creatività, di intelligenza e di autostima del bambino nonché sul comportamento in generale e sugli stili emotivi del bambino.

Il *mesosistema* è un sistema di microsistemi. Esso comprende abitualmente le interconnessioni fra due o più contesti ambientali a cui l'individuo partecipa attivamente. Le ricerche condotte a questo livello di analisi permettono di indagare gli effetti delle interazioni esistenti tra microsistemi fornendo, così, indicazioni ulteriori circa la direzione dello sviluppo individuale dal momento che le

esperienze vissute dal bambino in diversi contesti e nelle transizioni da un contesto all'altro possono avere delle conseguenze notevoli sulle sue esperienze di crescita. Del resto le esperienze fatte in un determinato contesto non potranno ripercuotersi sul modo in cui il bambino parteciperà ad ogni nuova situazione. Un esempio tipico delle ricerche condotte nell'ambito del mesosistema è rappresentato dallo studio dei rapporti tra la famiglia e la scuola. Alcune di queste ricerche hanno fatto emergere come modificazioni nella relazione tra scuola e famiglia, ottenute attraverso metodi di coinvolgimento dei genitori e dei docenti in programmi comuni e di rafforzamento delle reti comunicative, possono incidere positivamente sui processi di apprendimento dei bambini.

Bronfenbrenner ha sottolineato i rischi del distanziamento tra scuola e famiglia soprattutto quando questa si accompagna allo sfilacciamento dei rapporti di un determinato nucleo entro il più ampio contesto comunitario (per esempio i rapporti di vicinato). L'indebolimento delle connessioni mesosistemiche all'interno delle quali si realizza lo sviluppo infantile (famiglia, scuola, gruppo dei pari, vicinato ecc.), per l'autore, potrebbe essere all'origine di diversi problemi adattivi in adolescenza.

Altri esempi di ricerche condotte in prospettiva ecologica sono quelli che indagano il ruolo che il Parental Support Network (Sistema di Supporto dei Genitori) gioca sulle traiettorie evolutive. I risultati complessivi di questa area di ricerca hanno dimostrato che la qualità e l'estensione della rete di relazioni che i genitori hanno con figure che possono offrire supporto (parenti, amici, persone del vicinato, operatori delle istituzioni educative o del volontariato) determinano eventi e rappresentazioni rilevanti per lo sviluppo. In linea di massima queste reti di supporto potenziano la competenza genitoriale a gestire la relazione educativa consolidando la capacità di rispondere adeguatamente alle richieste affettive del bambino. L'influenza del Parental Support Network appare evidente a tutti i livelli socioculturali, ma ha una maggiore incidenza nei livelli più bassi o per gruppi di bambini a rischio.

L'*esosistema* indica quelle situazioni a cui l'individuo in via di sviluppo non partecipa direttamente, nelle quali però si verificano eventi che indirettamente agiranno su di lui. L'esempio tipico utilizzato in letteratura è quello del rapporto tra ambiente di lavoro

dei genitori e dinamiche intrafamiliari. Si consideri, per esempio, gli effetti della insoddisfazione lavorativa della madre (o del padre) sulla relazione madre-padre-figlio o quelli dell'impegno temporale che richiede il lavoro condizionando, a volte pesantemente, la funzione genitoriale. Per Bronfenbrenner, anche il sistema dei media fa parte dell'esosistema del bambino dal momento che i programmi televisivi entrerebbero in casa da fonti esterne con le quali il bambino non è direttamente in contatto.

Il *macrosistema*, infine, viene riferito al contesto sovrastrutturale che fa da cornice agli altri sistemi più specifici. Esso, in qualche modo, può essere assimilato al concetto di "cultura" così come è stato già descritto, con i relativi sistemi di credenze, rappresentazioni sociali, norme, valori ed ideologie. Questi complessi sistemi di credenze e comportamenti vengono condivisi da una generazione all'altra attraverso i processi di socializzazione che si realizzano in famiglia, a scuola, in chiesa, nel luogo di lavoro e nelle strutture politico-amministrative (Bronfenbrenner, 1992). I sistemi di conoscenze macrocontestuali che fanno riferimento ai processi di sviluppo orientano, in larga misura, la struttura, il contenuto e i processi evolutivi che hanno luogo nei sistemi di livello inferiore. Al livello macrocontestuale appartengono anche i modelli educativi delle giovani generazioni che costituiscono l'esito di una complessa interconnessione tra istituzioni sociali, caratteristiche della famiglia, mass-media, ideologie, valori. Nella definizione di macrosistema Bronfenbrenner fa un esplicito riferimento alle concezioni di Vygotskij e della scuola storico-culturale russa secondo le quali lo sviluppo personale risente in modo significativo delle caratteristiche di una determinata cultura e in certo tempo storico. Il macrosistema rappresenta lo sfondo ed il contenitore più ampio che dà significato a tutti gli altri sottosistemi. Pertanto, la cultura, in questo senso, può essere considerata un macrosistema con un impatto notevole sullo sviluppo cognitivo, affettivo, emotivo e sociale del bambino. Il macrosistema prende forma nella cornice delle credenze culturalmente condivise e attraverso le istituzioni sociali e i valori che esse trasmettono. Appare chiaro come la concezione di ambiente sociale, così come proposta da Bronfenbrenner, vada intesa secondo una prospettiva sistemica ed interattiva. Da un lato, viene considerata l'azione

costruttiva della persona che con il proprio modo di percepire e di agire contribuisce a definire le caratteristiche dei contesti con cui interagisce e, dall'altro lato, la funzione di cornice di diversi contesti (dal più prossimo al più distale) che vengono analizzati nelle loro caratteristiche generali e nelle loro reciproche interconnessioni.

La teoria di Bronfenbrenner ha diverse implicazioni, soprattutto in campo psicosociale. Essa mette in evidenza come non si possano dare per scontate l'universalità e la generalizzabilità del macrosistema in cui viviamo. A seconda del contesto sociale e culturale a cui apparteniamo e del nostro modo di rapportarci ad esso, il nostro comportamento assumerà un significato diverso con importanti conseguenze anche sulla direzione dello sviluppo. Da ciò, secondo Bronfenbrenner e molti altri autori (Troadek, 1999), la necessità di studiare lo sviluppo non più in maniera astratta, ma in funzione delle specifiche caratteristiche dei contesti in cui il bambino cresce. Secondo questa prospettiva lo sviluppo emerge non solo nella definizione degli intrecci tra variabili personali ed ambientali, ma anche in relazione ad una struttura complessiva definita nicchia evolutiva. La nozione di *nicchia evolutiva* (Super & Harkness, 1986) costituisce una sorta di ridefinizione dei microcontesti proposti da Bronfenbrenner (1979). Secondo Super e Harkness, il contesto eserciterebbe tre diversi tipi di influenza: il primo tipo relativo all'ambiente fisico e sociale nel quale vive il nucleo primario, il secondo relativo alle pratiche di allevamento culturalmente determinate, il terzo relativo alle *etnoteorie* parentali (ai sistemi di credenze che gli individui posseggono in quanto "genitori") (Moscardino & Axia, 2001). Come è stato precedentemente sottolineato, il modello "person-process-context" da molti è considerato la punta più avanzata della ricerca sullo sviluppo umano. Nella spiegazione dei processi evolutivi esso integra in maniera efficace il ruolo svolto dalle caratteristiche personali con categorie di tipo ambientale escludendo così la semplice sovrapposizione della dimensione psichica e di quella sociale. L'idea, fondamentale per ogni corretta ed approfondita analisi dello sviluppo è che tali dimensioni non sono analizzabili singolarmente: è dalla loro interdipendenza che si originerebbero esiti evolutivi fausti o infausti. E' proprio dall'interazione tra elementi di ordine sociale e

caratteristiche personali che possono prodursi quelli che l'autore chiama effetti moderatori del processo evolutivo, ovverosia influenze positive o negative in grado di direzionare in un senso o nell'altro i percorsi di crescita. Si può, dunque, considerare l'effetto moderatore positivo come un fattore protettivo e l'effetto moderatore negativo come un amplificatore delle condizioni negative esistenti e, dunque, come un rischio di secondo livello, un elemento aggravante della situazione rischiosa. Questa è probabilmente una delle ragioni che dà conto del fatto che individui esposti a medesimi fattori di rischio, seguano percorsi evolutivi differenti con esiti diversi.

Come analizzare i contesti

Nelle pagine precedenti sono stati presi in esame solo alcuni dei principali riferimenti teorici della prospettiva contestualista e culturalista in psicologia. Molti e altrettanto significativi contributi, non sono stati discussi per ragioni editoriali, basti pensare alla straordinaria rilevanza scientifica del paradigma della Psicologia Culturale (Bruner, 1990, 1996) solo per citarne qualcuno.

Pur nella sua brevità ed incompletezza, la discussione delle prospettive teoriche per lo studio dei contesti fin qui condotta ha avuto lo scopo di sottolineare come sia assolutamente indispensabile analizzare ed interpretare congiuntamente individui, strumenti, relazioni sociali, clima, valori condivisi e impliciti, pratiche e prospettive. E' importante che le discipline che vogliano indagare lo sviluppo evitino di trasformarsi in uno studio di singole variabili decontestualizzate e sappiano invece restare ben collegate agli esseri umani e alle loro vicende di vita. Ciò assume una particolare rilevanza per quanti operano nel campo dello sviluppo umano (psicologi, educatori, operatori sociali) e sono chiamati, nel loro agire professionale, ad intervenire in situazioni che presentano delle criticità a carico delle traiettorie evolutive. Poiché le azioni implementate da questi professionisti possono avere significative conseguenze sullo sviluppo di altre persone, risulta quanto mai importante saper prendere decisioni che tengano conto dell'articolazione dei fattori in gioco entro specifici contesti socio-culturali. L'unità di analisi, dunque, deve necessariamente essere

complessa. Come valutare questa complessità? Una modalità di lavoro potrebbe essere quella che si ispira alla prospettiva etnografica in grado di offrire “descrizioni dense” dei fenomeni sociali (Geertz, 1973), che riguardano quel particolare individuo, quella particolare situazione, quella specifica famiglia. L’etnografia è uno stile di ricerca il cui obiettivo principale è comprendere i significati sociali e le attività delle persone in un dato ambiente (Mantovani & Spagnoli, 2003). Il ricercatore si associa all’ambiente che intende studiare e qualche volta partecipa ad esso. Facendo ricorso ai metodi tipici dell’etnografia quali, per esempio, l’osservazione partecipante, l’intervista in profondità, l’analisi del discorso e delle narrazioni è possibile ottenere informazioni salienti sulla molteplicità delle interconnessioni degli elementi individuali e ambientali e sulla dinamicità dei contesti di vita in cui lo sviluppo si realizza. Tale approccio, che di sicuro richiede una grande flessibilità e l’adozione di una prospettiva multidisciplinare, è in grado di promuovere culture professionali capaci di far fronte alla tendenza (presente nel quotidiano quanto, talvolta, nell’ambito degli interventi psicosociali) ad utilizzare categorie di analisi stereotipate dei processi evolutivi e ad “evitare pericolose semplificazioni, traendo conclusioni affrettate da valutazioni spontanee” (Iannaccone & Marsico, 2009).

Bibliografia

Bronfenbrenner U., (1979), *The ecology of human development*, Cambridge, Mass., Harvard University Press; Trad. It *Ecologia dello sviluppo umano*, Il Mulino, Bologna, 1986.

Bronfenbrenner U., (1988), *Interacting Systems in Human Development. Research Paradigms: Present and Future*, in N. Bolger, A. Caspi, G. Downey, M. Moorehouse, *Persons in Context: Developmental Processes*, Cambridge University Press, Cambridge.

Bronfenbrenner U., (1992), *Ecological system theory*. In Vasta R., (Ed.), *Six theories of child development*, Jessica Kingley Publisher, London.

Bruner J. (1990), *Acts of meaning*, Cambridge, Mass., Harvard University Press,

Bruner J. (1996), *The Culture of education*, Cambridge, Mass., Harvard University Press.

Carugati, F., Selleri, P., (2005), *Psicologia dell'Educazione*, Il Mulino, Bologna.

Celia G., Marsico G., (2000), La Psicologia Culturale: Una Rassegna, *Ricerche di Psicologia*, n.2, vol. 24, p. 7-19.

Cole M., (1996), *Cultural psychology: A once and a future discipline*, Cambridge, Mass., Harvard University Press. Trad. it. Edizioni Carlo Amore, Roma, 2004.

Geertz, C., (1973) *The Interpretation of Cultures*, Basic Books, New York.

Iannaccone A., (2010), *Le condizioni sociali del pensiero*. Unicopli, Milano.

Iannaccone A., Marsico G., (2007), *La famiglia va a scuola. Discorsi e rituali di un incontro*, Carocci, Roma.

Iannaccone A., Marsico G., (2009), *Adatti e quasi adatti a scuola. La valutazione del rischio psicosociale nei contesti educativi*, Maggioli, Rimini.

Lewin K., (1951), *Field theory in social Science*, New York, Harper & Row, tr.it *Teoria e sperimentazione in psicologia sociale* ,Bologna, Il Mulino. 1972.

Linell, P., (2009), *Rethinking Language, Mind, and World dialogically. Interactional and contextual Theories of Human Sense-making*. Information Age Publishing, Charlotte NC.

Mantovani G., Spagnolli A., (a cura di). *Metodi qualitativi in psicologia*. Bologna, il Mulino, 2003.

Moscardino U., Axia G., (2001), *Psicologia, cultura e sviluppo umano*, Carocci, Roma.

Parke R.D., (1978), *Parent-infant interaction: progress, paradigms and problems*, In G.P. Sackett, (a cura di), *Observing Behavior: theory and application in mental retardation*, Vol.1, University Park Press, Batimore.

Super C.M., Harkness S., (1986), The developmental niche: a conceptualization at the interface of child and culture, in *International Journal of Behavioral Developmental*, 9, p 545-569.

Troadec B., (1999), *Psychologie culturelle du development*, Pars, Armand Colin.

Vygotskij L. S. (1934). *Myslenie i rec: Psichologiceskie issledovanija*. Movska-Leningrad: Gosudarstvennoe Social'no-Ekonomiceskoe Izdatel'stvo (It. tr. *Pensiero e linguaggio*. Bari: Laterza, 1992).

Vygotsky, L.S. (1978), *Mind in society. The development of higher psychological processes*, Cambridge (Mass.): Harvard University Press.

Vygotskij L.S., (1981), *The genesis of higher mental functions*, in J.V. Wertsch (Eds.), *The concept of activity in Soviet psychology*, Armonk N.Y., Sharpe.

Wundt W., (1900-1920), *Völkerpsychologie: Eine Untersuchung der Entwicklungsgesetze von Sprache, Mythos und Sitte*, Kröner, Leipzig.

