

L'integrazione scolastica e sociale

Vol. 7, n. 4, settembre 2008

Progettare attività educative secondo la teoria dell'ecologia dello sviluppo umano

Michele Capurso*

cantiere
aperto

Molti degli studi contemporanei sulle condizioni che favoriscono lo sviluppo umano sono caratterizzati dalla ricerca degli aspetti che collegano l'evoluzione del singolo individuo a una dimensione sistemica progressivamente più ampia (intrapersonale, interpersonale, emotiva, ambientale, storico-culturale, socio-politica). Di questa linea di ricerca siamo debitori nei confronti di diversi autori della scuola ecologica e sistemica: L. von Bertalanffy, G. Bateson, H. von Foerster, P. Levy. In ambito nazionale, è facile rintracciare numerosi riferimenti alla teoria bioecologica e sistemica nei lavori di Andrea Canevaro.

A livello internazionale, uno dei pensatori che negli ultimi trent'anni ha maggiormente condizionato le ricerche della psicologia dello sviluppo in questa direzione è stato sicuramente Urie Bronfenbrenner, deceduto nel 2005 a Ithaca (NY) all'età di 88 anni.

La sua opera più famosa è *Ecologia dello sviluppo umano* del 1979 (che andrebbe letta assieme al suo seguito: *Making Human Beings Human* del 2005, di cui chi scrive sta curando la traduzione in italiano per le Edizioni Erickson).

La tesi essenziale di Bronfenbrenner è che le capacità umane e la loro progressiva

evoluzione dipendono in modo significativo dal più ampio contesto sociale e istituzionale in cui si svolge l'attività individuale e pertanto non sono riconducibili a singoli elementi secondo un rapporto lineare di causa ed effetto. Nell'ipotesi dell'autore ambiente, gruppo, sviluppo individuale e apprendimento sono strettamente correlati e interdipendenti.

Il sistema ecologico da lui delineato «è concepito come un insieme di strutture incluse l'una nell'altra, simili a una serie di bambole russe» (Bronfenbrenner, 1986, p. 31).

Al centro di questo complesso sistema di elementi ha sede il *microsistema*, che è l'insieme dei diversi contesti ambientali che coinvolgono direttamente il soggetto in via di sviluppo e di cui questi ha esperienza diretta (la casa, la famiglia, la scuola, ecc.).

Il livello successivo (*mesosistema*) si sposta dai singoli contesti per prendere in esame le loro relazioni. Esso è quindi costituito dai legami tra i diversi ambienti di vita ai quali prende parte la persona in via di sviluppo.

Il terzo livello ecologico si chiama *esosistema* ed è costituito da ambienti e situazioni estranee alla persona in via di sviluppo, ma che giungono a condizionare, attraverso gli eventi che in essi si verificano, ciò che accade

* Ricercatore in Psicologia dello Sviluppo e dell'Educazione, Università degli Studi di Perugia, Dipartimento di Scienze Umane e della Formazione.

nel micro- e mesosistema. Se pensiamo, ad esempio, a un bambino inserito in una classe, l'esosistema sarebbe composto dal collegio dei docenti, dal consiglio comunale del territorio dove ha sede la scuola, dalle famiglie dei suoi compagni, ecc.

L'ultimo dei livelli delineati da Bronfenbrenner nell'opera del 1979 è il *macrosistema*, che rappresenta il modello di gerarchia superiore del sistema ecologico. Esso è composto, per esempio, dalle leggi, dai sistemi di valore, politici, etici e religiosi che regolano una data società. In un certo senso è come se il macrosistema contenesse anche delle «matrici» che caratterizzano e qualificano tutte le strutture a lui sottostanti dato che esse sono dotate di particolari isomorfismi (per esempio, in Italia le classi di prima elementare tendono ad assomigliarsi tutte tra loro, ma sono molto diverse da analoghe classi americane o tedesche; lo stesso può dirsi per un ufficio pubblico, un determinato negozio, ecc.).

Dopo la pubblicazione di *Ecologia dello sviluppo umano* nel 1979, l'autore ha continuato a lavorare alla sua teoria e si è gradualmente reso conto della necessità di inserire due elementi importanti nel suo modello. Il primo fattore è il tempo. Egli è giunto così a sviluppare la struttura del *cronosistema* quale nuovo livello da affiancare al modello precedente. Sostanzialmente, secondo Bronfenbrenner, in passato il tempo veniva preso in considerazione solo quale fattore che si poteva applicare a dei cambiamenti che riguardavano determinate caratteristiche individuali; l'ambiente veniva considerato estraneo alla dimensione temporale. Le sue qualità specifiche venivano osservate una sola volta e poi considerate immutabili (per esempio, la struttura familiare, o i valori e i modi di vita di un gruppo di adolescenti). Al contrario, i modelli di ricerca cronosistemici tendono a considerare i cambiamenti che il

tempo opera non solo a livello individuale ma anche in termini di trasformazioni ambientali.

Essi consentono di identificare l'impatto che precedenti eventi ed esperienze di vita possono avere nel successivo sviluppo individuale e ambientale (Bronfenbrenner, 2005).

Un secondo fattore che lo stesso Bronfenbrenner riconosce di avere trascurato nella formulazione originaria riguarda gli aspetti caratteristici degli individui (temperamento, personalità e sistemi culturali e valoriali) che si trovano a interagire nel microsistema. Questa dimensione è assente nelle definizioni del 1979, mentre viene inserita con grande enfasi dallo stesso autore in *Making Human Beings Human*.

Gran parte dell'opera *Ecologia dello sviluppo umano* e del lavoro di ricerca del suo autore sono dedicati a provare come tutti i livelli ecologici indicati giungano a condizionare lo sviluppo del singolo individuo. Pertanto sia le attività di ricerca scientifica sia gli interventi di carattere socio-politico dovrebbero coinvolgere, secondo Bronfenbrenner, i diversi campi dell'ecosistema.

Il sistema delineato da Bronfenbrenner è molto complesso nella sua struttura completa. In questo articolo ci si vuole soffermare sul nucleo centrale della costruzione dell'autore, cioè sulla dimensione microsistemica. Questo scritto non vuole dunque costituire una chiave di lettura totale della sua opera, ma piuttosto indicare alcune modalità operative concrete, basate su un determinato e circoscritto aspetto dell'analisi bioecologica.

Iniziamo dunque a ripercorrere il pensiero di Bronfenbrenner partendo dalla definizione di microsistema.

Il microsistema

Un microsistema è composto da schemi di attività, ruoli e relazioni interpersonali, di cui

l'individuo in via di sviluppo ha esperienza in un determinato contesto viso-a-viso, che hanno particolari caratteristiche fisiche concrete e che includono altre persone caratterizzate da distintivi tratti di temperamento, personalità e sistemi di credenze. (Bronfenbrenner, 2005, p. 148)

Un termine importante da mettere in evidenza in questa definizione è «esperienza». Esso richiama un'impostazione prettamente fenomenologica, della quale Bronfenbrenner si dichiara più volte apertamente debitore di Kurt Lewin, in particolare dei suoi concetti di «spazio di vita» e «campo psicologico».¹ Vediamo quale è il senso di questo termine nel lavoro del nostro autore:

Il termine [esperienza] viene usato per indicare che le caratteristiche scientificamente rilevanti di ogni ambiente per lo sviluppo umano includono non solo le sue proprietà oggettive, ma anche il modo nel quale la persona che vive in quell'ambiente ha soggettivamente esperienza di queste proprietà [...].

Pochissime delle influenze esterne che hanno effetti sul comportamento e sullo sviluppo umano possono essere descritte unicamente in termini di condizioni ed eventi fisici oggettivi. (Ibidem, p. 5)

La «realtà» può essere definita solo se si prendono in considerazione sia gli elementi fisici del mondo esterno sia la percezione interna che l'individuo ha di questo mondo.

Per tornare alla definizione di microsistema, l'autore indica tre aspetti della situazione ambientale immediata che sono in grado di orientare la crescita fisica e mentale dell'individuo:

- le attività
- le relazioni interpersonali
- i ruoli.

Ciascuno di questi elementi induce e favorisce lo sviluppo umano procedendo da un

primo grado di assenza o estrema semplicità, a livelli via via più complessi, articolati ed evoluti:

Al fine di svilupparsi — intellettualmente, emotivamente, socialmente e moralmente — un bambino ha bisogno, per ciascuno di questi aspetti, sempre della medesima cosa: di prendere parte in attività progressivamente più complesse, in modo regolare e per un periodo di tempo sufficientemente lungo per la sua vita di bambino, in compagnia di una o più persone con le quali il bambino abbia sviluppato un attaccamento emotivo forte e reciproco e che siano attivamente impegnate per garantirgli benessere e sviluppo, preferibilmente per tutta la vita. (Ibidem, p. XVIII)

Il risultato finale di un corretto processo di sviluppo vede l'individuo in grado di scoprire, mantenere o modificare consapevolmente le proprietà e le caratteristiche del proprio ambiente di vita, agendo proprio su attività, ruoli e relazioni in modo significativo e continuato nel tempo.

Procediamo dunque a un'analisi più dettagliata degli elementi che compongono un microsistema.

1. Le attività molarì

Un'attività molare è un comportamento in atto che possiede un suo momento ed è percepito come dotato di significato o intenzione da quanti partecipano della situazione ambientale. (Bronfenbrenner, 1986, p. 85)

Ancora una volta, un aspetto importante delle attività molarì riguarda la qualità della loro percezione da parte del soggetto in via di sviluppo. Non bisogna cadere nell'errore di pensare che, se una data attività ha un senso per chi la promuove, essa debba necessariamente assumere lo stesso grado di significatività per altre persone che vi assistono o vi

¹ Si veda a questo proposito K. Lewin, *Teoria e sperimentazione in psicologia sociale*, Bologna, Il Mulino, 1994.

prendono parte. Questo aspetto può sembrare scontato, ma lo è solo in apparenza dato che si cade molto spesso in questo errore.

Ad esempio, nel contesto scolastico è facile trovare alunni che vengono sottoposti a esercitazioni routinarie e ripetitive (la ripetizione di date sillabe o suoni, lo svolgimento di monotone schede di matematica, ecc.). Probabilmente questo tipo di attività tende addirittura ad aumentare con il livello di difficoltà di apprendimento dei bambini stessi. Eppure nella maggioranza dei casi il significato di queste azioni è chiaro solo nella mente dell'insegnante (imparare ad associare i suoni di più grafemi serve ad apprendere a scrivere e leggere), ma è ignorato dai bambini che le devono svolgere, i quali si limitano a obbedire a un ordine di lavoro ricevuto da un adulto.

Qualcosa di analogo può avvenire in un contesto di cura. Molti bambini malati (ma la cosa vale anche per gli adulti) sono sottoposti a esami e terapie che non sempre vengono spiegati in modo chiaro e adeguato. Il risultato è che essi appaiono come attività *molecolari*, cioè come elementi spezzettati e privi di significato. Le attività molecolari non consentono la ricostruzione di un senso più ampio delle cose e quindi, di fatto, impediscono lo sviluppo umano perché non assumono una significatività progettuale o evolutiva.

Le attività molarie variano di complessità in base a due ulteriori aspetti soggettivi. Il primo di questi è dato dalla *dimensione temporale*. Un'attività può essere percepita come dotata di senso solo nell'immediato, oppure se ne può vedere un suo significato

collegato a un evento passato o proiettato nel futuro. La proiezione verso il futuro si collega al secondo elemento di complessità, che è dato dalla *struttura finalistica* dell'attività molare. Se un'attività è parte di un progetto di lavoro ed è chiaramente orientata verso il raggiungimento di un obiettivo preciso, essa assume naturalmente una valenza maggiore rispetto a un compito che viene svolto solo perché ci è stato chiesto di farlo. In alcuni casi il raggiungimento di questo obiettivo può essere immediato o tale da impiegare una singola linea d'azione (ad esempio, un bambino si arrampica sul divano per prendere un orsetto); altre volte esso appare come il risultato finale di una serie di sottoattività molarie diverse (ad esempio, una bambina va a fare una passeggiata in spiaggia perché vuole raccogliere delle conchiglie per fare una collana da regalare alla mamma).

La potenzialità evolutiva di un'attività molare viene accresciuta ulteriormente se essa è collegata a un altro elemento del microsistema: le relazioni interpersonali. Alcune attività molarie si possono svolgere in solitudine, ma molte implicano delle interazioni con altre persone.²

Attraverso lo svolgimento di attività molarie di complessità sempre maggiore e tramite la creazione delle necessarie relazioni sociali, un bambino si muove verso un traguardo evolutivo importante, perché egli diviene gradualmente capace di modificare e adattare consapevolmente la struttura stessa del proprio ambiente di vita. In altre parole, egli diviene capace di concorrere alla

² Naturalmente Bronfenbrenner non è certo il primo né l'unico autore a evidenziare questo aspetto. L'importanza delle interazioni sociali nell'apprendimento è sostenuta da numerose altre teorie della Psicologia dell'Educazione. La più nota di queste è la zona di sviluppo prossimale di Vygotskij, secondo la quale un soggetto è capace di apprendimenti che superano il suo stadio di sviluppo effettivo se questi vengono realizzati in una dimensione sociale e sostenuti dall'aiuto di un compagno più abile. In termini più recenti una riflessione sul rapporto tra sviluppo, apprendimento e educazione è rintracciabile nelle teorie di matrice sociocostruttivista e nei concetti di imitazione, conflitto, cooperazione e competizione (cfr. Carugati e Selleri, 2005).

strutturazione del proprio micro- e mesosistema.

Una proprietà interessante delle attività molarie consiste nel fatto che esse sono caratterizzate da un *momento* loro proprio. In fisica, il momento si riferisce a una spinta e indica una quantità di moto posseduta da un oggetto; nell'uso di Kurt Lewin e collaboratori (Ovsiankina, 1928; Zeigarnick, 1927), il momento è un sistema di tensioni che possiede una certa persistenza nel tempo ed è dotato di una certa resistenza all'interruzione fino a che l'attività non è completata.

I compiti interrotti (Zeigarnick, 1927), le situazioni rimaste sospese e non concluse creano un bisogno che si placa solo quando si raggiunge il loro completamento. Il primo ad accorgersi di questo fenomeno fu proprio Zeigarnick, un allievo di Kurt Lewin, che aveva osservato come i camerieri di un ristorante tendessero a ricordarsi di un ordine fino a che questo non era stato servito, per poi dimenticarselo molto velocemente. Analoghe osservazioni sono state svolte un anno dopo sui bambini da un'altra psicologa gestaltista, Ovsiankina (1928).

Se si svolge un'attività molare, dunque, la motivazione a completarla è elevata ed è difficile interrompersi.

Sulla base delle indicazioni di Bronfenbrenner, possiamo tracciare uno schema che rappresenta la *tendenza evolutiva* delle attività molarie (vedi figura 1).

2. Le relazioni interpersonali

Il secondo degli elementi indicati nella teoria bioecologica è dato dalle strutture interpersonali:

Si instaura una relazione ogniqualvolta una persona, in una situazione ambientale, presta attenzione a un'altra, o partecipa alle sue attività. (Bronfenbrenner, 1986, p. 101)

Bronfenbrenner analizza queste strutture partendo dalla relazione tra due persone, la diade. Egli considera questa un prototipo di ogni tipo di relazione più complessa.

Dal punto di vista evolutivo, le diadi sono importanti per due motivi. Primo, perché costituiscono un contesto fondamentale per lo sviluppo umano (senza relazione con un'altra persona significativa non può esservi sviluppo); secondo, perché esse rappresentano la struttura relazionale fondamentale per la definizione di un microsistema, in quanto

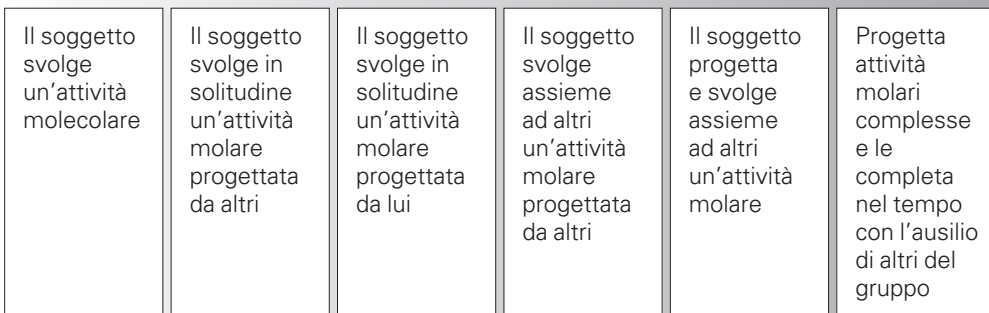


Fig. 1 Lo schema evolutivo delle attività molarie.

la formazione di diadi renderà possibile la creazione di strutture via via più complesse (triadi, tetrad, e così via, indicate sinteticamente dall'autore con la formula «N + 2»).

Come già avveniva per le attività molar, anche le diadi possono assumere diverse forme e gradi di complessità.

La forma più semplice è data dalla *diade basata sull'attenzione*. Essa si realizza quando in una relazione a due uno dei soggetti presta attenzione in modo serrato e continuo all'attività dell'altro, il quale, a sua volta, è consapevole di essere osservato (ad esempio, un bambino osserva attentamente la madre che cucina e che occasionalmente gli rivolge la parola).

È necessario quindi non solo che l'attività svolta costituisca un focus di attenzione effettivo, ma anche che la persona che la svolge risponda in qualche modo all'attenzione che le viene dimostrata.

Le diadi basate sull'attenzione tendono a evolversi in *diadi basate su attività comuni*:

Una diade basata sull'attività comune è una diade in cui i due partecipanti percepiscono che stanno facendo qualcosa insieme. (Bronfenbrenner, 1986, p. 102)

Questo tipo di diade appare dunque più simmetrica rispetto alla precedente. Essa è basata infatti su una qualche forma di cooperazione reciproca, attiva e condivisa. Per restare nell'ambito dell'esempio che abbiamo già fatto, si avrebbe una diade di questo tipo quando madre e figlio preparano assieme una determinata ricetta, magari dividendosi i compiti relativi alla predisposizione di ingredienti diversi.

Si noti che, per avere una diade basata sull'attività comune, non è necessario che i membri della coppia facciano la medesima cosa, bisogna però che le attività svolte dai due siano in qualche modo complementari o integrate.

La diade basata su attività comuni è particolarmente utile per lo sviluppo individuale perché conduce chi apprende a realizzare le proprie abilità attraverso un'azione concreta che è sostenuta dalla relazione con l'altro. Questo tipo di attività, inoltre, tende a generare una spinta motivazionale che indurrà i partecipanti alla diade a proseguire e perfezionare l'attività anche quando essi dovessero trovarsi separati. È facile che una diade basata su attività comuni tenda a evolversi verso una *diade primaria*.

Una diade primaria è una diade che continua a esistere fenomenologicamente per entrambi i membri di essa anche quando questi ultimi non sono assieme. I due membri sono uno nei pensieri dell'altro, sono oggetto di intensi sentimenti e continuano a influenzarsi reciprocamente. (Ibidem)

Nella mente delle persone che vi prendono parte la diade primaria appare come una relazione interiorizzata. Questa forma di relazione è in grado di sostenere lo sviluppo perché continua a esercitare la sua funzione anche in assenza dell'altro. Gli studi sull'attaccamento e sulla interiorizzazione dell'oggetto materno, ad esempio, provano come il realizzarsi di questa interiorizzazione della relazione affettiva costituisca la base dell'autonomia sociale e della capacità del soggetto in via di sviluppo di sopportare nel corso della vita le frustrazioni connesse a nuovi apprendimenti e alla vita sociale e di relazione.

Le tre forme diadiche elencate non si escludono reciprocamente, ma possono anche coesistere. Ad esempio, una madre e suo figlio che leggono un libro insieme costituiscono una diade basata sull'attività comune, che a sua volta si situa nel contesto di una diade primaria.

Le diadi definite da Bronfenbrenner sono dotate di proprietà specifiche che le caratterizzano e che ricordano da vicino alcune

delle leggi della teoria generale dei sistemi (Bertalanffy, 1971).

La prima di queste proprietà è data dalla *reciprocità dei processi evolutivi* attivati:

Se il membro di una diade subisce una modificazione evolutiva, è probabile che lo stesso si verifichi per l'altro membro. (Bronfenbrenner, 1986, p. 113)

Le persone che compongono la relazione tendono a influenzarsi a vicenda: ciascuno deve coordinare le sue attività con quelle dell'altro e la necessità di tale coordinazione promuove l'acquisizione di capacità di tipo interattivo e stimola l'elaborazione del concetto di interdipendenza.

La reciprocità, inoltre, genera una spinta motivazionale che sostiene l'interazione e conduce i membri della diade non solo a farla perdurare, ma anche a esibire strutture interattive sempre più complesse.

La reciprocità è una proprietà ben nota alla teoria generale dei sistemi. La diade in effetti è un sistema evolutivo e le persone che lo compongono partecipano a interazioni reciproche in grado di generare spinte verso lo sviluppo. La diade stimola e sostiene questi processi evolutivi per tutto il tempo che i suoi membri rimangono interconnessi in un legame relazionale.

Inoltre, se la relazione è stata interiorizzata come diade primaria, lo schema esibito nel corso di un'interazione reciproca tende a essere trasferito a situazioni diverse nel tempo e nello spazio: è probabile che in situazioni ambientali successive la persona rifaccia la sua parte nell'attività comune, oppure voglia sperimentare il ruolo che ha visto svolgere dall'altro.

Una seconda caratteristica delle diadi riguarda il *livello di potere*; sebbene i processi che intercorrono siano reciproci, ciò non esclude che uno dei partecipanti possa avere più influenza e potere dell'altro. La

misura del potere è data dal grado in cui uno dei partecipanti alla diade domina l'altro. Le relazioni di potere caratterizzano tutti i fenomeni fisici e sociali e la partecipazione a un'interazione diadica fornisce al bambino l'opportunità di imparare a concettualizzare tali relazioni e a farvi fronte.

Il livello di potere è rilevante anche per un altro aspetto: la situazione ottimale per la crescita psicologica è quella che tende verso un equilibrio di potere, che si realizza quando alla persona in via di sviluppo viene data la possibilità di esercitare il controllo sulla situazione in misura sempre maggiore. In questo caso chi cresce viene incoraggiato all'autonomia e all'indipendenza.

Le diadi basate sull'attività comune sono le più adatte a favorire questo processo evolutivo perché costituiscono un'opportunità per operare un trasferimento di potere graduale che avviene in modo spontaneo grazie alla relazione attiva con l'ambiente e con gli altri.

Una terza particolarità delle relazioni diadiche riguarda il *campo affettivo*. Prendendo parte ad attività condivise, le persone che vi sono coinvolte tendono a sviluppare sentimenti progressivamente più forti l'una verso l'altra. Questi sentimenti possono assumere forme diverse, che vanno dalla vicendevole positività fino alla negatività reciproca, passando per forme ambivalenti o asimmetriche.

Naturalmente i processi evolutivi sono facilitati dai sentimenti reciprocamente positivi che tendono ad aumentare nel corso della relazione. Anche dall'analisi delle relazioni interpersonali è possibile evincere uno schema evolutivo (vedi figura 2).

3. I ruoli

Il terzo elemento del microsistema è indicato da Bronfenbrenner nei ruoli, che secondo

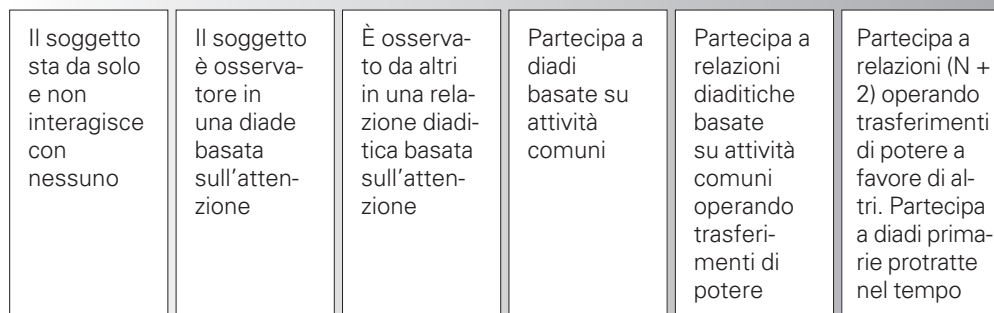


Fig. 2 Lo schema evolutivo delle relazioni.

l'autore rivestono una grande importanza nello sviluppo umano perché hanno il potere di modificare comportamenti, aspettative e modi di relazionarsi:

Un ruolo è l'insieme di attività e relazioni che ci si aspetta da parte di una persona che occupa una particolare posizione all'interno della società, e da parte di altri nei confronti della persona in questione. (Bronfenbrenner, 1986, p. 142)

Attribuire a una persona ruoli differenti, anche nell'ambito della medesima situazione ambientale, influisce in modo radicale sul tipo di attività e di relazioni in cui tutte le persone del gruppo sono coinvolte.

A ogni posizione nella società o in un gruppo sono associate delle aspettative di ruolo, che riguardano il modo nel quale chi si trova in quella posizione deve agire e come gli altri devono comportarsi nei suoi confronti. Queste aspettative non riguardano solo il contenuto delle attività, ma anche le relazioni tra le due parti (con le proprietà che abbiamo già visto per le diadi: grado di reciprocità, equilibrio di potere e relazione affettiva).

I ruoli dunque non si limitano a incidere solo sul comportamento di una persona in una data situazione, ma arrivano a influenzare anche le attività in cui essa si impegna e le relazioni che si stabiliscono tra lei e gli altri soggetti presenti.

Questo aspetto è particolarmente evidente nel caso della presenza in una classe di un bambino con disabilità. Se ci si fossilizza su uno schema educativo esclusivamente cognitivo e contenutistico è poi facile cadere in ruoli stereotipati nei quali l'insegnante di sostegno si prende esclusivo carico del bambino disabile, al quale vengono fatte svolgere sempre le medesime attività disciplinari in modo separato e lontano da quanto fa il resto della classe.

Ma quando si riesce a rompere lo schema dato dalla ripetizione costante dei ruoli (per esempio, in occasione dello svolgimento di un progetto particolare o di un'uscita didattica) ci si accorge che gli atteggiamenti dei compagni si modificano e che quel bambino è capace di esibire competenze e comportamenti nuovi e originali proprio grazie al cambiamento di ruolo.³

³ L'esperimento più famoso, a proposito del valore assegnato ai ruoli, è quello di Zimbardo et al., relativo alla simulazione di un contesto carcerario (vedi C. Haney, W.C. Banks e P.G. Zimbardo, *Interpersonal dynamics in*

Ancora una volta, lo sviluppo umano è facilitato dall'interazione con persone che rivestono ruoli differenti e dalla possibilità di assumere e sperimentare ruoli diversi, secondo una sequenza evolutiva indicata nella figura 3.

Potenzialità di utilizzo degli indicatori

Gli elementi che abbiamo rintracciato dalla lettura di alcuni scritti di Bronfenbrenner possono essere utilizzati in molti modi, nell'ambito sia di un lavoro di osservazione che di intervento educativo:

- come indicatori per *l'analisi iniziale di un contesto ambientale e sociale*;
- come indicatori per *l'analisi iniziale dello stato evolutivo di un soggetto*;
- come linee guida per *lo sviluppo di un progetto*;
- come indicatori finali dell'*avvenuto sviluppo* (sia individuale che di un contesto).

In primo luogo, gli elementi del microsistema possono essere usati per operare una *analisi iniziale di un contesto* e per valutare il suo stato, le sue potenzialità evolutive e quelle delle persone che vi partecipano. Ruoli, relazioni e attività molarari, infatti, si configurano diversamente anche in base alle possibilità offerte dall'ambiente. Bronfenbrenner considera proprio la capacità di agire e trasformare l'ambiente ecologico in cui si vive e lavora come un importante risultato di uno sviluppo maturo e valido.

Ad esempio, in un circolo didattico o in una scuola si possono analizzare la qualità e la variabilità dei ruoli ricoperti dalle diverse persone che lo compongono, il tipo di attività N + 2, la possibilità e volontà di operare trasferimenti di potere (nei diversi livelli: dal dirigente scolastico agli insegnanti, da questi agli alunni, ecc.), il significato percepito e condiviso delle attività che vi vengono svolte, ecc. Questa analisi, inoltre, ci può aiutare a vedere in che modo il clima educativo generale incoraggi (o scoraggi) l'evoluzione degli elementi del microsistema.

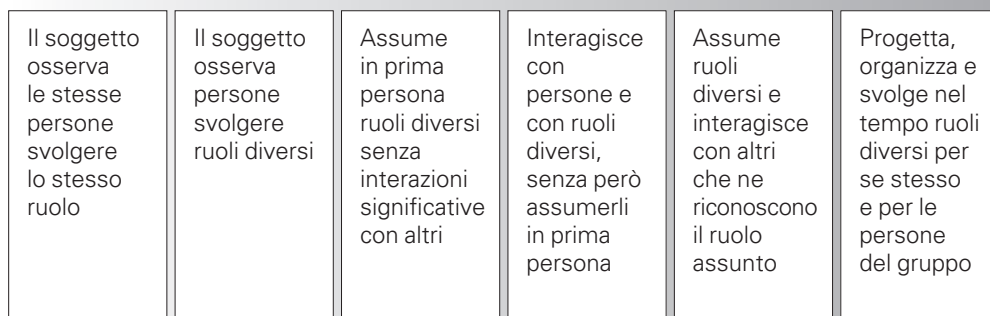


Fig. 3 Lo schema evolutivo dei ruoli.

a simulated prison, «International Journal of Criminology and Penology», n. 1, pp. 69-97). Si veda anche *La mente prigioniera*, «Psicologia contemporanea», n. 189, maggio-giugno 2005, pp. 6-2 e il sito internet <http://www.prisonexp.org/italian>.

In maniera analoga, i fattori che costituiscono il microsistema possono essere utilizzati quali elementi per un'analisi iniziale dello stato evolutivo di un soggetto in via di sviluppo.

Si potrebbe partire dalla percezione del significato che il soggetto ha delle attività che compie quotidianamente (per verificare se esse vengano vissute quali attività molari o molecolari), per proseguire con un'osservazione dei ruoli che egli svolge in relazione alle altre persone del gruppo (e di quelli che gli altri svolgono quando entrano in relazione con lui), terminando con la qualità delle relazioni interpersonali che vengono attivate (solitudine, diadi basate sull'osservazione, diadi basate su attività comuni, ecc.).

Secondo Bronfenbrenner i ruoli, le relazioni e le attività molari costituiscono anche la base di ogni motore dello sviluppo umano. Pertanto questi tre aspetti possono poi essere utilizzati per *definire delle linee guida per l'elaborazione di progetti educativi e di intervento sociale*. Realizzando progetti che prevedano al loro interno spazi di crescita (secondo lo schema indicato dalle figure 1, 2 e 3) per ruoli, relazioni e attività molari, si garantisce la loro significatività evolutiva, almeno nell'ambito microsistemico.

In una classe nella quale sia inserito un bambino con disabilità e lo si voglia coinvolgere in un progetto di lavoro seguendo la teoria ecologica è possibile prevedere che le tappe evolutive che egli e i compagni devono percorrere riguardano lo svolgimento di attività molari (che sono quindi chiaramente percepite da loro come dotate di senso e condivise, hanno una struttura finalistica ben definita e si estendono nel tempo collegando passato, presente e futuro), la creazione di relazioni interpersonali di complessità sempre maggiore (a partire da una diade basata sull'attenzione, nella quale uno osserva attività molari svolte da altri, per proseguire verso

diadi basate su attività comuni e diadi primarie) e la messa in atto di ruoli diversificati e accettati da tutti.

Per esempio, molte attività teatrali possono presentarsi proprio con queste caratteristiche, se sono effettivamente vissute e cogestite dai bambini e dal gruppo classe.

Un progetto elaborato secondo queste linee guida assume facilmente la funzione di *sfondo integratore*; esso si configura cioè come una struttura connettiva comune alla quale si riferiscono tutti gli elementi presenti nel contesto. Lo sfondo contribuisce a rendere molare l'attività educativa, poiché si configura come uno strumento mediatore tra il soggetto in via di sviluppo, i compagni, gli adulti, l'ambiente e i contenuti stessi dell'apprendimento. Grazie ad esso si realizzano situazioni diverse, «capaci di connettere diversamente elementi che altrimenti rischierebbero di disperdersi, di ricombinare tra loro gli elementi in strutturazioni diverse, di accogliere e conservare nuove informazioni capaci di attivarsi in diverse combinazioni possibili» (Berlini e Canevaro, 1996, p. 5).

Infine, Bronfenbrenner ci ricorda che l'elaborazione di nuovi ruoli, la creazione di nuove attività molari e l'aumento delle relazioni interpersonali significative sono tutti *rivelatori dell'avvenuto sviluppo personale e dell'intero sistema ecologico*. Questi elementi possono quindi essere utilizzati, in senso generale, come *indici per valutare l'efficacia evolutiva di un progetto* e in modo individuale per valutare *l'evoluzione che un dato progetto può avere generato nei soggetti che vi prendono parte*.

Ecco quindi che il «cerchio» di un progetto educativo viene a chiudersi: siamo partiti con una valutazione iniziale di un contesto e del livello di sviluppo effettivo presentato da un soggetto, abbiamo introdotto degli elementi evolutivi e concludiamo con una verifica finale dell'avvenuto sviluppo, sia a livello individuale che in termini di contesto.

Grazie alla teoria bioecologica di Bronfenbrenner tutte queste tappe possono essere svolte seguendo indicatori comuni.

Conclusioni

Lo sviluppo umano non si collega in modo lineare e univoco a singoli fattori, ma è dipendente da un'ampia gamma di elementi che appartengono al sistema di vita dei soggetti coinvolti.

L'uso consapevole di questi elementi consente all'educatore e allo psicologo di sviluppare strutture educative coerenti ed efficaci, coinvolgendo sempre di più persone e situazioni in modo attivo e consapevole.

In questo articolo si è cercato di evidenziare le potenzialità evolutive di attività molar, ruoli e relazioni interpersonali. Il passo successivo da svolgere è quello di verificare sul campo se effettivamente gli indicatori relativi a questi aspetti possano essere utilizzati in modo efficace in ambito clinico e pedagogico.

Bibliografia

- Berlini M.G. e Canevaro A. (a cura di) (1996), *Potenziali individuali di apprendimento: le connessioni, le differenze, la ricerca partecipata*, Scandicci (FI), La Nuova Italia, p. 5.
- Bertalanffy L. von (1968), *Teoria generale dei sistemi*, Milano, Istituto Librario Internazionale, 1971.
- Bronfenbrenner U. (1986), *Ecologia dello sviluppo umano*, Bologna, Il Mulino.
- Bronfenbrenner U. (2005), *Making Human Beings Human*, London, Sage Publications.
- Carugati F. e Selleri P. (2005), *Psicologia dell'educazione*, Bologna, Il Mulino.
- Haney C., Banks W.C. e Zimbardo P.G. (1973), *Interpersonal dynamics in a simulated prison*, «International Journal of Criminology and Penology», n. 1, pp. 69-97.
- Lewin K. (1994), *Teoria e sperimentazione in psicologia sociale*, Bologna, Il Mulino.
- Ovsiankina M. (1928), *Die wideraufnahme unterbrochener Handlungen*, «Psychologische Forschung», n. 11, pp. 302-379.
- Palareti L. (2003), *Valutare le comunità per minori*, «Psicologia Clinica dello Sviluppo», anno VII, n. 3, dicembre 2003, pp. 351-383.
- Polito M. (2005), *Apprendimento e insegnamento secondo la Teoria della Gestalt*, «Bollettino Itals», anno III, giugno 2005, n. 10.
- Varin D. (2005), *Ecologia dello sviluppo umano e individualità*, Milano, Raffaello Cortina.
- Zamperini A. (2005), *La mente prigioniera*, «Psicologia contemporanea», n. 189, maggio-giugno 2005, pp. 6-12.
- Zeigarnick B. (1927), *Das Behalten erledigter und unerledigter Handlungen*, «Psychologische Forschung», n. 9, pp. 1-85.