

**UNIVERSITÀ
DEGLI STUDI
DI PADOVA**

Sede Amministrativa: Università degli Studi di Padova

Dipartimento di Filosofia, Sociologia, Pedagogia e Psicologia Applicata

SCUOLA DI DOTTORATO DI RICERCA IN SCIENZE SOCIALI: INTERAZIONI,
COMUNICAZIONE, COSTRUZIONI CULTURALI

CICLO: XXVIII

Psicologia dei costrutti personali e adolescenza

Sviluppi teorici e analisi empiriche.

Direttore della Scuola: Ch.mo Prof. Marco Sambin

Supervisore: Ch.ma Prof.ssa Maria Armezzani

Dottorando: Susan Bridi

“We assume that all of our present interpretations of the universe are subject to revision or replacement. This is a basic statement which has a bearing upon almost everything that we shall have to say later. We take the stand that there are always some alternative constructions available to choose among in dealing with the world. No one needs to paint himself into a corner; no one needs to be completely hemmed in by circumstances; no one needs to be a victim of his biography. We call this philosophical position constructive alternativism.”

George Kelly

Abstract (italiano)

La psicologia dei costrutti personali (PCP), formulata da George Kelly nel 1955, non prevede, nella sua formulazione originaria una teoria sistematica dello sviluppo. Vari autori si sono occupati di fornire delle elaborazioni sul tema (Walker, 2009; Jablonski & Lester, 2008; Mancuso, 2003; Chiari et al, 1998; Adams-Webber & Neff, 1996; Vaughn & Pfenninger, 1994; Salmon, 1970/1984), ma pochi si sono concentrati, in particolare, sul periodo dell'adolescenza.

Si ipotizza che alcune caratteristiche della PCP possano rendere particolarmente interessante l'applicazione di questo approccio nell'ambito della psicologia dello sviluppo e del lavoro con gli adolescenti. La presente ricerca si propone di apportare un contributo al dibattito sulle applicazioni della PCP all'adolescenza, proponendosi, nello specifico, di formulare una possibile costruzione dell'adolescenza in termini PCP e di esplorare risorse e limiti di questo approccio nel lavoro con gli adolescenti.

Sono individuati due livelli di analisi. Il primo fa riferimento ad una costruzione PCP dell'adolescenza, intesa come età della vita in generale. Tramite una scheda online vengono raccolti i contributi sul tema di 109 professionisti, clinici e ricercatori, formati secondo l'approccio della PCP. Le risposte fornite vengono sistematizzate tramite analisi tematica (Braun & Clarke, 2006) e riassunte in due modelli che suggeriscono una costruzione PCP dell'adolescenza e dei processi di costruzione del sé, aspetto comunemente considerato cruciale in questa età della vita (Palmonari, 2011, de Wit & van der Veer, 1993). Le risposte dei partecipanti evidenziano, inoltre, quali sono, a loro avviso, le caratteristiche della teoria che rappresentano dei limiti e delle risorse nel lavorare con gli adolescenti.

Il secondo livello di analisi si interessa, invece, di esplorare processi di costruzione del sé degli adolescenti in un contesto particolare, quali le comunità socio-educative. Sono prese in considerazione tre strutture residenziali per adolescenti: una maschile, una femminile e una mista. Qui vengono condotte 44 interviste (18 accolti, 26 operatori) secondo la tecnica delle Griglie di repertorio (Kelly, 1955). I costrutti emersi dalle interviste vengono codificati tramite una versione adattata del Sistema di Categorie di Contenuto dei Costrutti personali (Feixas, Pizzonia & Dada, 2010). Dai risultati emersi si evidenziano alcuni aspetti distintivi di ciascun contesto e se ne ipotizzano le implicazioni sul tipo di sperimentazioni, relative alla propria costruzione del sé, che gli accolti scelgono di intraprendere. Alla luce di quanto emerso nella prima parte della ricerca, si sottolinea, in particolare, il ruolo delle dimensioni di dipendenza e del grado di lassità o strettezza del sistema di costrutti della comunità.

Vengono quindi evidenziati alcuni risvolti applicativi, i limiti della ricerca e le ipotesi per futuri sviluppi.

Abstract (inglese)

Personal Construct Psychology (PCP), as presented by Kelly in 1955, does not provide a systematic theory of development. Many authors have been exploring different possible elaborations on the topic (Walker, 2009; Jablonski & Lester, 2008; Mancuso, 2003; Chiari et al, 1998; Adams-Webber & Neff, 1996; Vaughn & Pfenninger, 1994; Salmon, 1970/1984). However, much of this work has been focusing primarily on childhood and very few authors have been interested in exploring development during the period of adolescence.

Some aspects of PCP might be particularly useful when working with adolescents. Therefore, the aim of this research is to contribute to the debate on PCP and adolescence, formulating an hypothesis on how we could construe this period of life in PCP terms and reflecting on resources and limits of using Personal Construct Psychology (PCP) with adolescents.

Two levels of analysis are considered. The first one investigates adolescence as a period of life, on the whole. In order to explore this issue, 109 PCP practitioners (clinicians, students and researchers) have been contacted via email and invited to complete an online form on the topic of PCP and adolescence. The answers collected have been coded and examined using a thematic analysis procedure, according to the indications of Braun & Clarke (2006). The results have been summarized in three parts: the first one proposes an hypothesis for a PCP construction of adolescence, the second one focuses on the processes of construction of the self, and the third one presents the limits and resources of using PCP with adolescents.

The second level of analysis explores the processes of construction of the self of adolescents in residential care facilities. I have conducted 44 interviews (18 adolescents, 26 social workers) using the Repertory grid technique (Kelly, 1955) in three different contexts. The results have been organized using the Classification System for Personal Constructs (Feixas, Pizzonia & Dada, 2010). The results are presented in order to point out the peculiarities of each context and to underline which kind of experience for the adolescent is promoted in the specific residential care facility. Consistently with the results of the first part of the research, the role of dependency, role constructs and the processes of loosening and tightening are explored. Implications, limits and possible future developments of the study are presented.

Indice

Introduzione.....	1
-------------------	---

PARTE I: LA CORNICE TEORICA

1. LA PSICOLOGIA DEI COSTRUTTI PERSONALI.....	19
--	-----------

1.1 Il Paradigma costruttivista.....	19
---	-----------

1.2 La psicologia dei costrutti personali.....	22
---	-----------

1.2.1 <i>La metafora dell'uomo ricercatore</i>	22
--	----

1.2.2 <i>Una teoria dell'esperienza</i>	34
---	----

1.2.3 <i>I processi di costruzione del sé</i>	40
---	----

2. PROSPETTIVE PSICOLOGICHE SULL'ADOLESCENZA.....	45
--	-----------

2.1 Breve storia della psicologia dell'adolescenza.....	45
--	-----------

2.2 Tematiche significative per la ricerca	47
---	-----------

2.2.1 <i>Costruzione dell'identità</i>	47
--	----

2.2.2 <i>Pubertà e corporeità</i>	51
---	----

2.2.3 <i>Aspetti cognitivi</i>	53
--------------------------------------	----

2.2.4 <i>Ruolo della famiglia</i>	54
---	----

2.2.5 <i>Il gruppo dei pari</i>	55
---------------------------------------	----

2.2.6 <i>Comportamenti a rischio</i>	56
--	----

3. UNA TEORIA PCP DELLO SVILUPPO E DELL'ADOLESCENZA.....	58
---	-----------

3.1 La PCP è compatibile con l'idea di sviluppo?	58
---	-----------

3.2 Elaborazioni PCP sullo sviluppo	61
--	-----------

3.2.1 <i>Verso una maggiore complessità</i>	62
---	----

3.2.2 <i>Percorsi di sviluppo</i>	65
---	----

3.2.3 <i>Applicazioni cliniche e di ricerca</i>	68
---	----

3.3 Elaborazioni PCP sull'adolescenza	69
--	-----------

PARTE II: DISEGNO DELLA RICERCA

1. DOMANDA DI RICERCA.....	75
1.1 Premessa	75
1.2 Obiettivi della ricerca	78
1.3 Due livelli di analisi.....	79
2. UNA COSTRUZIONE INTERSOGGETTIVA DELL'ADOLESCENZA.....	80
2.1 Popolazione: I professionisti PCP	81
2.1.1 <i>Reclutamento</i>	81
2.1.2 <i>Partecipanti</i>	82
2.2 Metodo: Interviste semi-strutturate online	84
2.2.1 <i>Costruzione scheda</i>	85
2.2.2 <i>Analisi dei risultati</i>	89
2.2.3 <i>Valutazione dello strumento</i>	95
3. LA COSTRUZIONE DEL SÉ DEGLI ACCOLTI NELLE COMUNITÀ SOCIO-EDUCATIVE.....	97
3.1 Obiettivi specifici.....	99
3.2 Popolazione: Le comunità socio-educative per minori	100
3.2.1 <i>Accesso al campo</i>	109
3.3 Tecniche di indagine: Le griglie di repertorio	111
3.3.1 <i>Struttura della griglia di repertorio</i>	112
3.3.2 <i>La somministrazione della griglia</i>	114
3.3.3 <i>Analisi dei risultati</i>	120
3.3.4 <i>Valutazione dello strumento</i>	127

PARTE III: RISULTATI

1. INDAGINE CON I PROFESSIONISTI.....	133
1.1 Verso una costruzione PCP dell'adolescenza.....	133
1.1.1 Una costruzione personale	134
1.1.2 Una costruzione professionale	157
1.2 Utilità della PCP nel lavoro con gli adolescenti	167
1.2.1 Risorse	167
1.2.2 Ambiti di applicazione	170
1.2.3 Strumenti e tecniche.....	173
1.2.4 Limiti.....	179
1.3 Conclusioni	183
1.3.1 Una costruzione PCP dell'adolescenza.....	186
1.3.1 PCP e adolescenti: tra limiti e risorse	195
2. INDAGINE NELLE COMUNITÀ.....	197
2.1 La mia esperienza sul campo	197
2.1.1 Comunità maschile: "Un porto sul mare"	197
2.1.2 Comunità femminile: "Un nido accogliente"	199
2.1.3 Comunità mista: "Un salvagente per guardarsi attorno"	201
2.2 Le costruzioni degli accolti.....	203
2.2.1 Comunità maschile: "Uno spogliatoio di aspiranti attaccanti"	206
2.2.2 Comunità femminile: "Insieme nelle difficoltà"	208
2.2.3 Comunità mista: "Lo scherzo è bello finché dura poco"	210
2.2.4 Costrutti per gli altri accolti e costrutti per gli educatori.....	211
2.3 Costruzioni degli operatori	213
2.3.1 Comunità maschile: "Prendi il mondo e vai!"	217
2.3.2 Comunità femminile: "Ti nutro e ti curo per rafforzarti"	221
2.3.3 Comunità mista: "Ricordati del mondo là fuori"	223
2.4 Processi di costruzione del sé degli accolti.....	229
2.4.1 Comunità maschile: Costruire il sé basandosi su un modello chiaro	229
2.4.2 Comunità femminile: Costruire il sé a partire da un bisogno.....	232

2.4.3	<i>Comunità mista: Costruire il sé in un contesto poco prevedibile</i>	235
2.5	Conclusioni	237
	Bibliografia	251
	Appendice	271

Introduzione

Il costruttivismo è un paradigma epistemologico (Kuhn, 1962) che funge da cornice concettuale per il lavoro di molti professionisti, attinenti ai più diversi ambiti disciplinari. In psicologia, in particolare, sono numerosi gli autori, i clinici e i ricercatori che fanno riferimento a questa modalità di costruire il mondo.

La psicologia dei costrutti personali (PCP), formulata da George Kelly nel 1955, rappresenta, all'oggi, la più riconosciuta e completa teoria psicologica della persona sviluppata a partire dai presupposti costruttivisti.

L'interesse per l'oggetto di questa ricerca nasce da una personale passione per questo approccio teorico, considerato un modello di lettura dell'esperienza umana particolarmente stimolante e dai grandi risvolti applicativi. La prospettiva proposta dalla PCP fornisce, infatti, un punto di vista alternativo rispetto a quello di molte altre teorie psicologiche, in quanto invita alla comprensione del mondo di significati dell'individuo a partire dai presupposti della persona stessa. Lo sforzo a cui sono chiamati i professionisti di questo approccio è quello di guardare il mondo *con gli occhi dell'altro*. Questo permette di leggere l'esperienza dell'essere umano in ottica di senso, che mette da parte la dimensione del giudizio e si interessa dei processi di costruzione soggettivi e del valore che, per la persona, può avere scegliere di costruire il mondo in un modo piuttosto che in un altro.

Una prospettiva di questo tipo può aprire a grandi possibilità se applicata all'ambito dell'adolescenza, dove molto spesso i comportamenti di ragazzi e ragazze sono considerati secondo una logica di giusto o sbagliato. Diversamente, la PCP può mettere in luce il senso personale che certi comportamenti o costruzioni della realtà assumono all'interno del particolare sistema di costrutti di ogni ragazzo o ragazza. Una comprensione approfondita dell'esperienza degli adolescenti, delle scelte intraprese e delle alternative da loro scartate, può aprire ad una maggiore possibilità di anticipazione rispetto alle implicazioni del loro modo di costruire gli eventi. Guardare il mondo con gli occhi dell'altro può aiutare i professionisti che lavorano con gli adolescenti a giocare un ruolo nella relazione con loro, sperimentando insieme la possibilità di adottare costruzioni alternative e preferibili, alla luce del *loro* sistema di costrutti.

La Psicologia dei costrutti personali non prevede, nella sua formulazione originaria, una teoria sistematica dello sviluppo. Vari autori si sono occupati di fornire delle elaborazioni e degli approfondimenti sull'argomento (Walker, 2009; Jablonski & Lester, 2008; Mancuso, 2003; Chiari et al, 1998; Adams-Webber & Neff, 1996; Vaughn & Pfenninger, 1994; Salmon, 1970/1984), ma pochi si sono concentrati, in particolare, sul periodo dell'adolescenza.

Confrontandomi con vari colleghi, formati secondo questo approccio e che si interessano di adolescenza, mi sono resa conto che il mio desiderio di approfondire l'argomento era condiviso e poteva trovare un terreno fertile nella collaborazione con altri professionisti.

A partire da queste premesse, la presente ricerca si propone di approfondire l'utilizzo della PCP in adolescenza, presentando delle elaborazioni teoriche e delle analisi empiriche. Vengono individuati, in particolare, due livelli di analisi.

Il primo si propone di suggerire una costruzione PCP dell'adolescenza, intesa in generale come età della vita. Concentrandosi su un particolare approccio teorico, si ritiene necessario proporre un'indagine in tutto e per tutto coerente con i presupposti del paradigma costruttivista, il quale abbandona una concezione realista della conoscenza, a favore di una costruzione intersoggettiva della realtà. Ipotizzando, inoltre, che l'interesse diffuso per questo argomento potesse rappresentare una risorsa importante, ho scelto di interpellare quelli che si possono considerare i maggiori esperti sul tema PCP e adolescenza, ovvero i professionisti formati secondo questo approccio teorico. Il primo obiettivo di questa ricerca è, quindi, quello di proporre una teoria dell'adolescenza in chiave PCP, co-costruita a partire dai contributi dei partecipanti e dal confronto con la letteratura esistente sull'argomento. Hanno aderito al progetto 109 psicologi, italiani e stranieri, e i loro contributi sono stati raccolti tramite una scheda online che esplorava il tema della PCP in relazione con l'età dell'adolescenza.

Il secondo livello di analisi, invece, approfondisce il tema della costruzione del sé, considerato comunemente uno degli aspetti cruciali di questo periodo della vita (Palmonari, 2011, de Wit & van der Veer, 1993). In accordo con la letteratura recente sull'argomento, si sceglie di indagare un contesto di socializzazione particolare, ovvero le comunità socio-educative per adolescenti, nell'ottica di esplorare i processi di costruzione del sé degli accolti. Sono state, quindi, prese in considerazione tre comunità, una maschile, una femminile ed una mista. Qui sono state raccolte 44 interviste con accolti ed operatori delle comunità. Per le interviste ci si è avvalsi della tecnica delle Griglie di repertorio (Kelly, 1955), con l'intento di andare ad esplorare le costruzioni degli accolti e degli operatori relative alle varie figure che abitano il contesto della comunità.

I risultati delle due parti della ricerca sono quindi stati messi a confronto ed integrati, con lo scopo di fornire un'utile ed interessante elaborazione sul tema PCP e adolescenza, fornendo spunti per degli sviluppi teorici e risvolti applicativi.

La ricerca presentata si articola in tre parti.

Nella prima parte ("Cornice teorica") viene presentata la cornice teorica di riferimento. Nel primo capitolo ("La psicologia dei costrutti personali") vengono riassunti gli aspetti principali della teoria

di Kelly, prestando particolare attenzione alle nozioni più rilevanti ai fini dell'esplorazione dell'oggetto di ricerca. Vengono illustrati, innanzitutto, il postulato fondamentale e gli undici corollari, integrati con i due successivamente aggiunti da Harry Procter nel 1981. Viene poi presentata quella che Epting (1988) descrive come la *teoria dell'esperienza* di Kelly, ovvero gli aspetti relativi ai costrutti di dipendenza, alle transizioni, ai processi costruttivi e alle dimensioni del cambiamento. Nell'ultimo paragrafo, infine, viene proposta una sintesi della letteratura PCP sul tema della costruzione del sé.

Nel secondo capitolo ("Prospettive psicologiche sull'adolescenza") viene tracciato un quadro generale sulle prospettive psicologiche sull'adolescenza. Si propone, innanzitutto, una lettura storica di questo costrutto e, successivamente, vengono illustrati alcuni contributi sui temi considerati particolarmente rilevanti ai fini della ricerca. Si approfondisce, in particolare, l'evoluzione degli studi sulla costruzione del sé, a partire dagli storici contributi di Erickson (1950), fino ad arrivare alla prospettiva proposta da Aleni Sestito (2004). Viene quindi fornita una breve panoramica sui temi pubertà e corporeità, sugli aspetti cognitivi dell'età dell'adolescenza, sul ruolo della famiglia e del gruppo dei pari, sul significato dei comportamenti a rischio in questo particolare periodo della vita.

Nel terzo capitolo ("Una teoria PCP dello sviluppo e dell'adolescenza") viene problematizzata la possibilità di fornire delle elaborazioni in chiave PCP su aspetti legati allo sviluppo della persona. Vengono presentati i punti di vista di vari teorici PCP che forniscono opinioni, anche contrastanti, sull'argomento (Walker, 2009; Jablonski & Lester, 2008; Fransella, & Neimeyer, 2003; Vaughn & Pfenninger, 1994; Viney, 1992; Salmon, 1970/1984; Crockett, 1982); e vengono presi in rassegna i numerosi contributi che si sono interessati di estendere la teoria oltre il proprio campo di pertinenza classico. Particolare attenzione è riservata all'età dell'adolescenza e agli studi portati avanti rispetto a questo specifico ambito di applicazione della teoria.

Nella seconda parte ("Disegno della ricerca") vengono sviluppati gli aspetti metodologici attraverso cui si articola lo studio.

Nel primo capitolo ("Domanda di ricerca") sono presentate le ragioni di interesse della ricerca e vengono illustrate le peculiarità dei due livelli di analisi considerati.

Nel secondo capitolo ("Una costruzione intersoggettiva dell'adolescenza") vengono approfonditi gli aspetti metodologici del primo livello di analisi. Sono descritti, innanzitutto, gli obiettivi specifici di questa parte della ricerca e le caratteristiche dei partecipanti. Viene, quindi, presentato lo strumento di indagine utilizzato, ovvero la scheda, compilabile online, costruita *ad hoc* per esplorare il tema PCP e adolescenza. Si procede quindi ad una descrizione delle modalità di analisi, effettuate tramite

analisi tematica (Braun & Clarke, 2006) e ad una valutazione dello strumento, in cui vengono evidenziati punti di forza e limiti.

Nel terzo capitolo (“La costruzione del sé degli accolti in comunità socio-educative”) vengono esposti gli aspetti metodologici relativi al secondo livello di analisi. Si descrivono le ragioni della scelta del particolare contesto di analisi e si delineano gli obiettivi specifici di questa parte della ricerca. Si prosegue, quindi, con una presentazione del campo di indagine e delle modalità di accesso. Viene quindi descritto lo strumento utilizzato per la raccolta dati, ovvero le Griglie di repertorio (Kelly, 1955), e le modalità di analisi, effettuate tramite una versione adattata del Sistema di Categorie di Contenuto dei Costrutti personali (Feixas, Pizzonia & Dada, 2010). Alla luce dell’esperienza sul campo, vengono infine presentati i punti di forza e i limiti di questo tipo di intervista.

Nella terza parte (“Risultati”) vengono esposti i risultati della ricerca, attraverso la descrizione di quanto riscontrato nelle due parti dello studio.

Il primo capitolo (“Indagine con i professionisti”) presenta la sistematizzazione dei temi emersi dalla scheda compilata dai professionisti PCP. Viene fornita, innanzitutto, una panoramica sulle costruzioni personali e professionali dei partecipanti relative al tema dell’adolescenza. A questa, segue un resoconto degli aspetti indicati dai professionisti come principali risorse e limiti dell’utilizzo della PCP con gli adolescenti. Segue quindi una parte conclusiva, che suggerisce delle possibili interpretazioni per i risultati trovati. Vengono proposti, in particolare, due modelli per una costruzione dell’adolescenza in termini PCP, uno più generale e uno relativo alle modalità di costruzione del sé.

Il secondo capitolo (“Indagine nelle comunità”) presenta, invece, i risultati della seconda parte della ricerca. Viene presentato, innanzitutto, un resoconto della mia personale esperienza sul campo. In seguito, si procede ad una descrizione delle dimensioni di significato più significative emerse dal gruppo degli accolti e da quello degli operatori. Infine, queste vengono messe a confronto, evidenziando come si combinino in un particolare sistema di significati che favorisce determinate esperienze piuttosto che altre. Alla luce anche dei risultati emersi nella prima parte della ricerca, viene quindi suggerita una lettura su quali possano essere le caratteristiche dei processi di costruzione del sé degli accolti presi in carico dalle tre diverse comunità.

La tesi si conclude raccontando l’esperienza di questa ricerca attraverso uno strumento di lettura particolarmente caro alla PCP, ovvero il *ciclo dell’esperienza*. Vengono descritte, quindi, quali fossero le anticipazioni alla base di questo progetto e come si è concretizzata la fase di investimento

e dell'incontro. Affrontando gli aspetti relativi alle validazioni e invalidazioni, vengono poi, riassunti i principali risultati del lavoro sul campo. Infine, nella fase della revisione vengono esplorati i limiti di questa ricerca e i possibili sviluppi ipotizzati.

Segue quindi la bibliografia e un'appendice in cui sono riportate, per esteso, tutte le frequenze dei temi individuati nell'analisi delle schede dei professionisti; due esempi di Griglie di repertorio compilate e la versione adattata del Sistema di Categorie di Contenuto dei Costrutti personali (Feixas, Pizzonia & Dada, 2010), ovvero il sistema di codifica adottato per l'analisi delle interviste.

PARTE I
CORNICE TEORICA

1. La Psicologia dei Costrutti Personali

1.1 Il Paradigma costruttivista

Questa ricerca si inserisce all'interno di un approccio conoscitivo di tipo costruttivista e fa riferimento, in particolare, alla prospettiva proposta dalla Psicologia dei Costrutti Personali (PCP), formulata da George Kelly nel 1955. Il termine costruttivismo descrive un paradigma epistemologico¹ (Kuhn, 1962) trasversale a varie teorie e discipline, che funge da quadro concettuale per lo sviluppo del lavoro di scienziati e autori interessati a vari ambiti, tra cui psicologi, filosofi e linguisti. Si tratta di una posizione filosofica che si propone di rispondere ad una serie di interrogativi gnoseologici sul rapporto tra soggetto conoscitore e oggetto conosciuto e, quindi, sulla validità e sui limiti della conoscenza umana.

Nello specifico, la prospettiva costruttivista sostiene sia impossibile parlare di una realtà oggettiva che prescinde l'atto conoscitivo (Walker & Winter, 2007). La realtà non è quindi "scoperta" dalla persona che la indaga, ma viene costruita dal soggetto conoscente che via via ne fa esperienza.

Questa posizione epistemologica ha radici lontane, che attingono al pensiero dei sofisti e degli scettici della Grecia antica (Armezzani, 2004). Il ruolo del soggetto conoscitore nella costruzione della realtà viene, infatti, sottolineato già da Protagora, che, secondo un celebre scritto di Platone, afferma che è l'essere umano ad essere "la misura di tutte le cose, di quelle che sono in quanto sono, e di quelle che non sono in quanto non sono". Von Glasersfeld (1984), uno dei più riconosciuti esponenti del costruttivismo radicale, riconosce, in particolare, i contributi di pensatori del diciottesimo secolo, come Vico e Kant.

All'inizio del 1900 autori pragmatisti come Dewey e James formulano teorie compatibili con i presupposti costruttivisti. Allo stesso modo, l'interazionismo simbolico pone al centro dell'analisi della condotta umana l'universo simbolico creato nell'interazione sociale (Mead, 1934). In ambito psicologico, è Jean Piaget ad essere considerato il padre del costruttivismo con la fondazione di quella che viene da lui denominata epistemologia genetica (1950, 1926). Negli anni quaranta nasce,

¹ Con il termine paradigma si fa riferimento alla nozione introdotta da Kuhn nel 1962. Viene così denominato un quadro concettuale che funge da sfondo allo sviluppo delle teorie scientifiche e descrive una modalità di vedere il mondo, una griglia di lettura che sta alla base di una successiva elaborazione teorica. Un paradigma è fondato su acquisizioni precedenti e indirizza la scelta dei fatti rilevanti da esplorare, guida la formulazione di ipotesi e l'utilizzo di metodi e tecniche di ricerca.

inoltre, in Italia la Scuola operativa italiana, che propone varie elaborazioni dell'approccio costruttivista attraverso il pensiero di Ceccato, Somenzi e Vaccarini. Nello stesso periodo George Kelly, un matematico e psicologo statunitense, sviluppa la Psicologia dei Costrutti Personali (1955), una complessa e teoria della persona del cambiamento, elaborata a partire dai presupposti del paradigma costruttivista.

A partire dalla seconda metà del '900 proliferano quindi, in diversi ambiti disciplinari, teorie che fanno riferimento, in varia misura, all'approccio costruttivista. Mascolo & Pollack (1997) sottolineano, infatti, come i principi di questo paradigma si riflettano nelle elaborazioni teoriche di varie discipline, a partire dalla sociologia e filosofia della scienza di Kuhn e Latour, fino alla sociologia dei processi culturali di Bourdieu. Al paradigma costruttivista possono essere associate anche le elaborazioni di quella che viene denominata seconda cibernetica, sviluppata negli anni ottanta negli Stati Uniti a partire dai contributi von Foerster (1984). Nel corso degli ultimi cinquant'anni si assiste quindi ad un ampio sviluppo di teorie che, più o meno, dichiaratamente, si sviluppano a partire da presupposti compatibili con il paradigma costruttivista (Raskin, 2002).

Come suggeriscono Neimeyer & Raskin (2001) può a questo punto essere utile ricorrere al termine costruttivismi, utilizzato nella sua forma al plurale, in quanto sono numerose e diverse tra loro le varie forme che le teorie appartenenti a questa corrente filosofico-epistemologica possono assumere.

Castiglioni & Faccio (2010) propongono due dimensioni interpretative per distinguere tra le varie teorie costruttiviste. La prima invita ad approfondire i presupposti gnoseologici di una teoria e differenzia tra costruttivismi più o meno radicali, ovvero che accettano o negano l'esistenza di una realtà esterna indipendente dal soggetto conoscente. La seconda dimensione fa riferimento, invece, al focus di interesse della teoria, che si può collocare più o meno a livello personale o sociale.

Per quanto riguarda la prima dimensione, la Psicologia dei Costrutti Personali, così come è formulata originariamente da Kelly, abbraccia la posizione più moderata e presuppone l'esistenza di eventi esterni, indipendenti dall'osservatore e dal modo in cui essi vengono percepiti (Kelly, 1959). Questa realtà indipendente non sarebbe però conoscibile in modo univoco, in quanto suscettibile di essere costruita in infiniti modi diversi. La nozione di validità delle diverse rappresentazioni, intese come più o meno corrispondenti al mondo esterno, viene sostituita dalla discriminazione tra costruzioni più o meno disponibili e quindi agibili e percorribili (Chiari & Nuzzo, 1996).

Come il nome stesso suggerisce, la Psicologia dei Costrutti Personali sceglie come proprio focus di interesse il livello individuale e personale della costruzione della conoscenza. Esponenti del costruzionismo sociale suggeriscono alcuni limiti di una prospettiva di questo tipo, evidenziando l'importanza di rendere ragione degli aspetti interattivi e sociali nei processi di costruzione della

conoscenza (Gergen, 1989). Altri autori, invece, sottolineano le aree di compatibilità della PCP con il costruzionismo sociale e si interessano di esplorare le potenzialità offerte da un'integrazione delle due prospettive (Pavlovic, 2011; Stam, 1998; Procter, 1981, 1996). Viene, infatti, sottolineato il carattere relazionale dell'attività di meaning making portata avanti dalla persona e si invita a tenere conto sia dell'agency individuale che del ruolo svolto dalle interazioni sociali e dal linguaggio (Burr, 2008).

Questa ricerca si propone come un approfondimento nell'ambito della Psicologia dei Costrutti Personali di Kelly e, sposando nello specifico la prospettiva suggerita da Burr (2008), adotta una visione dell'essere umano inteso principalmente come soggetto attivo, costantemente impegnato a dare senso alla propria esperienza, negoziando e co-costruendo le proprie dimensioni di significato in relazione con i vari attori e contesti socio-culturali con cui è in interazione.

Come suggerisce Franz Epting in uno scritto del 1988, l'approccio proposto da Kelly può venire inteso come una teoria che si sviluppa su due livelli. Da un lato, il livello più formale e tecnico, formulato secondo una logica matematica ferrea, quella del postulato fondamentale e dei suoi undici corollari. Epting sottolinea come sia questa parte della teoria kellyana che spesso si presta ad essere male interpretata e a venire considerata una sotto branca delle teorie cognitiviste. A questa parte del lavoro di Kelly, indicata come la "teoria dell'uomo ricercatore", si affianca quella che Epting definisce una "teoria dell'esperienza", basata su un linguaggio più discorsivo, informale ed immediato. Se il modello dell'uomo scienziato si occupa della forma e della struttura delle costruzioni personali, il modello dell'esperienza si interessa invece di approfondire i contenuti di queste costruzioni, tramite l'utilizzo di costrutti professionali, quali le transizioni e le dipendenze. La teoria formale e quella dell'esperienza non percorrono però due binari separati, ma sono strettamente intercorrelate e fanno una da base per la comprensione dell'altra (Bannister & Fransella, 1986).

1.2 La psicologia dei costrutti personali

1.2.1 La metafora dell'uomo ricercatore

Le teorizzazioni di George Kelly, fondatore della Psicologia dei Costrutti Personali (PCP), ruotano attorno al tema della conoscenza e del significato (Castiglioni & Faccio, 2010). L'attività di meaning making costituisce il fulcro centrale dell'esistenza umana. Infatti, secondo Kelly, fare esperienza equivale essenzialmente ad un processo di attribuzione di significato. Per meglio spiegare questa prospettiva, viene proposto il modello dell'Uomo ricercatore, secondo il quale ogni essere umano, al pari di uno scienziato, è costantemente impegnato a costruire le proprie teorie sul funzionamento del mondo e a verificarne la validità (Kelly, 1955). Queste ipotesi, una volta verificate, vanno a costituire il proprio sistema di costrutti personali, che può avere più o meno validità predittiva e fornisce le coordinate per muoversi nel contesto con cui la persona è in interazione. Lo scopo dell'attività esperienziale è, dunque, quello di sviluppare un sistema sempre più elaborato per predire e controllare gli eventi, attribuendo ad essi un senso e muovendosi poi di conseguenza. Secondo la teoria di Kelly, tutti i comportamenti messi in atto dalla persona rappresentano dei modi per mettere alla prova i propri costrutti (Fransella & Dalton, 2000). Il comportamento rappresenta, quindi, il principale strumento di indagine a disposizione dell'essere umano (Kelly, 1970/2003). Fare esperienza è assimilabile ad un'attività di sperimentazione e di attribuzione di senso, come viene descritto nel dettaglio da quello che Kelly descrive come Ciclo dell'esperienza².

Fin dalle prime pagine della sua opera principale, *La Psicologia dei Costrutti Personali*, Kelly chiarisce la sua posizione filosofica di base, tramite quello che lui definisce *Alternativismo Costruttivo*. Con questo termine egli rappresenta l'idea che ogni nostra costruzione e interpretazione dell'universo sia passibile di potenziali revisioni o reinterpretazioni. Esisterebbero quindi infinite modalità di interpretare la realtà, costruzioni mai univoche e definitive, che possono venire adottate in modo alternativo tra loro. Secondo questa prospettiva, anche gli eventi più banali e scontati potrebbero apparire completamente trasformati se la persona fosse creativa abbastanza da costruirli diversamente (Kelly, 1970/2003). Come sostengono Chiari & Nuzzo (1996), questa prospettiva "abbandona l'idea che esista un'unica realtà, a favore di un relativismo che ammette l'esistenza di tante realtà quante sono le costruzioni individuali e collettive di ordinamento dell'esperienza". Questa prospettiva, nonostante apra potenzialmente ad infinite possibili rappresentazioni della realtà,

² Si rimanda al paragrafo sul corollario dell'esperienza per una trattazione più dettagliata del Ciclo dell'esperienza.

non nega però i limiti imposti dal contesto relazionale e sociale con cui la persona è in interazione. Come sottolineano Fransella & Dalton (2000), infatti, ogni persona cresce all'interno di un contesto sociale e culturale specifico, che influisce sull'insieme di costrutti che può sviluppare. Ogni persona sviluppa un proprio sistema di costrutti personali che in un determinato momento è, per forza di cose, finito e può canalizzare quindi solo un numero finito di modi di guardare ad un evento. Sebbene non tutti gli autori della PCP concordino, Kelly e vari altri teorici di questo approccio suggeriscono che, nonostante esistano infiniti modi di costruire un evento, alcuni possano essere più efficaci di altri, in quanto danno origine a previsioni più accurate e, nel tempo, si dimostrano più utili per anticipare gli eventi (Walker & Winter, 2005; Fransella & Dalton, 2000; Warren, 1998, 1992; Walker, 1992; Landfield, 1980; Kelly, 1970/2003, 1955). Kelly (1955) utilizza questa discriminazione per formulare la sua definizione di disturbo psicologico, inteso come l'utilizzo ripetuto di qualsiasi forma di costruzione che sia già risultata fallimentare, nei termini del soggetto stesso.

Postulato fondamentale e corollari

Coerentemente con la formazione fisico matematica del suo autore, la teoria dei costrutti personali è formulata secondo un impianto analitico molto rigoroso e formale che ricorda il modo in cui potrebbe essere enunciata una teoria matematica. Kelly, infatti, inizia la sua trattazione a partire da un postulato fondamentale, al quale seguono undici corollari di specificazione.

Il postulato fondamentale è così formulato:

“I processi di una persona sono psicologicamente canalizzati in funzione dei modi attraverso i quali essa anticipa gli eventi” (Kelly, 1955, trad., p.41)

In questa prima affermazione viene subito focalizzato l'interesse della teoria per i processi della persona, ovvero i modi in cui essa sceglie di muoversi. La condizione di movimento dell'essere umano viene quindi data per scontata. Contrariamente ad altre teorie psicologiche contemporanee, che enfatizzano ad esempio il ruolo di pulsioni e motivazioni, secondo la PCP la persona è, di per sé, una forma di movimento (Kelly, 1970/2003). La direzione che questo movimento può prendere è veicolata dalle anticipazioni che la persona mette in atto, dalle previsioni che effettua rispetto agli eventi a cui partecipa. Un'importante implicazione del postulato fondamentale, se combinato al principio dell'alternativismo costruttivo, è l'attribuzione di una forte agentività alla persona, alla quale viene data la responsabilità di scegliere il modo in cui costruire gli eventi e quindi la direzione in cui muoversi. Come sottolinea lo stesso Kelly (1955):

"L'universo è reale; si manifesta in ogni momento; è altamente integrato ed è aperto a continua interpretazione. Individui diversi lo costruiscono in modi diversi. Dal momento che non è intrinsecamente legato al sistema costruttivo di uno specifico individuo, esso è costantemente aperto a successive ricostruzioni. Alcune modalità per costruirlo sono, rispetto agli obiettivi del genere umano, migliori di altre. L'uomo procede nella conoscenza del proprio mondo attraverso approssimazioni successive. Poiché l'individuo ha sempre a disposizione modalità alternative di costruzione, che può esplorare (se lo desidera), egli non è vittima né degli eventi congruenti né del proprio passato" (trad. p.38)

Una delle implicazioni professionali del postulato fondamentale è la necessità, da parte del professionista PCP di adottare quello che viene definito *Approccio Credulo* (Kelly, 1955). Secondo questa prospettiva “da un punto di vista fenomenologico, il paziente, come il cliente del proverbio, ha sempre ragione” (trad³, p.241). Questo non significa che la persona descriva sempre gli eventi in un modo condiviso o condivisibile da altri ma sposta l’attenzione da un piano di veridicità ad un piano di interesse ed utilità. Una persona potrebbe, ad esempio, scegliere deliberatamente di mentire al proprio terapeuta; questo non significa che le sue parole e il suo comportamento simbolico non siano veicoli di un significato importante e specifico del modo di costruire gli eventi della persona e dell’esperienza che essa sta portando avanti in quel momento.

Come suggeriscono Fransella & Dalton (2000) è, inoltre, importante sottolineare come il processo di anticipazione ed elaborazione delle proprie costruzioni abbia a che fare con l'esperienza umana tout court e non si limiti, come spesso viene erroneamente inteso, solamente alla sfera cognitiva. Attribuire un significato non equivale né al pensare né al sentire. Secondo la teoria di Kelly, cognizioni ed emozioni sono intrinsecamente unite nell'attività di discriminazione⁴ che è propria dell'elaborazione di significato e quindi è ciò su cui si fonda la propria costruzione del mondo. Allo stesso modo, costruire il mondo attribuendovi significato non serve a fare esperienza ma coincide con il fare esperienza, come descritto dettagliatamente in quello che Kelly definisce Ciclo dell'esperienza⁵.

La discriminazione che sta alla base dell'atto conoscitivo prende la forma di un categoria, denominata costrutto, e può essere operata sia a livello "istintivo", ovvero ad un livello di consapevolezza non verbale, oppure in modo esplicito, a livello verbale. Kelly propone, infatti, un modo alternativo di guardare al rapporto tra corpo e mente e tra la dimensione cognitiva e quella emotiva. Secondo la teoria dei costrutti personali, queste distinzioni vengono infatti a cadere, lasciando spazio all'idea più globale di costrutto, nel quale la dimensione cognitiva ed emotiva si

³ Traduzione mia (in quanto il secondo volume di Kelly non è stato tradotto)

⁴ Si veda il Corollario della dicotomia per un approfondimento.

⁵ Si veda il paragrafo sul corollario dell'esperienza per un approfondimento.

presentano come intrecciate l'una con l'altra e, quindi, impossibili da separare. Un costrutto non sarebbe quindi classificabile né come pensiero, né come sensazione, ma solo come atto di conoscenza (Bannister & Fransella, 1971). Allo stesso modo, Kelly propone una concezione di costrutto che attraversa indifferentemente il dominio psicologico e corporeo, differenziandosi unicamente per il grado di consapevolezza che accompagna la discriminazione in atto. Ad un livello di consapevolezza più basso si trovano, infatti, i costrutti non verbale e preverbali, che la persona agisce ma per i quali non ha elaborato un'etichetta verbale corrispondente.

Al postulato fondamentale, seguono undici corollari che approfondiscono i modi e le forme del movimento della persona, facendo riferimento alla particolare struttura e funzionamento dei sistemi di costrutti personali:

Corollario della costruzione

“Una persona anticipa gli eventi costruendone le repliche”. (Kelly, 1955, trad., p.45)

Il primo corollario fa riferimento all'idea che una persona anticipi gli eventi sulle basi di una loro presunta somiglianza o differenza con altri eventi di cui ha fatto esperienza in passato. Il concetto di replica non implica che siano gli stessi eventi a ripetersi in modo invariato, ma suggerisce l'idea che sia possibile identificare dei temi ricorrenti nella propria esperienza. Questi permettono di tracciare delle coordinate per formulare previsioni sugli eventi futuri, sulla base della loro somiglianza o differenze con le suddette repliche. Le repliche rappresentano un modo per astrarre gli eventi ricercando delle regolarità, le quali consentono di dare forma al fluire delle circostanze e di attribuire senso agli eventi (Epting, 1988).

L'unità base alla quale possono essere ricondotte le diverse modalità di costruzione della realtà è rappresentata dal costrutto, ovvero la dimensione dicotomica tramite la quale avviene l'azione discriminatoria implicata in ogni esercizio di conoscenza. Con il termine elemento, invece, viene indicato qualsiasi oggetto psicologico che viene costruito dalla persona tramite le dimensioni individuate dai costrutti.

Corollario dell'individualità

“Le persone differiscono fra loro nel modo con cui costruiscono gli eventi”. (Kelly, 1955, trad., p.49)

Secondo questa prospettiva, le somiglianze e le differenze tra le persone hanno a che fare con le modalità con cui esse attribuiscono senso al proprio mondo. Un individuo è diverso da un altro non

solo perché ha affrontato nella propria vita eventi diversi, ma, soprattutto, poiché può attribuire un significato differente alle medesime esperienze e agli stessi avvenimenti.

Corollario dell'organizzazione

“Allo scopo di anticipare gli eventi ciascuno sviluppa, a proprio modo, un sistema costruttivo che prevede relazioni gerarchiche tra i costrutti”. (Kelly, 1955, trad., p.50)

Mano a mano che la persona fa esperienza, essa costruisce un sistema di costrutti complesso e organizzato in modo gerarchico, secondo una molteplicità di livelli che collocano una costruzione in una posizione più o meno sovraordinata e ne definiscono meglio gli ambiti di utilizzo. Questo permette di mantenere una certa coerenza interna, minimizzando le inconsistenze e contraddizioni. Non solo i costrutti sono personali, ma è personale anche il modo in cui vengono organizzati gerarchicamente. Si veda ad esempio la figura 1:

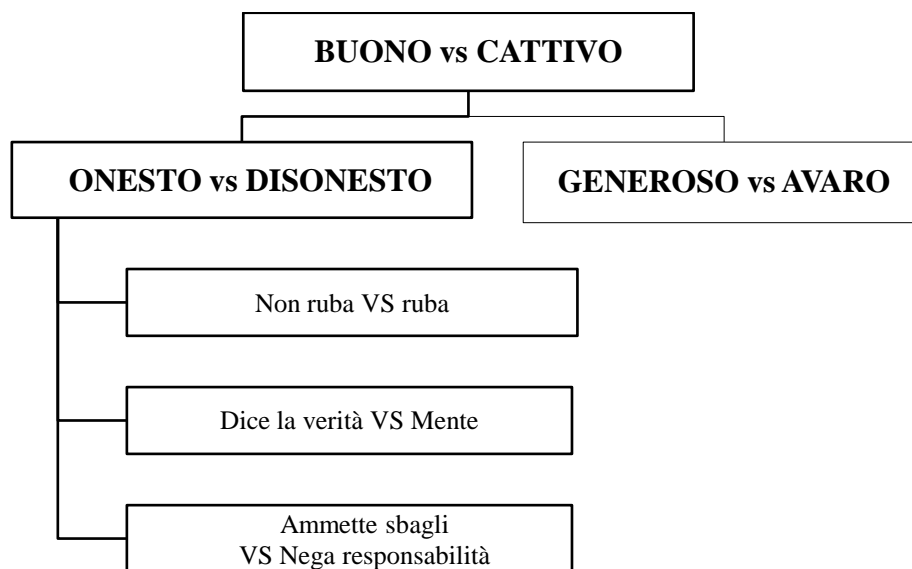


Figura 1 Esempio di gerarchia di costrutti

In questo caso, il costrutto Buono vs Cattivo, viene specificato nel suo costrutto subordinato Onesto vs Disonesto, il quale rappresenta uno dei modi in cui qualcuno o qualcosa può essere soggettivamente costruito come buono o come cattivo. Allo stesso modo, i costrutti Non Ruba vs Ruba, Dice la verità vs Mente e Ammette gli sbagli vs Nega la responsabilità vanno a costituire diversi modi in cui si può discriminare qualcuno di onesto da qualcuno di disonesto.

Per esplorare i vari livelli di un sistema di costrutti, vari autori (Nemeyer, 1993; Landfield, 1971; Bannister & Mair, 1968; Hinkle, 1965) si sono occupati dell'esplorazione delle tecniche conversazionali che vanno ad indagare i legami tra costrutti sovraordinati e subordinati. Viene

utilizzato il termine Laddering (Bannister & Mair, 1968) per indicare l'utilizzo di domande che esplorano i costrutti sovraordinati, mentre il termine Pyramiding (Landfield, 1971) viene utilizzato per approfondire i costrutti subordinati⁶.

Corollario della dicotomia

“Il sistema di costrutti di una persona è composto da un numero finito di costrutti dicotomici”.
(Kelly, 1955, trad., p.54)

Secondo Kelly (1955), la discriminazione può essere considerata l'unità base della conoscenza, qualcosa può quindi apparire alla percezione solo se viene differenziato da qualcos'altro. Questo in accordo con il principio gestaltico della figura/sfondo, per il quale non si può conoscere qualcosa se non si guarda anche quello da cui quel qualcosa si differenzia, ovvero non si può fare esperienza di una figura se non si considera lo sfondo dalle quale questa si distingue. Per questo motivo le categorie utilizzate per costruire gli eventi, denominate costrutti, vengono definite come delle dimensioni dicotomiche, caratterizzate ognuna da due poli opposti che ne identificano gli estremi. Non si usano le categorie Bello, Simpatico e Buono, ma i costrutti Bello vs Brutto, Simpatico vs Antipatico e Buono vs Cattivo. Si utilizza la dicitura polo emergente per identificare il polo più facilmente accessibile e più frequentemente utilizzato, mentre l'altro viene denominato polo di contrasto. Il polo di contrasto identificato per un determinato polo emergente non è uguale per tutti, ma è soggettivo e cambia per ognuno, dando luogo a dimensioni di significato uniche o con vario grado di somiglianza.

Kelly specifica, inoltre, il fatto che il sistema di costrutti di una persona è, in un dato momento, finito. Sono quindi limitate le modalità con cui un individuo potrà fare esperienza, in quanto si muoverà secondo degli schemi già tracciati o creandone di nuovi, ma sempre a partire dall'elaborazione dei precedenti.

Corollario della scelta

“In un costrutto dicotomico una persona sceglie per sé l'alternativa per mezzo della quale riesce a prevedere maggiori opportunità per l' estensione e la definizione del suo sistema”. (Kelly, 1955, trad., p.45)

⁶ Il Laddering fa riferimento a domande quali "Perché? Come mai è importante per te xyz?". Il Pyramiding invece va ad indagare come si specifica un costrutto, tramite domande quali "Da cosa riconosci che qualcosa è xyz? Quali caratteristiche sono caratteristiche di xyz?".

Questo è uno dei corollari fondamentali della teoria dei costrutti personali e va a definire il principio centrale che orienta il movimento della persona. Secondo Kelly, infatti, l'essere umano sceglie per sé, all'interno di un costrutto bipolare, l'alternativa che immagina essere più significativa e coerente con il proprio sistema di costrutti. Si parla, in questo caso, di scelta più elaborativa, ovvero la tendenza della persona a scegliere sempre l'alternativa che prospetta maggiori possibilità di estendere il proprio sistema predittivo, senza rischiare di comprometterlo.

Kelly (1955) suggerisce, inoltre, che questa elaborazione possa andare nella direzione di una maggiore estensione, tramite l'espansione del campo di pertinenza del sistema, oppure di una maggiore definizione, tramite la maggiore specificazione e discriminazione delle proprie costruzioni su un ambito molto specifico. Si parla di estensione nel caso in cui, ad esempio, una persona inizia a praticare un nuovo sport e si trova nella situazione di dover imparare tutta una serie di nuovi movimenti. Questa persona si troverà, per la prima volta, ad operare delle discriminazioni mai considerate prima e a sviluppare, per estensione, tutta una serie di nuovi costrutti mai utilizzati prima. Diversamente, qualcuno di già esperto in una determinata attività, potrà ricercare l'elaborazione del proprio sistema di costrutti tramite l'approfondimento della propria disciplina, sviluppando costrutti sempre più sofisticati, in grado di discriminare con sempre maggiore accuratezza tra gli elementi significativi. Può essere questo il caso di un pianista che sviluppa abilità sempre maggiori per suonare melodie sempre più complesse.

Corollario del campo

“Un costrutto è utilizzabile per prevedere soltanto un numero finito di eventi”. (Kelly, 1955, trad., p.62)

Ogni costrutto personale è caratterizzato da uno specifico ambito di pertinenza, il quale identifica l'insieme degli elementi per il quale l'uso dello specifico costrutto è considerato significativo. Non esiste, infatti, una dimensione di senso che può essere utilizzata per costruire tutti gli eventi del mondo.

Corollario dell'esperienza

“Il sistema costruttivo di una persona varia a seconda di come, di volta in volta, costruisce la replica degli eventi”. (Kelly, 1955, trad., p.66)

L'attività di attribuzione di significato in cui persona è costantemente impegnata può essere riformulata, secondo Kelly, anche nei termini di quello che lui definisce Ciclo dell'esperienza. Questo è composto di varie fasi, come si può vedere in figura 2:

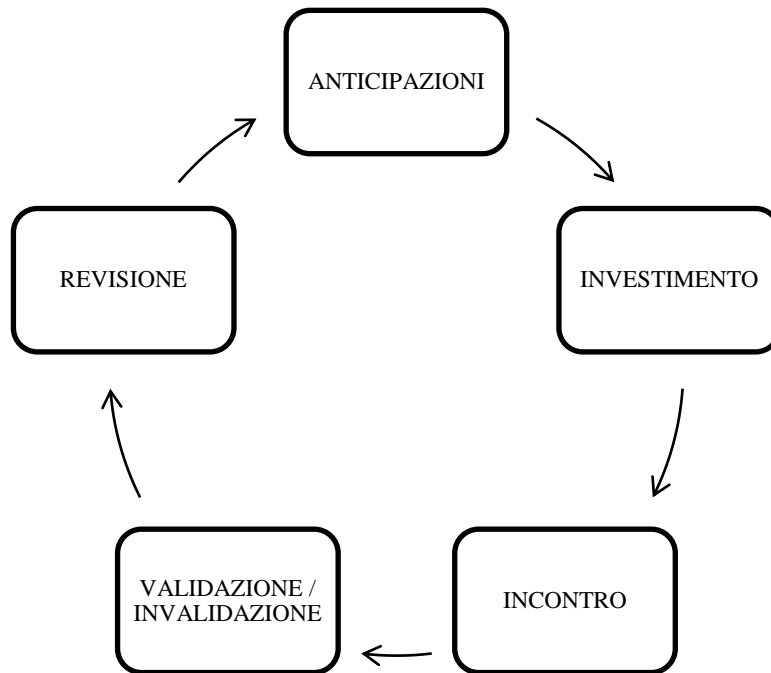


Figura 2 Ciclo dell'Esperienza

Coerentemente con la metafora dell'uomo scienziato, nel fare esperienza le proprie teorie sul mondo vengono costantemente messe alla prova, alla ricerca di una sempre maggiore capacità predittiva del sistema. Il ciclo dell'esperienza inizia quindi nel momento in cui una persona ha delle anticipazioni rispetto a degli eventi. Tramite un certo grado di investimento queste ipotesi vengono portate avanti e sottoposte a verifica durante la fase dell'incontro. Questo momento può risultare in due esiti opposti: da un lato si può assistere alla validazione dell'ipotesi iniziale e quindi ad un consolidamento delle anticipazioni formulate inizialmente; dall'altro può succedere qualcosa di inaspettato e l'anticipazione iniziale può venire invalidata. Nel primo caso le ipotesi del soggetto vengono confermate dall'esperienza e questo va a confermare la capacità predittiva del sistema. Nel secondo caso, invece, le ipotesi vengono disconfermate e la persona ha la percezione di non possedere più le coordinate adatte a prevedere quel tipo di evento. Per colmare questa sensazione e sviluppare un sistema dalla maggiore capacità predittiva, può quindi portare a termine il proprio ciclo dell'esperienza e operare una revisione delle proprie ipotesi iniziali.

E quindi tramite il ciclo dell'esperienza che il proprio sistema di costrutti evolve verso una maggiore elaboratività. Non sempre, però, la persona sceglie di portare a termine il ciclo dell'esperienza. Esistono varie strade che si può scegliere di percorrere per evitare, ad esempio, una revisione troppo dolorosa. Si parla, ad esempio, di costrizione quando la persona sceglie di saltare l'incontro, limitando gli elementi presi in considerazione nel proprio campo percettivo. Un'altra strategia può essere quella di utilizzare delle anticipazioni molto allentate, ovvero molto vaghe e indefinite e, quindi, difficilmente validabili o invalidabili. Infine, una terza strategia potrebbe essere quella di ricorrere all'ostilità, ovvero al mantenimento ostinato di una certa anticipazione, nonostante la sua chiara invalidazione. Costrizione, allentamento ed ostilità possono essere considerate delle strategie di non-validazione (Walker, 2001), processo che starebbe alla base della nuova formulazione del concetto di disturbo psicologico proposta da Walker & Winter (2005).

Corollario della modulazione

“Le variazioni nel sistema costruttivo di una persona sono limitate dalla permeabilità dei costrutti nel cui ambito di pertinenza si situano le varianti”. (Kelly, 1955, trad., p.71)

Il livello di permeabilità di un costrutto si riferisce al grado in cui esso può ammettere o meno nuovi elementi all'interno del suo campo di pertinenza. Un costrutto permeabile è un costrutto che può facilmente essere applicato a nuovi elementi, mentre un costrutto poco permeabile gode di un campo di pertinenza difficilmente estendibile. E proprio tramite l'introduzione di nuovi elementi all'interno del campo di pertinenza che si può assistere alla modulazione di una dimensione di significato. Aggiungendo nuovi elementi, infatti, la categoria di significato che li descrive verrà arricchita di nuovi dettagli e sfumature e porterà ad un cambiamento di prospettiva che può portare ad una modifica più o meno ampia nelle caratteristiche del costrutto considerato.

Se, da un lato, è la permeabilità dei costrutti a favorirne il cambiamento, da un altro lato è anche ciò che contribuisce a garantirne la stabilità. Un costrutto impermeabile, infatti, è potenzialmente più suscettibile alle invalidazioni, in quanto il suo essere più rigido aumenta la possibilità di essere disconfermato. Un costrutto permeabile, invece, può modificare le proprie caratteristiche, senza bisogno di essere completamente abbandonato.

Corollario della frammentazione

“Una persona può, in tempi successivi, impiegare diversi sottosistemi fra loro incompatibili”. (Kelly, 1955, trad., p.76)

Per meglio comprendere questo enunciato è importante tenere in considerazione il carattere gerarchico del sistema di costrutti personale, il quale può essere considerato anche come un insieme di sottosistemi di costrutti subordinati, raccolti, a loro volta, sotto un minor numero di costrutti sovraordinati. Questo sistema è fluttuante, in continuo movimento, e ne vengono utilizzate parti diverse in momenti diversi.

Il corollario della frammentazione fa riferimento a quella che, in termini del senso comune, potrebbe essere definita come incoerenza della persona. Kelly, rifiuta però l'idea comune di incoerenza, suggerendo che il comportamento della persona abbia sempre senso, alla luce del proprio complesso sistema di costrutti. Ciò a cui Kelly fa riferimento con questo corollario è, infatti, solamente la possibilità che l'individuo impieghi, in momenti successivi, sottosistemi di costrutti che sono incoerenti tra loro, pur mantenendo un certo grado di coerenza a livello sovraordinato.

Corollario della comunanza

“I processi psicologici di una persona sono simili a quelli di un'altra persona nella misura in cui la prima costruisce l'esperienza in modo simile alla seconda”. (Kelly, 1955, trad., p.82)

Questo corollario fa riferimento a quelle che sono le somiglianze nei modi di costruire degli individui. Pur essendo ognuno caratterizzato dalla proprio specificità ed unicità, è comunque possibile individuare delle aree di comunanza tra le persone, che vanno ad costituire dei terreni di condivisione, in cui gli individui costruiscono le esperienze in modo simile. Nel momento in cui questo accade, allora i loro processi saranno, in una qualche misura, psicologicamente simili. E' sull'idea di comunanza che si basa la possibilità di trovare categorie in una qualche misura universalmente condivisibili che permettono, a loro volta in una qualche misura, la comunicazione e l'interazione tra persone.

Il concetto di comunanza è fondamentale anche per comprendere quelle che possono essere le costruzioni sociali e culturali e come la condivisione di specifici presupposti possa portare, ad esempio, a comportamenti simili. Secondo Kelly, le persone fanno parte di uno stesso gruppo culturale nel momento in cui, non solo si comportano in modo simile e hanno aspettative simili gli uni nei confronti degli altri ma, soprattutto, quando costruiscono l'esperienza nello stesso modo.

Corollario della socialità

“Una persona può avere un ruolo in un processo sociale che coinvolge un'altra persona nella misura in cui costruisce i processi di costruzione di un'altra”. (Kelly, 1955, trad., p.87)

Se il corollario precedente sottolinea le implicazioni della condivisione di costruzioni degli eventi simili, qui evidenzia come, per giocare un ruolo in una relazione con l'altra persona questo non sia sufficiente. Viene introdotto, infatti, il concetto di socialità, ovvero la capacità di costruire i processi di costruzione dell'altro. E' solo nella misura in cui questo avviene che la persona può ricoprire un ruolo sociale. Con ruolo si intende, infatti, "un processo psicologico basato sulla costruzione, da parte di chi gioca quel ruolo, degli aspetti dei sistemi costruttivi delle persone con le quali condivide una qualche iniziativa sul piano sociale" (Kelly, 1995, p.89). La persona, quindi, gioca un ruolo in base al grado della sua comprensione delle prospettive altrui, al grado in cui utilizza il proprio sistema di costrutti per sussumere quello dell'altro.

La socialità sarebbe necessaria per portare avanti comunicazioni interpersonali efficaci e comprensione reciproca. Questo tipo di interazioni richiedono, infatti, che le persone facciano delle inferenze accurate su quello che l'altro sta pensando e sul modo in cui l'altro utilizza i propri costrutti personali per interpretare la propria esperienza, in modo da muoversi di conseguenza (Adams-Webber, 1979).

Corollari aggiuntivi

Come già sottolineato, la teoria di Kelly è stata più volte criticata da diversi teorici del costruzionismo sociale per via del forte ruolo riservato alla dimensione personale dei processi di costruzione di significato. In risposta a queste critiche, molti autori che si riconoscono nella PCP, hanno messo in evidenza quanto la Psicologia dei Costrutti Personali, nonostante adotti un focus di interesse principalmente individuale, sia estremamente compatibile con una prospettiva che va ad esplorare la dimensione delle relazioni e interazioni. Harry Procter (1981), specializzato nell'utilizzo della psicologia dei costrutti personali con le famiglie, sostiene che questa teoria non sia ristretta all'intrapsichico ma, semplicemente, non sia ancora stata elaborata nell'ambito delle relazioni 'multi personali'. A questo proposito egli suggerisce, quindi, due corollari aggiuntivi, che estendono la formulazione originaria coerentemente con l'ottica sistemica da lui adottata, ovvero il corollario del gruppo e quello della famiglia.

Corollario del gruppo

Questo primo enunciato costituisce una sorta di estensione del corollario della socialità e afferma che, nella misura in cui la persona può costruire le relazioni tra i membri di un gruppo, è in grado di prendere parte al processo di gruppo insieme a loro (Procter, 1996). La comprensione dei processi di costruzione dei vari membri del gruppo passa quindi per la comprensione delle loro dinamiche

interattive. Solo muovendosi in accordo con questa capacità di sussumere i processi relazionali del gruppo, la persona sarà in grado di giocare un ruolo all'interno di questo contesto interattivo.

Corollario della famiglia

Il secondo corollario fa riferimento a qualsiasi tipo di gruppo dove i propri membri sono portati ad interagire tra di loro per un periodo di tempo molto lungo e con una certa intensità come, ad esempio, nel caso della famiglia. Procter (1996) suggerisce quindi che in un gruppo di persone, che vivono insieme per un prolungato periodo di tempo, ognuno deve compiere delle scelte, entro le limitazioni del proprio sistema, per mantenere una costruzione comune delle relazioni nel gruppo. Viene dunque fatto riferimento a quello che sembra una sorta di sistema autopoietico (Maturana, 1980), che tende ad autoregolarsi, modificando gli equilibri tra le sue parti interne, con l'obiettivo finale della propria autoconservazione.

Caratteristiche formali dei costrutti

Kelly (1955) ha definito alcune caratteristiche formali dei costrutti che risultano utili nella comprensione dei modi in cui essi possono essere utilizzati per costruire il proprio mondo

Si parla di costrutti Regnanti per descrivere delle dimensioni utilizzati nella forma "o tutto o niente", dove un elemento è considerato appartenente ad un pò o all'altro del costrutto secondo una logica molto estrema, del tipo "o si ama, o si odia". Al contrario, i costrutti possono essere utilizzati in modo Scalare nel caso in cui gli elementi vengano posizionati sulla dimensione individuata dal costrutto come su un continuum che può andare, ad esempio, da "completamente bollente", a "molto caldo", a "un pò freddo" a "completamente ghiacciato".

Si parla di costrutti Costellatori, per indicare quelle costruzioni che vengono utilizzate in un modo che implica necessariamente delle relazioni tra di essi, secondo una logica deduttiva del tipo "se... allora ...". E' questo, ad esempio, il caso in cui il costrutto Timido vs Estroverso può essere utilizzato come necessariamente correlato al costrutto Sicuro vs Insicuro. In questo caso, una costruzione costellatoria prevede che una persona costruita come timida sia necessariamente costruita anche come insicura.

Il termine Prelativo, invece, viene utilizzato per indicare l'utilizzo di un costrutto secondo una logica "nient'altro che" come, ad esempio, può accadere nel caso in cui un'insegnante venga considerata dai bambini "nient'altro che una maestra"; piuttosto che una maestra, ma anche una donna, ma anche una madre, ma anche un'amante di un certo tipo di passatempo. Questo secondo tipo di utilizzo segue, invece, una logica del tipo "... e ... e ..." e viene definito come Proporzionale.

Si parla, infine di costrutti tra loro Ortogonali per indicare dimensioni di significato che, nonostante possano condividere lo stesso campo di pertinenza, non hanno nessun legame di implicazione, ma vengono applicati in modo tra loro indipendente.

1.2.2 Una teoria dell'esperienza

Il postulato fondamentale e i corollari, quelli di Kelly e quelli di Procter, vanno a costituire uno scheletro formale e rigoroso che rappresenta l'insieme dei presupposti di base della Psicologia dei Costrutti Personali. Su queste coordinate Kelly, ed altri autori dopo di lui, sviluppano numerose altre elaborazioni, che vanno a costituire quella che Epting (1988) considera la "teoria dell'esperienza". Questa rappresenta la parte più discorsiva e narrativa dell'impianto teorico della Psicologia dei Costrutti Personali.

Viene, inoltre, introdotto l'utilizzo di numerosi termini che, nonostante appartengano al linguaggio del senso comune, sono utilizzati con accezioni a volte molto diverse da quelle adottate abitualmente. Si faccia riferimento al glossario nella appendice per una rapida consultazione del significato dei principali costrutti professionali. Si approfondiscono quindi alcuni concetti fondamentali della teoria dei costrutti personali, tra cui le transizioni, le dimensioni di dipendenza e di ruolo, i processi di cambiamento e altri costrutti professionali considerati rilevanti.

Le Transizioni

Questo termine viene utilizzato per riferirsi a degli stati di awareness, ovvero di consapevolezza non solo cognitiva, rispetto ad un momento di cambiamento e trasformazione presente o attesa del proprio sistema di costrutti personali. Fransella & Dalton (2000) suggeriscono che l'esperienza emotiva possa essere vista come l'emersione della consapevolezza di uno stato di transizione nel proprio sistema di costruzione. Questo stato può essere già in atto oppure può esservi la necessità di un cambiamento imminente, scaturito dall'inadeguatezza delle proprie costruzioni rispetto agli eventi con cui ci si confronta. Le transizioni rappresenterebbero quindi degli indicatori relazionali, che segnalano una frattura, un break down nel flusso dell'esperienza. Questi indicatori sono generalmente accompagnati da sensazioni sgradevoli, alle quali la persona può scegliere di fare fronte in vario modo. Si fa strada quindi l'idea dell'essere umano come di una forma di movimento che ha paura di cambiare (Armezzani, 1998).

Le transizioni individuate da Kelly sono: l'ansia, la minaccia, la paura, la colpa e l'aggressività. McCoy (1981, 1977) procede ad un'ulteriore elaborazione di questo tema, suggerendo una formulazione in termini costruttivisti per di alcune emozioni quali, ad esempio, la felicità, l'amore,

la soddisfazione, la tristezza, la vergogna, il dubbio e la rabbia. Vengono qui descritte le transizioni individuate nella formulazione originaria della psicologia dei costrutti personali:

Ansia

“Riconoscimento che gli eventi da affrontare non rientrano nell'ambito di pertinenza del nostro sistema di costrutti”. (Kelly, 1955, p.344)

Si parla di ansia quando gli elementi con i quali la persona si confronta risiedono quasi completamente al di fuori delle sue capacità di costruzione. In questa condizione l'esperienza sfugge alle abilità predittive della persona e la sensazione provata è quella di trovarsi davanti ad accadimenti dalle implicazioni imprevedibili e incontrollabili. Questa transizione nasce dalla consapevolezza di non avere a propria disposizione le coordinate utili per dare senso agli eventi. Le dimensioni di senso adottate in passato rischiano di dimostrarsi inadeguate per dare senso all'esperienza vissuta che rimane così, in gran parte, difficilmente comprensibile e anticipabile.

Minaccia

“Consapevolezza di un cambiamento imminente e comprensivo nelle strutture nucleari di un individuo” (Kelly, 1955, p.338).

Questa transizione accompagna la percezione di un cambiamento prossimo, che si prevede essere profondo e pervasivo. Questo cambiamento riguarderebbe dei costrutti nucleari, ovvero deputati al processo di mantenimento della persona. La transizione di minaccia risulta quindi particolarmente intensa, in quanto va a minare il senso di sopravvivenza stesso della persona.

Similmente, viene descritta la transizione di Paura, la quale fa riferimento ad un imminente cambiamento nel sistema di costrutti di una persona ma limitato a dei costrutti periferici, e quindi non così rilevanti per l'individuo.

Colpa

“La percezione del proprio dislocamento dal ruolo nucleare” (Kelly, 1955, trad., p.351)

Con il termine ruolo nucleare si intende l'insieme dei costrutti che riguardano specificamente il Sé. Tramite i costrutti nucleari di ruolo la persona costruisce gli aspetti cruciali del proprio modo di essere, ciò che, nel senso comune, può essere definito come identità. La transizione di colpa rispecchia l'anticipazione di una profonda dissonanza tra la propria immagine privata, ovvero quello che la persona crede di essere, e la sua immagine agita, ovvero quella riflessa nel suo modo di

vivere. La sensazione che accompagna questa transizione è quella di non comprendere il proprio modo di elaborare gli eventi, di trovarsi a comportarsi in un modo che non ci si aspettava da se stessi.

Si parla di colpa quando l'individuo si scopre diverso da quello che pensava di essere e di Minaccia di colpa quando la persona anticipa di potersi trovare in questa condizione di dislocamento dalla propria costruzione di sé.

Ostilità

“Tentativo ripetuto di ottenere delle verifiche sperimentali attraverso una serie di previsioni sociali che hanno già dimostrato la loro inefficacia” (Kelly, 1955, trad., p.358)

Si parla di ostilità per descrivere lo sforzo continuo che una persona fa per estorcere prove validazionali a favore di una previsione sociale che si è già rivelata fallimentare. E' questo il caso in cui, nonostante il ciclo dell'esperienza abbia condotto ad un'invalidazione, l'individuo non rivede la propria anticipazione iniziale, ma trova il modo per mantenerla invariata. Riprendendo la metafora dell'uomo ricercatore, si può intendere l'ostilità come la scelta di uno scienziato di falsificare i dati, in modo da poter confermare la propria ipotesi iniziale. Questa transizione può segnalare, ad esempio, il tentativo di costringere gli altri in un ruolo che gli abbiamo assegnato, in modo da trovare conferma delle nostre aspettative.

Aggressività

“Elaborazione attiva del proprio campo percettivo” (Kelly, 1955, trad., p.356)

L'aggressività è la transizione che accompagna il tentativo di verificare la validità delle proprie anticipazioni tramite un processo di estensione ed elaborazione del proprio campo di esperienza. Si parla di aggressività quando una persona si impegna a portare a termine il proprio ciclo dell'esperienza, mettendosi in discussione e testando attivamente l'attendibilità delle proprie ipotesi, senza fare marcia indietro davanti alla possibilità che esse possano venire invalidate. Un comportamento aggressivo prevede infatti la possibilità di vedere disconfermate le proprie teorie e di operare, di conseguenza, un'accurata revisione delle stesse.

Dipendenza e Costruzioni di ruolo

I Costrutti di dipendenza vengono descritti da Kelly come tutti quelli che regolano le interazioni basate sul soddisfacimento di qualche bisogno. Le modalità con cui una persona sviluppa e utilizza questo tipo di costrutti hanno radici profonde e rimandano al rapporto con le figure di attaccamento, dalle quali il bambino dipende fortemente per la propria sopravvivenza (Chiari et al., 1994). L'utilizzo di costrutti di dipendenza non è limitato all'infanzia, né è considerato qualcosa che caratterizza una persona piuttosto che un'altra, ognuno dipende da qualcuno o qualcosa per soddisfare i propri bisogni. Le figure deputate alla soddisfazione dei bisogni possono, quindi, essere rappresentate da persone, degli oggetti, delle attività, dei luoghi, o addirittura se stesso.

La prospettiva suggerita dalla psicologia dei costrutti personali abbandona la comune distinzione tra *dipendente* e *indipendente* e propone invece di concentrare l'attenzione sul grado in cui le dipendenze di una persona sono più o meno distribuite. Una maggiore distribuzione delle dipendenze può essere attuata in modo indiscriminato o può essere accompagnata dalla capacità di distinguere tra le risorse disponibili, in modo da meglio indirizzare le proprie richieste e ricorrere ad alcune per alcuni bisogni piuttosto che altri. Discriminare tra persone diverse, individuando la più adatta a soddisfare determinati bisogni è possibile solo nel momento in cui la persona esegue uno sforzo di socialità e riesce a costruire il mondo con gli occhi dell'altro. Approfondendo le varie modalità di distribuzione delle dipendenze, Walker (2003, 1997) descrive come *dilated undispersed dependency* il caso in cui una persona utilizzi numerose risorse ma vi si approcci in modo indiscriminato e come *constricted undispersed dependency* il caso in cui la dipendenza sia tutta concentrata su di se o su poche persone di riferimento. Chiari e colleghi (1994) hanno, inoltre, identificato quattro diversi percorsi di dipendenza, associati a diverse transizioni prevalenti, in base al modo in cui la persona si relaziona con le figure alle quali si rivolge per soddisfare i propri bisogni.

Un punto cruciale della teoria di Kelly riguarda la possibilità, non sempre esplorata nella vita di un essere umano, di utilizzare nelle interazioni con le altre persone anche quelli che lui definisce come Costrutti di ruolo. Questi si basano su un'attività di socialità, in cui la persona costruisce i processi di costruzione dell'altro, ma non solo. In base a questa costruzione l'individuo può scegliere di giocare con l'altro un ruolo, che non passa solamente per quelli che sono i propri costrutti di dipendenza, ed esce quindi dalla logica unica di soddisfazione di bisogni. In uno scritto del 1970, Kelly si sofferma nel sottolineare tre specifiche caratteristiche della sua nozione di ruolo. Innanzitutto, egli suggerisce che non sia necessario avere una costruzione accurata dei processi di costruzione dell'altro per ricoprire un ruolo in un processo sociale. Al contrario, l'assunzione del ruolo è legata all'atteggiamento con cui la persona costruisce la relazione con l'altro,

indipendentemente dalle sue effettive abilità nel comprendere il modo in cui l'altro costruisce gli eventi. In secondo luogo, il fatto di costruire i processi di costruzione dell'altro non implica necessariamente il fatto di assecondare l'altrui punto di vista. La comprensione dell'altro può infatti portare ad agire in potenzialmente infiniti modi, a seconda del ruolo che si decide di giocare. Infine, Kelly sottolinea come questa concezione di ruolo abbia una connotazione primariamente psicologica, e si origini quindi nelle costruzioni dell'individuo, ma possa altrettanto essere considerato, nelle sue implicazioni, secondo un'ottica sociologica o antropologica.

I processi di cambiamento

La teoria dei costrutti personali viene comunemente definita una teoria del cambiamento. Questo è comprensibile se si considerano i presupposti, ovvero il considerare l'essere umano innanzitutto come un processo, una forma di movimento. Ma l'interesse di Kelly per il cambiamento si può riscontrare anche nell'attenzione da lui riposta per descrivere nel dettaglio quali sono i processi che sottostanno al cambiamento, descrivendo tre cicli che si trovano al centro dei processi di cambiamento (Fransella & Dalton, 2000).

Il primo di questi modelli per la comprensione del cambiamento è rappresentato dal Ciclo dell'esperienza, già descritto in precedenza⁷. Come già suggerito dal corollario dell'esperienza, il sistema di costrutti di una persona varia mano a mano che essa costruisce le repliche degli eventi e le porta a verifica. Gli esiti degli esperimenti possono confermare o disconfermare le ipotesi originarie, portando ad una continua revisione del sistema di costrutti. Il processo di validazione e invalidazione “non è soltanto il motore del cambiamento, ma anche ciò che decide quali vie siano percorribili” (Armezzani, in Chiari, Nuzzo, 1998, p. 72).

Il secondo strumento utilizzato per comprendere i processi del cambiamento è rappresentato dal Ciclo della Creatività. Secondo questo modello l'azione creativa è una caratteristica intrinseca del cambiamento e, per poter essere portata a termine, necessita un alternarsi di momenti di Allentamento e Restringimento. Con il termine allentamento si intende un processo di costruzione caratterizzato dall'utilizzo di costrutti lassi, ovvero da costrutti vaghi, generici, che portano a trarre conclusioni variabili. Questa sarebbe la prima fase del ciclo della creatività e renderebbe conto di modalità di rappresentazione più confuse, caotiche, metaforiche, in cui tutto è possibile e nulla è definitivo. Al contrario, la seconda fase di questo ciclo è rappresentata dal restringimento, un processo costruttivo caratterizzato dall'utilizzo di costrutti stretti e precisi, che portano a conclusioni

⁷ Si veda il paragrafo sul corollario dell'esperienza per una descrizione dettagliata del Ciclo dell'esperienza.

invariabili. E' questo il caso di un modo di ragionare strutturato e definito, in cui ogni elemento viene incasellato in un significato univoco e chiaro.

Infine, il terzo modello proposto da Kelly per comprendere il cambiamento è costituito dal Ciclo CPS (Circospezione, Prelazione, Scelta), tipico di ogni processo decisionale. Nella prima fase, denominata della circospezione, la persona passa in rassegna tutte le varie possibilità e tutte le implicazioni anticipate per una particolare decisione. Nella fase della prelazione si procede ad un restringimento del campo e ad un considerare solamente gli aspetti più significativi. Infine, nella fase della scelta, la persona decide in che modo procedere e mantiene fede alla propria scelta, affrontandone le implicazioni.

Ma l'interesse della teoria dei costrutti personali per il cambiamento non è limitato alla descrizione di questi tre modelli. Kelly descrive, infatti, otto specifici livelli entro i quali il cambiamento può verificarsi. Questi sono classificati da un minore ad un sempre maggiore grado di creatività ed elaborazione del sistema. Ai livelli più bassi si trovano cambiamenti come quello per contrasto in cui, ad esempio, la persona può scegliere di costruirsi in modo opposto rispetto a quello in cui si costruisce di solito. Questo tipo di cambiamento rappresenta spesso uno dei primi tentativi portati avanti dalla persona che sente stretto un ruolo e vorrebbe sperimentarne altri ma, non avendo altre costruzioni a disposizione, sceglie di utilizzare sempre la stessa dimensione, semplicemente posizionandosi sul polo di contrasto. Tale cambiamento è difficilmente duraturo, in quanto spesso la persona si trova a sperimentare le sgradevoli implicazioni di un posizionamento che aveva, fino a quel momento, sempre scelto di scartare.

Un altro tipo di cambiamento può essere rappresentato da un aumento nel livello di consapevolezza cognitiva. Dei costrutti non verbali, preverbalizzati oppure poco definiti, diventano gradualmente più espliciti e verbalizzabili. Grazie a questo aumento nella consapevolezza, la persona riesce a comprendere meglio il perché di alcuni suoi comportamenti ed è in grado di motivarli anche attraverso delle parole.

Ai livelli più alti di cambiamento si trovano quelli che possono seguire un'attività molto creativa ed elaborativa, come una modifica nel campo di pertinenza di un costrutto, e il conseguente mutamento dello stesso; o la creazione di nuovi costrutti, in seguito alla quale le vecchie dimensioni precedentemente utilizzate vengono abbandonate perché considerate meno elaborative.

Dilatazione e costruzione

Oltre all'allentamento e al restringimento, che hanno a che fare con le modalità con cui i costrutti vengono utilizzati, Kelly identifica altri due processi costruttivi. Questi si interessano di far fronte

alla percezione di una scarsa capacità predittiva del proprio sistema ed hanno a che fare con la quantità di elementi presi in considerazione nel proprio campo esperienziale.

Si parla di Costrizione per identificare il processo mentale relativamente ripetitivo che descrive quando "una persona minimizza l'apparente incompatibilità fra i suoi sistemi costruttivi riducendo i confini del suo campo percettivo" (Kelly, 1955, p.326). E' questo il caso di qualcuno che limita i propri interessi e le persone con cui interagisce, oppure il caso in cui una persona decide di evitare un particolare pensiero o argomento di conversazione. Allo stesso modo, si parla di costrizione anche per descrivere la scelta di concentrare le proprie attenzioni su un tema o su un compito particolare, lasciando da parte altre attività o preoccupazioni.

La Dilatazione, al contrario, descrive il processo secondo cui "una persona, in seguito ad una serie di usi alternati di sistemi incompatibili, estende il proprio campo percettivo al fine di riorganizzarlo a livello più globale" (Kelly, 1955, p.326). Dilatare il proprio campo esperienziale significa, ad esempio, intraprendere nuove attività, prendere in considerazione opinioni nuove e diverse, aprirsi a nuove possibilità, in modo da fare collegamenti nuovi e inaspettati. Questo tipo di processo può rappresentare una grande risorsa elaborativa per la persona ma può anche essere una forte fonte di ansia, nel momento in cui la persona non dispone di costrutti utili per anticipare gli eventi con cui si trova ad interagire.

1.2.3 I processi di costruzione del sé

Kelly descrive il sé come un costrutto a tutti gli effetti e, come tale, si può considerare una teoria elaborata dalla persona tramite la messa alla prova per mezzo di ripetuti cicli dell'esperienza. L'identità non sarebbe, quindi, un'entità da scoprire e indagare, ma una costruzione autoriflessiva, costantemente negoziata dall'individuo in interazione con l'ambiente circostante (Burr, Butt, & Epting, 1997; Epting & Amerikaner, 1980). Per far riferimento ai costrutti sul sé vengono solitamente utilizzati i termini di costrutti nucleari o costrutti nucleari di ruolo (Truneckova & Viley, 2006a, 2006b).

Costrutti nucleari

Kelly utilizza la nozione di costrutti nucleari per descrivere delle dimensioni di senso che si collocano solitamente ad un alto livello gerarchico e governano i processi di mantenimento e l'identità personale (Butler, 2006). Come rimarcato da Rowe (2003), queste costruzioni ricoprono

un ruolo fondamentale nell'esistenza della persona, in quanto da queste dipenderebbe la vera e propria sopravvivenza dell'individuo.

L'origine dei costrutti nucleari è da ricercare nell'origine della vita stessa, in quanto sarebbero le prime esperienze dell'essere umano a porre le basi per lo sviluppo di questi importanti parametri di senso (Mancuso, 2003). Secondo Raskin (2002), si tratterebbe di costruzioni spesso preverbal, in quanto generatesi prima dello sviluppo del linguaggio, profondamente radicate e poco permeabili all'autoriflessività e ad eventuali revisioni. Leitner & Thomas (2003), invece, suggeriscono che questi costrutti vengano mantenuti ad un basso livello di consapevolezza per evitarne l'invalidazione. Nonostante agiscano ad un basso livello di consapevolezza, i costrutti nucleari sarebbero alla base della nostra comprensione del mondo (McWilliams, 2004a) e canalizzerebbero ogni nostra azione nella direzione ultima di una loro validazione (Butler, 2006).

La persone sarebbero particolarmente inclini a considerare questi costrutti come delle verità concrete, piuttosto che delle realtà costruite (Kelly, 1955) e, piuttosto che cercare una costruzione alternativa, tenderebbero a preservarle, anche alla luce di eventuali invalidazioni (Butler, 2006). Rispetto ai costrutti più subordinati, quelli nucleari sarebbero, quindi, generalmente più stabili e garantirebbero alla persona un senso di continuità e coerenza nel tempo (McWilliams, 2004b).

I costrutti nucleari, per definizione, sono un numero ristretto di dimensioni di significato, si collocano al massimo livello nella gerarchia dei propri costrutti personali ed hanno un campo di pertinenza molto ampio (Butt, Burr & Epting, 1997; Stefan, 1977). Inoltre, nonostante l'infinita varietà dei sistemi di costruzione possibili, Rowe (2003) ipotizza che possa esservi una certa universalità nelle costruzioni nucleari delle persone. Egli identifica due principali tendenze, distinguendo tra persone che, al cuore del loro sistema di costrutti hanno dimensioni esistenziali relative alle relazioni, accompagnate dalla paura dell'abbandono, e persone che sperimentano l'esistenza nei termini di ordine, affermazione e controllo, con una conseguente paura del caos e dell'imprevedibilità. Tafarodi & Swann (1995) suggeriscono invece due differenti dimensioni nucleari: la prima avrebbe a che fare con l'accettazione sociale, in quanto misura del proprio valore, e la seconda con l'autoefficacia, ovvero il sentirsi competenti e in controllo, in base a standard interni. Queste distinzioni ricordano, in parte, quelle suggerite da Chiari e collaboratori (1994), i quali individuano dei possibili percorsi di sviluppo sulla base delle modalità di distribuzione delle dipendenze e delle transizioni prevalenti⁸. Riprendendo le prime due formulazioni in quest'ottica, si può ipotizzare una prevalenza della transizione di minaccia nel caso di costrutti nucleari principalmente legati alle relazioni (Rowe, 2003) e all'accettazione sociale (Tafarodi & Swann,

⁸ Si veda il paragrafo 1.2 per un approfondimento sui percorsi di dipendenza.

1995), una transizione di colpa per costrutti legati all'autoefficacia (Tafarodi & Swann, 1995) e una transizione di ansia per costrutti legati al controllo (Rowe, 2003).

Berzonsky e gli stili di identità

Michael Berzonsky è uno dei principali autori che si sono interessati di integrare un approccio PCP con i contributi apportati dalle principali teorie psicologiche sullo sviluppo del sé⁹. Egli descrive l'identità come una teoria sul sé, ovvero una struttura concettuale che l'individuo formula su se stesso mentre interagisce e si adatta alla sua vita di ogni giorno (Berzonsky, 1989). Secondo questa prospettiva non avrebbe senso interrogarsi su quanto questa teoria sia o meno un'accurata rappresentazione del sé (Berzonsky, 1986), in quanto le costruzioni personali sono considerate utili nella misura in cui forniscono delle spiegazioni coerenti ed empiricamente valide (Schlenker, 1985). L'autore riprende la concettualizzazione di Marcia (1966)¹⁰ e la rilegge in chiave processuale, identificando varie tipologie di teorici del sé e portando avanti una serie di ricerche empiriche per verificare la validità del proprio modello (Berzonsky, 1986, 1990, 1992, 1994; Berzonsky & Neimeyer, 1988). Questa la classificazione dei tipi proposta:

- Teorico Scientifico: Utilizza modalità costruttive orientate all'informazione e si trova in una fase di moratoria o di acquisizione dell'identità (Marcia, 1966).
- Teorico Dogmatico: Utilizza modalità costruttive orientate alla norma e si trova in una fase di chiusura (Marcia, 1966).
- Teorico Ad hoc: Utilizza modalità costruttive orientate all'evitamento e si trova in una fase di Diffusione (Marcia, 1966).

Aspetti sociali e pluralità del sé

Nell'approccio di Kelly, gli aspetti relazionali e sociali giocano un forte ruolo nei processi di costruzione del sé, ciononostante è la persona ad essere considerata la fonte primaria delle proprie costruzioni (Raskin, 2002). A questo proposito, vari autori evidenziano, e in parte criticano, il ruolo prioritario riservato dalla PCP alla prospettiva individuale e quindi per gli aspetti personali del sistema dei processi costruttivi dell'essere umano (Ugazio & Castiglioni, 1998; Gergen, 1989; Bannister & Fransella, 1971). Altri, invece, sostengono che, pur mantenendo il focus sull'individuo come agente costruttore di significato, potenzialmente la PCP condivide con i teorici più vicini al

⁹ Si veda il paragrafo 2.2 per una panoramica sulle principali teorie psicologiche sui processi di costruzione dell'identità in adolescenza.

¹⁰ Si veda il paragrafo 2.2 per una trattazione dettagliata della teoria di Marcia.

socio-costruzionismo una forte attenzione per gli aspetti interattivi dei processi di co-costruzione e negoziazione di significati personali (Pavlovic, 2011; Walker & Winter, 2007; Kalekin-Fishman & Walker, 1996; Balnaves & Caputi, 1993; Stringer & Bannister, 1979).

Secondo questa seconda prospettiva, nella PCP la comprensione di sé e degli altri sarebbero parti integranti nei processi costruttivi, in quanto la persona attribuisce una serie di significati a se stessa solo nella misura in cui si mette a confronto con gli altri (Jackson & Bannister, 1985). Come evidenzia Burr (1995), infatti, il sé è un prodotto dei processi di meaning making e si evolve attraverso il linguaggio, la comunicazione e l'interazione con gli altri. I processi di costruzione del sé sarebbero, quindi strettamente intercorrelati con le ecologie sociali all'interno delle quali le teorie personali sul sé vengono formulate, messe alla prova, validate o invalidate nel confronto con le principali figure di riferimento (Harter, Neimeyer & Alexander, 1989).

Per rispondere a chi considera troppo individualista l'immagine dell'uomo ricercatore, Miller Mair (1977) propone la metafora della comunità dei sé, in cui la persona è vista come un insieme di patterned movements (p.142), ovvero un insieme di varie voci, portatrici di differenti aspetti del sé. L'autore propone una visione dell'identità basata su una costruzione proposizionale, in cui la persona può essere energica e intorpidita e curiosa e arrogante. Similmente, McWilliams (2004) critica l'idea diffusa che sia possibile identificare una costruzione sé univoca e coerente e suggerisce l'idea che la nozione di alternativismo costruttivo possa essere utile per comprendere la complessa multidimensionalità delle costruzioni identitarie.

In particolare, la persona svilupperebbe diversi sotto sistemi di costrutti relativi al sé a seconda delle persone con cui interagisce (Zorn, McKinney, & Moran, 1993). Burr, Butt, & Bell (1997) parlano di una pluralità dei sé che è risultato dell'azione congiunta con gli altri ed esplorano empiricamente come le persone facciano esperienze di sé molto diverse in relazioni diverse.

Lester (2010) procede ad una complessa sistematizzazione di una teoria sulla molteplicità del sé, portando avanti alcune ipotesi sui modi in cui diversi subselves possono interagire e sul ruolo che differenti tipi di interazioni hanno negli eventuali disturbi psicologici di una persona. L'autore suggerisce l'idea che i subselves si sviluppino nel tempo e la possibilità di formarne di nuovi diminuisca con l'età. A partire dalla fine dell'adolescenza, la persona sarebbe, infatti, impegnata a ricercare una loro integrazione, la quale può avvenire tramite l'eliminazione di tutti i subselves tranne uno, la loro fusione in un unico sé oppure la convivenza tra diversi sé secondo un'ottica che si potrebbe definire proposizionale. Questa prospettiva ricorda quella suggerita da Salmon (1970/1984), il quale suggerisce che la persona sviluppi un sistema di costrutti personali che va nella direzione di una sempre maggiore coerenza, intesa come un equilibrio tra la frammentazione e la costruzione di un sé univoco.

2. Prospettive psicologiche sull'adolescenza

2.1 Breve storia della psicologia dell'adolescenza

Il termine "adolescenza" viene utilizzato per indicare il periodo della vita compreso fra gli anni dell'infanzia e l'età adulta. E' comunemente considerato un momento di transizione, caratterizzato da molti sviluppi rapidi, da nuove sfide e scoperte, da vulnerabilità e insicurezza (De Wit & Der Veer, 1991/1993).

L'adolescenza si può considerare, in un certo senso, un'invenzione del secolo scorso (Togni, 2015). Almeno in senso etimologico, questa particolare età della vita è stata, infatti, tematizzata a partire dall'opera del 1904 di Hall dal titolo *Adolescence: Its psychology and its relations to physiology, anthropology, sociology, sex, crime, religion and education*. Secondo questo autore, l'adolescenza si può considerare una "nuova nascita", la quale implica una completa riorganizzazione e adattamento delle strutture della personalità, diventando passaggio obbligato da uno stadio definito come una sorta di infanzia-animale e l'adulità-sapiente. Come sottolinea Keniston (1971), Hall è stato il primo a cogliere un cambiamento rilevante nei processi dello sviluppo umano, fortemente radicato nel contesto culturale degli Stati Uniti post guerra civile. L'emergere dell'adolescenza come periodo della vita di interesse psicologico sarebbe quindi da legare ai cambiamenti socioeconomici derivanti dall'industrializzazione della società e, in particolare, dalla scomparsa graduale del lavoro minorile e dalla crescente necessità di una educazione secondaria (Palmonari, 1993).

L'inizio del '900 assiste ad un fiorire di trattazioni ed elaborazioni a partire dalle idee di Hall. Il tema dell'adolescenza viene infatti approfondito in numerose discipline, a partire dall'antropologia, la psicologia, la pedagogia, la sociologia e la letteratura in generale (Neubauer, 1992/1997).

Si pensi, ad esempio, agli studi antropologici di Margaret Mead (1928) e Ruth Benedict (1938), le quali si interessano del ruolo della società e della cultura di appartenenza nel tracciare le coordinate entro cui si configurano e si sviluppano le caratteristiche principali dell'adolescenza. Spranger (1925), filosofo e pedagogista, è uno dei primi a tematizzare la centralità degli aspetti identitari nell'età dell'adolescenza identificando, in questo periodo della vita, tre fasi caratterizzate dalla graduale scoperta dell'Io, dalla formulazione di un progetto di vita e dalla sua attuazione.

In psicoanalisi, Freud descrive l'adolescenza come il periodo della vita in cui si riattivano le attività e i bisogni pulsionali, in seguito a quella che lui definisce una fase di latenza. Compito di questa

fase sarebbe la risoluzione dei conflitti interni e la maturità sessuale (Freud, 1905/1975). Ulteriori riflessioni sull'adolescenza in chiave psicoanalitica vengono portata avanti da Anna Freud (1958/1982) e da Blos (1973), i quali esplorano ulteriormente i conflitti intrapsichici che caratterizzano quest'età della vita, ipotizzandone delle specificità e non solo delle ripetizioni di conflitti infantili. Autori come Sullivan (1953) e Erickson (1950, 1968) si sono occupati, invece, di suggerire un'elaborazione della teoria psicoanalitica in un'ottica che integri gli aspetti personali con le relazioni sociali e gli aspetti culturali. Erickson (1950), in particolare, formula una teoria dello sviluppo psicosociale e identifica otto stadi in cui si può suddividere il corso della vita, ognuno caratterizzato da una sfida specifica. Secondo questa prospettiva, l'adolescenza sarebbe deputata alla risoluzione del quinto stadio, caratterizzato dall'ambivalenza tra l'acquisizione della propria identità e la confusione dei ruoli. Traendo ispirazione dal lavoro di Erickson, Havighurst (1952) formula per primo la nozione di compito dello sviluppo, identificandolo come un "compito che si presenta in un determinato periodo della vita di un individuo e la cui buona risoluzione conduce alla felicità e al successo nell'affrontare i problemi successivi" (p.2).

Sul piano della psicologia cognitiva, fondamentale è il contributo della teoria di Piaget (1964/1967), la quale identifica dei precisi stadi evolutivi, caratterizzati ognuno da specifiche strutture e modalità di pensiero. L'adolescenza è, in quest'ottica, caratterizzata dallo sviluppo del pensiero operatorio formale ovvero dalla capacità di compiere operazioni mentali a partire da concetti astratti e non solamente sulla base di cose osservabili e fatti realmente vissuti.

Altri autori hanno affrontato le implicazioni di determinati stili di attaccamento (Bowlby, 1973, 1980), sottolineando il ruolo di un attaccamento sicuro nel fornire le basi da cui partire per esplorare il mondo, individuare degli ambiti a cui dedicarsi e da cui partire per la formazione di quella che è la propria identità personale e sociale (Arshet et al., 2009). Un attaccamento sicuro sarebbe legato, in adolescenza, a maggiore benessere psicologico e sociale, a livelli più elevati di autostima, strategie di coping adattive e maggiori competenze sociali e scolastiche (Crocetti, Rubini & Palmonari, 2008; Noom, Dekovic & Meeus, 1999; Vivona, 2000).

Molta attenzione è stata riservata anche allo studio delle componenti fisiche dello sviluppo e agli aspetti caratterizzanti l'età dell'adolescenza. Questi approfondimenti vanno dall'identificazione delle modificazioni fisiche e sessuali tipiche della pubertà (Berger, 1994; Palmonari, 1993, Coleman & Hendry, 1990; Tanner, 1986, 1971) alle più recenti elaborazioni sugli aspetti neuropsicologici (Albert, Chein & Steinberg, 2013; Blakemore & Robbins, 2012; Steinberg et al., 2006).

De Wit & Van der Veer (1991) indicano come fulcro del processo di costruzione del sé l'azione della scelta, che viene compiuta entro le proprie possibilità, e si accompagna all'accettazione delle cose immutabili. Questi autori sottolineano, inoltre, come lo sviluppo in adolescenza si possa

considerare un processo interazionale e transazionale, in cui l'iniziativa della persona interagisce con un ambiente continuamente mutevole, le cui caratteristiche sono radicate nella storia individuale, sociale e culturale dell'adolescente in questione.

Tutti questi lavori adottano varie prospettive e approfondiscono differenti aspetti, a partire dalla maturazione fisico biologica, agli specifici compiti dello sviluppo di questa fascia di età, agli aspetti sociali e culturali. A questo proposito, Vianello (1999) sottolinea l'importanza di adottare una prospettiva ampia, che permetta di integrare tra loro tutti vari aspetti di questa complessa età della vita.

2.2 Tematiche significative per la ricerca

Sono numerose e varie le tematiche sulle quali si concentra la letteratura sulla psicologia dell'adolescenza. Queste vanno dall'approfondimento dei cambiamenti che avvengono a livello fisico in questa età della vita, allo sviluppo cognitivo e morale, alle tematiche identitarie, ai processi di socializzazione e i rapporti con i familiari, i pari e il contesto scolastico (Palmonari, 1993; De Wit, Van Deer Veer, 1991). Una vasta letteratura si occupa, inoltre, di approfondire tematiche legate agli aspetti di rischio e di promozione del benessere in questa particolare età della vita (Bonino et al., 2003). Si procede qui ad una breve panoramica su quali sono gli aspetti dell'adolescenza considerati particolarmente rilevanti ai fini della presente ricerca.

2.2.1 Costruzione dell'identità

A partire dal contributo di Erickson (1968, 1950) e dalle sue teorizzazioni sui compiti dello sviluppo specifici per ogni fase del ciclo di vita, le tematiche identitarie sono generalmente considerate aspetti cardine del periodo dell'adolescenza. Ciononostante, nel corso delle successive elaborazioni, l'adolescenza ha gradualmente ceduto il suo status di stadio esclusivo di formazione dell'identità, a favore di una prospettiva processuale e ciclica che esplora in modo sfaccettato i movimenti caratteristici della costruzione del sé (Aleni Sestito, 2004).

Nel concettualizzare la propria prospettiva, Erickson (1950) descrive il sentimento cosciente di avere un'identità come una combinazione tra la percezione di essere se stessi e della propria continuità nel tempo e la percezione che gli altri riconoscano questo essere se stessi e questa continuità. Particolare importanza è quindi riservata al ruolo del sostegno e delle conferme sociali

nel processo di formazione della propria identità. Scegliere tra varie alternative possibili e impegnarsi un progetto di vita specifico rappresenta per l'autore il compito principale dell'adolescenza, caratterizzata dal conflitto tra Identità e Diffusione dell'identità. Secondo Erickson, sebbene i processi di costruzione di sé abbiano origine nell'infanzia, le dinamiche di costruzione del sé che hanno luogo in adolescenza sarebbero profondamente differenti rispetto ai processi di introiezione e identificazione infantili. In adolescenza, infatti, la persona prenderebbe in considerazione varie alternative e sarebbe in grado di operare una selezione tra le proprie identificazioni infantili, preferendone alcune e scartandone altre, in accordo con i propri interessi e preferenze.

A partire da una messa alla prova empirica del modello di Erickson, James Marcia (1966) formula successivamente la sua teoria degli stati dell'identità, ovvero dei modi in cui persone diverse possono affrontare il dilemma tra Identità e Diffusione dell'identità. Queste modalità si distinguono in base a quanto la persona ha affrontato una fase di esplorazione, ovvero quanto ha indagato e sperimentato credenze e direzioni di crescita differenti, e a quanto sia poi giunta a delle scelte significative all'interno di queste alternative disponibili. Marcia (1966) distingue quindi tra quattro possibili stati che possono caratterizzare i processi di costruzione del sé della persona:

- **Acquisizione dell'identità:** La persona ha esplorato le varie possibilità in maniera significativa ed è giunta all'assunzione di specifici impegni a lungo termine
- **Chiusura:** La persona si è impegnata in determinati ambiti, pur senza avere dedicato molto spazio all'esplorazione di possibili alternative.
- **Moratoria:** La persona si trova in uno stato di esplorazione attiva e gli impegni non sono ancora stati assunti ma è presente un attivo sforzo per giungere a tale punto.
- **Diffusione:** La persona mette in atto tentativi di esplorazione ma non si impegna per mettere alla prova le varie possibilità.

Secondo questo modello, il processo di costruzione del sé, inteso in questi termini, inizia nel momento in cui i cambiamenti fisici, cognitivi, psicologici, sociali e culturali caratteristici dell'inizio dell'adolescenza vanno a costituire l'evento critico che mette alla prova gli equilibri infantili e costringe la persona a ricercarne uno nuovo.

Se già Marcia ammette, a qualche livello, il carattere transitorio di questi stati, la letteratura più recente sul tema dell'identità evidenzia ulteriormente gli aspetti processuali della costruzione del sé. Meeus (1996), ad esempio, adotta una versione modificata del modello di Marcia e sottolinea come non sia possibile considerare la costruzione dell'identità come un'attività che ha inizio

nell'adolescenza ma, piuttosto, suggerisce di considerarla un processo che attraversa varie fasi della vita. Secondo questa prospettiva, l'identità non è più considerata un insieme di tratti o caratteristiche stabilmente appartenenti al soggetto, ma è intesa come un'organizzazione strutturale flessibile dal carattere processuale e ciclico (Aleni Sestito, 2004, Bosma & Kunnen, 2001).

Grotevant (1987) inoltre, evidenzia come l'acquisizione del concetto di sé attraversi varie crisi e risoluzioni, che si verificano in domini più o meno rilevanti della propria vita. Questi processi assumono una forma ciclica e non possono mai considerarsi completamente conclusi. Gli adolescenti porterebbero avanti varie esplorazioni in numerosi ambiti (studio e lavoro, tempo libero, famiglia, relazioni sentimentali, amicizie, caratteristiche personali, considerazioni sulla vita) e non è detto che ognuna di queste si risolva con un impegno (Bosma et al., 1994; Grotevant, 1987).

Si fa strada, inoltre, l'idea che i processi di costruzione dell'identità possano essere utilmente letti come delle attività di meaning-making, ovvero dei processi di attribuzione di senso. A questo proposito, Schaffer (1996) suggerisce di considerare il sé come una teoria su chi siamo e su come ci collochiamo nella società, una teoria che accompagna la persona nel ricercare esperienze che meglio si adattino all'immagine che essa ha già di sé, compiacendosi o dispiacendosi dei risultati di queste esperienze e poi agendo di conseguenza.

Damon & Hart (1988) esplorano i cambiamenti nei contenuti di queste rappresentazioni del sé nel tempo e evidenziano come i termini autodescrittivi passino, nel corso della vita, da aspetti fisici e concreti a caratteristiche astratte. L'adolescenza rappresenterebbe, secondo questa prospettiva, il momento in cui la persona focalizza le proprie teorie sul sé su aspetti interpersonali e abilità sociali. La tarda adolescenza, invece, sarebbe il momento in cui si fanno strada rappresentazioni di sé che fanno riferimento ad un sistema di credenze e valori, ad una sorta di filosofia personale.

Anche Berzonsky (1994) adotta questa prospettiva e descrive l'identità come una teoria sul sé che funge da cornice concettuale all'interno della quale costruire le proprie esperienze. La teoria sul sé guida i processi che la persona mette in atto per adattarsi all'ambiente e, nel momento in cui gli sforzi adattivi portano ad una dissonanza, potrebbe essere passibile di una revisione che la renda più utile a livello pragmatico (Berzonsky, 1990). Secondo l'autore la teoria sul sé si sviluppa, infatti, tramite una continua transazione con il contesto sociale, in cui la persona mette alla prova i propri impegni¹¹, incorrendo necessariamente in conflitti, i quali possono essere affrontati tramite processi di assimilazione e/o accomodamento. Viene, quindi, proposto un modello dei meccanismi che stanno alla base degli stili di formazione della propria identità. Questi fanno riferimento alle

¹¹ Si fa qui riferimento alla nozione di impegno formulata da Marcia (1966).

differenze interindividuali nelle modalità in cui le persone costruiscono, rivedono e mantengono il proprio senso di identità (Berzonsky, 1992)¹².

Secondo una prospettiva di questo tipo, l'identità rappresenterebbe il modo in cui la persona costruisce e ricostruisce continuamente la relazione con l'ambiente con il quale è in interazione (Kegan, 1994, 1982). In questo senso, la formazione dell'identità sarebbe un processo iterativo in cui la differenziazione tra sé e l'altro viene creata di volta in volta, poi rifiutata e nuovamente riformulata. In quest'ottica il conflitto assumerebbe un ruolo centrale, in quanto sarebbe la discrepanza tra sé e l'altro a rappresentare il punto di partenza per l'esplorazione (Kerpelmann & Lamke, 1997) e la forza trainante del cambiamento nella formazione dell'identità (Kroger, 1996).

Un altro sviluppo delle prospettive che utilizzano il concetto della teoria del sé è rappresentato dalla corrente narrativista, la quale affronta il tema dell'identità considerandola innanzitutto una narrazione del sé (Trzebinski, 1997; Bruner, 1991, Stern, 1989). La narrazione autobiografica è costituita da un racconto sul sé che è interiorizzato e in evoluzione. E' una storia che incorpora il passato, presente e il futuro e rappresenta il modo in cui una persona integra vari elementi di sé secondo una particolare sequenza temporale (McAdams, 1996). Goodman (1978) sottolinea inoltre come nella propria autobiografia la persona costruisce e ricostruisce la propria storia e la propria identità nell'atto stesso di raccontare e di raccontarsi agli altri. Bruner (1994, 1991) sottolinea la funzione cruciale che le narrative assumono nel dare senso ai momenti di rottura e ai punti di svolta, quelli che, secondo Kroger (1996), rappresentano i momenti di conflitto che fanno da motore per la costruzione della propria identità. Nei momenti di transizione e di increspamento del flusso dell'esperienza, la narrazione autobiografica rappresenterebbe, quindi, un importante strumento di ricomposizione degli elementi di continuità e discontinuità. Secondo questa prospettiva, il sé narrativo ricopre un ruolo fondamentale in adolescenza, in quanto periodo caratterizzato da una serie di processi di microtransizione (Aleni Sestito & Parello, 2004) e di esperienze che presuppongono una frattura tra vita precedente e futura e che richiedono alla persona un riposizionamento nello spazio sociale e una ridefinizione del sé (Zittoun & Perret-Clermont, 2011). Molti autori, poi, hanno affrontato il tema dell'identità approfondendo il carattere interattivo dei processi di costruzione dell'identità. Già Cooley nel 1902 proponeva la nozione di *looking glass self*, ovvero si un sé come costruzione sociale che si realizza nel rispecchiamento negli altri. Mead (1934) approfondisce questa prospettiva e suggerisce che uno dei compiti principali a cui la persona deve far fronte fin dall'infanzia è quello del coordinare le opinioni degli altri secondo una prospettiva definita dell'altro generalizzato. Selman (1980) mette in relazione lo sviluppo del sé con

¹² Per una trattazione più dettagliata del modello di Berzonsky si veda il paragrafo 1.2.3.

la capacità di assumere la prospettiva dell'altro e di internalizzarne le opinioni. In quest'ottica assumono particolare rilevanza gli aspetti storici, sociali e culturali che canalizzano necessariamente sia i contenuti che gli stili di costruzione del sé. (Crocetti et al., 2011, Palmonari, 2011)

Aleni Sestito (2004) enfatizza, inoltre, il carattere multidimensionale del concetto di sé e sottolinea l'importanza di considerare le varie forme che le rappresentazioni identitarie possono assumere nei vari contesti della propria esistenza. L'autrice suggerisce, inoltre, che gli adolescenti costruiscano rappresentazioni di sé che differiscono in base ai diversi contesti sociali, in modo da poter assumere ruoli diversi e andare incontro alle aspettative delle diverse persone con cui interagiscono. Vari autori descrivono, infatti, questa fase della vita come caratterizzata da un proliferare di rappresentazioni del sé e dalla continua esplorazione di possibili narrazioni della propria persona e della propria storia (Harter, 1999; Damon & Hart, 1988; Marcus & Nurius, 1986). Partendo da questi presupposti, alcuni autori riprendono la prospettiva Ericksoniana e suggeriscono la necessità, per l'ingresso nell'età adulta, di un'integrazione tra le diverse rappresentazioni che si sviluppano in adolescenza, alla ricerca di una concezione di sé unitaria e matura (Markos, Mc Cabe, 2001). Altri suggeriscono, invece, un'ulteriore problematizzazione per quanto riguarda le modalità di interazione tra le diverse rappresentazioni di sé. Markus & Nurius (1986), ad esempio, introducono il concetto di sé possibili, indicando con questo termine l'insieme delle teorie sul sé che rappresentano un repertorio di aspirazioni, potenzialità, obiettivi desiderati o esiti temuti dalla persona. Secondo questa prospettiva, i sé possibili costituiscono la via privilegiata per esplorare alternative ed aprirsi al cambiamento e rappresentano, quindi, un'importante risorsa per la persona. Aleni Sestito (2004) sottolinea quindi l'utilità di considerare il sé come un'unità multi sfaccettata, che è costituita da parti variabili e complessi, ma non per questo non autentiche.

2.2.2 Pubertà e corporeità

L'inizio dell'adolescenza viene spesso identificato con tutta una serie di trasformazioni a livello corporeo che segnalerebbero l'uscita dall'infanzia e prendono il nome di pubertà. Con questo termine si intende, infatti, il processo biologico che comprende tutti i graduali cambiamenti ormonali e fisici che portano allo sviluppo delle capacità riproduttive e all'aspetto adulto (Leonelli Langer & Campari, 2004). Marshall & Tanner (1974) riassumono così i principali cambiamenti che caratterizzano questo momento della vita:

- Modificazioni del sistema endocrino e ormonale che regolano gli eventi puberali.
- Maturazione dei caratteri sessuali secondari e degli organi riproduttivi.
- Accelerazione seguita da rallentamento e arresto dell'accrescimento scheletrico.
- Aumento e redistribuzione del grasso corporeo e del tessuto muscolare.
- Sviluppo del sistema respiratorio e circolatorio e conseguente sviluppo di resistenza e forza.

La crucialità del corpo in adolescenza non passa solamente dai cambiamenti a livello di un insieme di organi e funzioni, ma danno origine ad una ridefinizione dell'esperienza a livello globale che riguarda tutti gli aspetti della presenza (Fabbrini & Melucci, 2000). E' quindi necessario considerare anche l'insieme delle costruzioni mentali complesse su cui si poggiano sia le prassie implicate nell'adattamento fisico all'ambiente che lo sviluppo delle proprie rappresentazioni identitarie (Palmonari, 1993). Per meglio descrivere questi aspetti si fa in genere riferimento alla nozione di schema corporeo, definito da Sillamy (1980/1995) come "un modello permanente, infracosciente, essenzialmente tattile, visivo e posturale, che ci serve per riferimento costante nelle nostre relazioni con lo spazio, il tempo e il mondo che ci circonda".

Come sottolineato da Pietropolli Charmet (2004), le trasformazioni fisiche in adolescenza richiedono una significativa attività psichica per ricostruire e adattare le proprie rappresentazioni mentali relative alla maturazione dell'apparato sessuale e riproduttivo, all'incremento della statura e della massa muscolare, e a tutte le altre modificazioni che si verificano a livello corporeo. Confalonieri & Grazzani Gavazzi (2002) suggeriscono che vi sia un certo squilibrio tra il grado di maturità acquisito a livello corporeo, soprattutto all'inizio dell'adolescenza, e l'elaborazione della corrispettiva mentalizzazione di questi cambiamenti fisici. Pietropolli Charmet (2000) parla, a questo proposito, di una distonia fra mente e corpo, in cui la persona non dispone di categorie di lettura adeguate per dare un senso agli stati corporei di cui fa esperienza.

Lo sviluppo delle categorie mentali utilizzate per dare senso alle modificazioni corporee è influenzato da aspetti legati alla propria storia personale, dalle proprie aspettative e dalla percezione di quello che è lo sguardo altrui sul proprio corpo (Petter, 1999). Particolare rilievo assumono inoltre le differenze interindividuali, ovvero la varietà nella velocità e collocazione temporale della maturazione fisica in atto (Confalonieri & Grazzani Gavazzi, 2002). Altrettanta importanza è ricoperta da fattori sociali e culturali che canalizzano il modo in cui è vissuta la corporeità e quindi il modo in cui la persona interpreta e attribuisce valore ai propri cambiamenti fisici e alla propria immagine corporea (Groppo & Locatelli, 1996).

2.2.3 Aspetti cognitivi

La maggior parte degli studi sulle modificazioni che caratterizzano l'adolescenza al livello cognitivo fanno riferimento al pensiero di Jean Piaget sullo sviluppo del pensiero formale (Vianello, 1999). Con questo termine si intende la capacità di formulare delle operazioni mentali su concetti astratti, di riflettere sul possibile, di ragionare sulle idee e non solo sugli oggetti concreti ed osservabili (Piaget, 1972, 1964/1967). Inhelder & Piaget (1955/1969) sottolineano il ruolo di fattori psicosociali nello sviluppo del pensiero formale, evidenziando il peso degli aspetti relazionali che concorrono alle modificazioni cognitive, piuttosto che soffermarsi sugli aspetti neurobiologici. Questi autori fanno, infatti, corrispondere l'inizio dello sviluppo del pensiero formale con l'inizio dell'adolescenza, identificato dall'inserimento nella società adulta, negando quindi la relazione tra le modificazioni a livello cognitivo e l'inizio della pubertà. Secondo questa prospettiva, infatti, l'adolescente è fondamentalmente impegnato a formulare delle teorie che orientano il proprio progetto di vita. Lo sviluppo del pensiero astratto permetterebbe, infatti, all'adolescente di elaborare programmi ad ampio raggio, proiettandosi nel futuro, ovvero nella dimensione dell'ipotetico e del possibile (Petter, 1999). I propri progetti di vita vengono quindi messi alla prova nella società adulta, ricercando un equilibrio tra l'adattamento del proprio programma alla società e la modificazione della società ai fini di portare a compimento il proprio programma (Inhelder & Piaget, 1955/1969). Sarebbe in questa seconda possibilità che risiederebbe quello che viene descritto come l'egocentrismo cognitivo degli adolescenti, i quali tenderebbero a valorizzare in modo preponderante i propri pensieri, i propri sentimenti e gli esiti delle proprie esperienze (Petter, 1990, Elkind, 1967).

Vari autori hanno posto l'accento sullo sviluppo di quella che viene definita cognizione sociale, ovvero la capacità di ragionare sugli aspetti sociali dell'esperienza, riflettendo sugli altri e sulle dinamiche interattive che prendono luogo nelle relazioni (Koops & van Hekken, 1984). De Wit & van der Veer (1991) descrivono la cognizione sociale come la capacità di assumere la prospettiva dell'altro, sviluppando idee sul modo in cui le altre persone vedono, sentono e pensano, sulle intenzioni che hanno e su quali possano essere le loro reazioni. Selman (1980) suggerisce una teoria dello sviluppo della cognizione sociale, identificando quattro fasi della vita in cui la persona affina via via le proprie capacità di elaborare teorie relazionali e di acquisire il punto di vista dell'altro. Secondo questa prospettiva, l'adolescenza sarebbe caratterizzata dall'insorgere della "terza persona", intesa come la capacità di pensare a se e agli altri contemporaneamente come agenti operanti e come essere pensanti che riflettono sulle proprie azioni. A questa si accompagna il graduale approfondimento della comprensione della complessità del punto di vista dell'altro, visto come essere unico e portatore di una prospettiva di pensiero che è risultato della propria storia di vita.

Kohlberg e vari collaboratori si occupano di approfondire, invece, gli aspetti dello sviluppo cognitivo che sono deputati all'evoluzione di un pensiero morale. Vengono individuati tre livelli di giudizio sulle questioni morali che caratterizzerebbero tre diverse fasi della vita. La tarda adolescenza sarebbe il momento in cui si sviluppa il terzo livello del pensiero morale, quello post convenzionale, caratterizzato dall'utilizzo di principi morali autonomi, che la persona considera validi indipendentemente da loro essere o meno adottati dalla morale convenzionale e dal gruppo di appartenenza (Kohlberg, 1964).

Altri autori (Confalonieri & Grazzani Gavazzi, 2002; Groppo & Locatelli, 1996; Palmonari, 1993) sottolineano come questi modelli per lo sviluppo di competenze cognitive necessitino di essere inseriti all'interno di una prospettiva socioculturale. Variabili socio-demografiche quali la cultura di appartenenza, lo status socio-culturale, il livello di scolarizzazione, le tecnologie a disposizione e le opportunità di socializzazione e confronto con i coetanei sono tutti fattori particolarmente rilevanti per cogliere percorsi differenti nello sviluppo delle capacità cognitive in infanzia e adolescenza.

2.2.4 Ruolo della famiglia

La famiglia si può considerare come una forma particolare di piccolo gruppo, caratterizzato da una storia specifica e da particolari aspettative, in grado di modificarsi in base a stimoli provenienti dal contesto sociale e dal proprio interno (Havinghurst, 1953). L'adolescenza di un figlio o di una figlia può essere considerata un evento critico che coinvolge tutto il sistema, in un'impresa evolutiva congiunta (Scabini, 1995). La famiglia deve sincronizzarsi su due movimenti che possono andare in direzioni molto diverse tra loro: da un lato, la tendenza del sistema all'unità e all'appartenenza e, dall'altro, l'autonomia e differenziazione dei singoli membri (Carrà & Marta, 1995). Palmonari (2011) sottolinea, a questo proposito, come il rapporto tra genitori e adolescenti sia caratterizzato da una continua attività di negoziazione. Steinberg (2002) suggerisce che un aspetto centrale di queste dinamiche di negoziazione sia da rintracciare nelle modificazioni all'interno delle funzioni richieste alla coppia genitoriale in questa fase della vita. Se durante l'infanzia le funzioni e le responsabilità sono molto chiare, ora i genitori devono trovare, nell'interazione con i figli e le figlie, un equilibrio tra il loro ruolo di cura e protezione a quello di sostegno e guida.

De Wit & van der Veer (1991/1993) evidenziano come la conquista dell'indipendenza dai genitori rappresenti uno dei compiti dello sviluppo principali dell'adolescenza. Sintetizzando vari contributi della letteratura sul tema dell'autonomia, Noom, Dekovic & Meeus (2001) la descrivono come la capacità di imprimere una propria direzione alla vita, definendone gli scopi, sentendosi competenti e capaci di regolare le proprie azioni. Con questo concetto non si intende, quindi, solo un'autonomia

esterna, ma anche la capacità di prendere decisioni che riguardano la propria vita basandosi sulle proprie opinioni, senza giudicare le proprie azioni secondo i criteri attribuiti ai genitori (Lutte, 1987). Blos (1979) parla, a questo proposito, di una fase di separazione e individuazione, in cui la persona si separa dall'immagine di sé interiorizzata durante l'infanzia, e simboleggiata dalle rappresentazioni genitoriali, per dare un nuovo senso alla propria identità. Nel conflitto e nelle negoziazioni con i genitori, l'adolescente esternalizza quelli che sono i suoi conflitti interni: contrattare i limiti della propria autonomia con i genitori serve a dare forma ad un sentimento ambivalente che vorrebbe, al contempo, abbandonare e mantenere la propria immagine infantile, andare avanti e tornare indietro, crescere e stare fermo (Rosci, 2004).

Gli stili comunicativi presenti in famiglia e le modalità con cui i conflitti vengono espressi e risolti giocano un ruolo centrale in quelli che saranno gli esiti della transizione che la famiglia attraversa durante l'adolescenza di uno dei suoi membri (Cicognani & Zani, 2010).

2.2.5 Il gruppo dei pari

La letteratura psicologica evidenzia il ruolo delle interazioni con il gruppo dei pari durante tutta la vita e, in particolare, nei momenti di transizione come l'adolescenza (Rutter & Rutter, 1992). Nel passaggio dall'infanzia all'adolescenza i coetanei acquisiscono, infatti, un ruolo sempre più significativo, passando da frequentatori occasionali a figure di riferimento significative e stimolanti (Petter, 1999). Vari autori sostengono, in particolare, che il personale soddisfacimento legato alle relazioni con i coetanei sia centrale per uno sviluppo dagli esiti positivi (Hartup, 1993; Petersen, 1988; Coleman, 1980). Vianello (1999) evidenzia tra le funzioni fondamentali di questo tipo di interazioni quella di sostegno e confronto, nonché il fatto di rappresentare uno dei luoghi preferenziali per i processi di costruzione del sé.

La funzione di sostegno ricoperta dal gruppo dei pari è suggerita, inoltre, da autori come Coleman & Hendry (1990) e Berger (1994) che sottolineano gli aspetti di disorientamento legati alla fase dell'adolescenza e l'importanza di potersi appoggiare a persone che condividano l'attenzione per lo stesso tipo di problematiche. I pari rappresentano, inoltre, un importante riferimento normativo e comparativo. Il confronto con i coetanei può portare a sperimentare, in modo vicario, tutta una varietà di strategie di azione e di pensiero di cui la persona può valutare l'efficacia e le potenzialità (Petter, 1992).

Inoltre, lo spostamento dei punti di riferimento principali dalle relazioni con i familiari al gruppo dei pari sarebbe alla base del processo di modificazione del sistema di sé esperito dall'adolescente (Palmonari, 1993). Secondo questa prospettiva, la costruzione del sé è un compito evolutivo che

viene affrontato tramite un continuo processo di confronto di somiglianze e differenze rispetto agli altri significativi (Graziani, Rubini & Palmonari 2007). A questo proposito, Sherif & Sherif (1964) suggeriscono che i gruppi dei coetanei funzionino come una sorta di laboratorio sociale, in cui l'adolescente sperimenta ruoli, comportamenti e idee sul sé che poi sceglierà se rifiutare o assumere come componenti più o meno fondanti della propria identità adulta. In quest'ottica, vari studi si sono interessati di esplorare il modo in cui i gruppi dei coetanei sono dei luoghi privilegiati in cui gli adolescenti mettono alla prova i propri tentativi di assimilazione e differenziazione dagli altri tramite l'osservazione, la comunicazioni e il confronto sociale (Cattelino, 2000; Meeus, 1994; Palmonari, Pombeni & Kirchlet, 1992, 1990). In questa fase della vita lo sguardo del gruppo dei pari è considerato fondamentale per la persona, che lo utilizza come misura per le proprie abilità cognitive, comportamentali, affettive e relazionali e su di esso si regola per costruire la propria idea di sé e la propria autostima (Harter, 2011; Pombeni, 1997).

Petter (1990), inoltre, suggerisce come un ruolo particolare sia rivestito dalle interazioni che avvengono tra i pari all'interno della dimensione gruppale. Rispetto all'infanzia, il gruppo ricopre tutta una serie di nuove funzioni che hanno a che fare con il desiderio di scoperta e di esplorazione da compiere fuori dal controllo degli adulti ma, al contempo, all'interno di un contesto protetto e in una condizione di parità (Pietropolli Charmet, 2000; Petter, 1990).

2.2.6 Comportamenti a rischio

Come sottolineano Bonino, Cattelino & Ciairano (2003), gli psicologi dello sviluppo concordano nel ritenere datata e superata la concezione che vede l'adolescenza come un periodo problematico e conflittuale. Meeus (1994), a questo proposito, suggerisce l'idea che si possa parlare di divario generazionale rovesciato, il quale indicherebbe la tendenza di ogni generazione a vedere come negativa e problematica la generazione successiva. Al contrario, la ricerca empirica ha dimostrato che la maggior parte degli adolescenti attraversa questa fase della vita senza mettere a repentaglio in modo grave il proprio benessere (Koops, 1996). Anche i ragazzi e le ragazze che adottano in questa fase comportamenti pericolosi o considerati devianti spesso limitano questa condotta a questo periodo della vita e non la mantengono nelle età seguenti (Silbereisen & Noack, 1988; Jessor & Jessor, 1977). Presupposti di questo tipo permettono di guardare con un'ottica diversa gli studi sulla promozione del benessere e la prevenzione del rischio in adolescenza.

Si parla di comportamenti a rischio per indicare condotte diverse che condividono la possibilità di compromettere, a breve o a lungo termine, il benessere fisico, psicologico o sociale della persona. Vengono così indicati, ad esempio, l'uso di sostanze psicoattive, i comportamenti sessuali a rischio,

l'alimentazione disturbata, la devianza e la guida pericolosa (Bonino, Cattelino & Ciairano, 2003). Jessor & Jessor (1977) sottolineano come questi comportamenti non siano "necessariamente irrazionali, perversi o patologici; per gli adolescenti possono adempiere ad importanti funzioni e possono essere un aspetto essenziale dello sviluppo sociale" (p.335). Coerentemente con questa prospettiva, Bonino, Cattelino & Ciairano (2003) considerano i comportamenti a rischio come delle azioni dotate di senso, utilizzate dagli adolescenti in un particolare contesto e in uno specifico momento della propria vita per raggiungere degli obiettivi personalmente e socialmente significativi. Questi obiettivi assumerebbero una particolare forma simbolica nell'interazione tra la persona e lo specifico contesto sociale e culturale. Comportamenti molto differenti tra loro potrebbero, infatti, essere implementati per raggiungere obiettivi molto simili ed essere quindi caratterizzati da una sorta di equivalenza funzionale (Silbereisen & Noack, 1988). Bonino, Cattelino & Ciairano (2003) suggeriscono una serie di possibili funzioni per i comportamenti a rischio, dividendo tra quelle deputate allo sviluppo della propria identità (raggiungimento aduttà, acquisizione e affermazione della propria autonomia, identificazione e differenziazione, affermazione e sperimentazione di sé, trasgressione e superamento dei limiti, percezione di controllo) e quello che si occupano della partecipazione sociale (comunicazione, condivisione di azioni ed emozioni, emulazione e superamento, esplorazione delle reazioni e dei limiti, differenziazione ed opposizione).

Secondo questa prospettiva, le azioni di prevenzione e promozione del benessere dovrebbero andare nella direzione di soddisfare le stesse funzioni attraverso la facilitazione di azioni meno lesive del benessere degli adolescenti e meno pericolose per il loro percorso evolutivo. Contemporaneamente, viene sottolineato il ruolo dei fattori di protezione, ovvero di caratteristiche particolari che diminuiscono la probabilità o l'intensità del coinvolgimento in comportamenti pericolosi (Rutter, 1996).

3. Una teoria PCP dello sviluppo e dell'adolescenza

3.1 La PCP è compatibile con l'idea di sviluppo?

La psicologia dei costrutti personali non offre nella sua originaria formulazione una teoria sistematica dello sviluppo (Crockett, 1982), aspetto questo che rappresenta una fonte di perplessità per molti teorici e professionisti del settore (Fransella, & Neimeyer, 2003).

Kelly si limita, infatti, a definire il soggetto come una “forma in movimento”, dove il cambiamento è visto come una caratteristica intrinseca dell'uomo stesso, che lo accompagna per tutto il corso della vita e non segue necessariamente percorsi predefiniti (Vaughn & Pfenninger, 1994). La prospettiva proposta dalla PCP considera, quindi, bambini e ragazzi innanzitutto come delle persone che, in quanto tali, sono costantemente e attivamente impegnate a costruire e ricostruire la propria storia di vita (Epting, 1988; Salmon, 1985; Ravenette, 1980, 1977).

Molti autori si sono interrogati sul tema dello sviluppo, chiedendosi se la PCP fosse compatibile, e in caso affermativo in che modo, con una prospettiva evolutiva. Al centro di questa discussione i concetti di cambiamento, centrale nella teoria kellyana, e quello di sviluppo, potenzialmente simile ma, al contempo, non facilmente integrabile.

E' opinione diffusa che la PCP sia una teoria del cambiamento ma incompatibile con la prospettiva evolutiva suggerita dalle classiche teorie dello sviluppo a stadi (Vaughn & Pfenninger, 1994; Salmon, 1984/1970; Epting & Amerikaner, 1980; McCoy, 1980; Bannister & Fransella, 1971). Vaughn & Pfenninger (1994), in particolare, analizzano alcuni degli approcci stadiali considerati più affini alla teoria di Kelly e ne evidenziano le incompatibilità con la PCP. Il primo punto evidenziato dagli autori è rappresentato dall'impossibilità di conciliare la prospettiva di Kelly, secondo la quale nessuno è mai indirizzato dal proprio passato in maniera univoca verso delle specifiche costruzioni future, con l'inevitabilità dei temi interessati dalle tappe evolutive che le teorie stadiali presuppongono. Erickson (1985) enfatizza, ad esempio, come ogni stadio evolutivo sia radicato a livello logico nei precedenti, mentre Piaget (1950) considera lo sviluppo come un movimento a stadi derivato da inevitabili sviluppi biologici. Nonostante Kegan (1982) sottolinei maggiormente gli aspetti soggettivi e individuali della direzionalità dello sviluppo, il suo approccio prevede un movimento della persona che va sempre verso uno stato di maggiore equilibrio e coerenza logica. Al contrario, Kelly evidenzia come l'incoerenza e la discontinuità logica non sono

necessariamente un segno di immaturità o patologia. Si veda, ad esempio, quanto affermato nel corollario della frammentazione o l'idea che l'elaboratività del sistema vada a costituirsi sia nella direzione di una maggiore coerenza e specificazione, che nella direzione di una maggiore comprensività ed estensione (Vaughn & Pfenninger, 1994). Allo stesso modo, i due autori criticano la nozione di sequenzialità delle tappe evolutive, sostenendo la prospettiva kelliana secondo cui il cambiamento può avvenire in una direzione che, agli occhi di un osservatore, può apparire sia progressiva che regressiva. Salmon (1970/1984) evidenzia, inoltre, come vi sia una profonda differenza tra la posizione dell'alternativismo costruttivo proposto da Kelly e l'epistemologia realista adottata da Piaget.

Viney (1992, 1987) ritiene che la PCP non necessiti di una specifica teoria dello sviluppo, in quanto la teoria di Kelly sarebbe una teoria dello sviluppo nella sua interezza. L'autrice si interessa, in particolare, dello sviluppo nell'età adulta ed esplora alcune delle indicazioni fornite da Kelly sulle direzioni del movimento e, quindi, sui processi che sottostanno il cambiamento.

Similmente, Fransella (1995) suggerisce che la mancanza di riferimenti espliciti ad una teoria dello sviluppo da parte di Kelly sia frutto di una scelta deliberata, volta a sottolineare come l'intero approccio sia centrato sullo sviluppo, inteso come movimento e cambiamento, indipendentemente dall'età. In quest'ottica, la mancanza di indicazioni specifiche su delle tappe evolutive andrebbe nella direzione di rifiutare qualsiasi tentativo di categorizzare le persone, strutturandoli secondo criteri predefiniti.

Jablonski & Lester (2008) suggeriscono invece di fare un passo indietro e sottolineano come, all'interno di questo dibattito, molti autori abbiano utilizzato i termini sviluppo e cambiamento in modo intercambiabile, senza fornire una chiara definizione di cosa intendono con uno o con l'altro termine. Pur non avendo mai trattato l'argomento in modo approfondito, Kelly accenna alla sua idea di sviluppo in un paper del 1961 e lo descrive come "the changes that commonly occur as one grows from childhood through adolescence and into adulthood" (1961/1969 p. 109).

Approfondendo l'argomento, Vaughn & Pfenninger (1994) ipotizzano di adottare il costrutto Sviluppo vs Regressione, il quale si collocherebbe in una posizione subordinata alle dimensioni di cambiamento e di processo. Al polo dello sviluppo si troverebbero le azioni elaborative, ovvero quelle che vanno nella direzione di una maggiore estensione o definizione del sistema. Al polo di contrasto, invece, ci sarebbe la stasi e l'ostilità. Questa formulazione sembra riecheggiare la proposta di Walker & Winter (2005) di considerare il disturbo come una forma di non validazione, accumulando questo concetto con quello di regressione proposto da Vaughn & Pfenninger.

Anche Walker (2009) si interessa dell'argomento e abbraccia la prospettiva della psicologia del ciclo di vita (Erickson, 1950), rifiutando le precedenti concezioni che considerano lo sviluppo solo

come percorso dall'infanzia all'età adulta. Allo stesso modo, l'autrice esprime il suo dissenso rispetto alla concezione che vede lo sviluppo come un costrutto subordinato al cambiamento e che ne individua la specificità nell'essere un tipo di cambiamento che va nella direzione di una maggiore maturità evolutiva (Moshman, 2005). Walker (2009) adotta, invece, la prospettiva proposta da Felman (2006) che ribalta la relazione gerarchica tra i due costrutti e pone lo sviluppo in una posizione sovraordinata, definendolo come l'insieme dei pattern ricorrenti nel corso della vita della persona (e per i quali c'è quindi comunanza tra diversi individui) che prendono la forma di crescita, cambiamento o stabilità. Nei percorsi di sviluppo sarebbero considerati quindi anche i processi di adattamento e deterioramento degli stadi più avanzati del ciclo di vita. Secondo l'autrice, questa prospettiva permetterebbe di considerare la teoria di Kelly come una teoria dello sviluppo a tutti gli effetti e inviterebbe i teorici e ricercatori PCP a ricercare delle comunanze nei percorsi di sviluppo degli individui.

Similmente, altri autori sottolineano l'importanza di ulteriori elaborazioni sull'argomento (Fransella & Neimeyer, 2003), formulando ipotesi, ad esempio su come cambiano le modalità costruttive e le costruzioni che la persona utilizza per dare senso al mondo (Salmon, 1970/1984).

Jablonski & Lester (2008), in particolare, suggeriscono alcune direzioni per una possibile espansione della teoria PCP nell'ambito dei processi di sviluppo. Viene ipotizzata, innanzitutto, l'utilità di interrogarsi sulle modalità con cui si sviluppano e interagiscono, nel tempo, sistemi e sottosistemi di costrutti. A questo proposito, gli autori sottolineano l'importanza di esplorare sia i contenuti dei costrutti che i processi che ne governano il funzionamento e le modalità costruttive. Quindi, da un alto, viene considerato importante interrogarsi su quali siano i fattori che influenzano il grado con cui una persona sviluppa, ad esempio, costrutti più o meno astratti o costrutti più o meno dettagliati in un ambito oppure in un altro. Dall'altro, si sottolinea l'importanza di procedere ad ulteriori elaborazioni sui percorsi di sviluppo che caratterizzano certe modalità costruttive piuttosto che altre. Si considerino, ad esempio, l'utilizzo di costruzioni prelativo o proposizionali, oppure la predilezione per modalità costruttive allentate o strette.

Kelly (1961/1969), dal canto suo, riconosce che i percorsi di sviluppo dei processi di costruzione non sono stati elaborati come altri aspetti dell'esperienza umana ed incoraggia altri studiosi ad approfondire l'argomento. L'invito è quello di procedere, secondo un'ottica autoriflessiva, verso una maggiore elaborazione della teoria, che vada nella direzione di un'estensione del suo campo di pertinenza e di una ulteriore definizione all'interno di un ambito specifico.

Kelly utilizza, infatti, il suo modello in modo ricorsivo e lo applica anche alla propria teoria, considerandola un sistema di costruzione, come quello di cui parla nelle sue teorizzazioni. Nello specifico, descrive una teoria come un modo per collegare fra loro una moltitudine di eventi, uno

strumento grazie al quale l'uomo cerca attivamente di anticipare il futuro e di esplorarne le potenzialità. Così come, nel parlare del sistema di costrutti personali, Kelly sottolinea il valore dell'elaboratività dello stesso, così, fra i criteri che caratterizzano una buona teoria scientifica, egli individua, innanzitutto, la fertilità e l'apertura a produrre nuove idee e nuove ipotesi. Una teoria deve, infatti, essere qualcosa che ci permetta di generare nuove ipotesi, di validarle o invalidarle e, se necessario, di poterle modificare per ricercarne altre con un maggiore valore predittivo (Fransella, 1995).

E' quindi la stessa caratteristica di ricorsività della teoria che invita a mettere alla prova queste costruzioni, testandone la validità attraverso un continuo confronto con l'esperienza. In quest'ottica, vari autori si sono interessati all'idea di suggerire dei modi per incorporare una teoria dello sviluppo all'interno della PCP.

3.2 Elaborazioni PCP sullo sviluppo

Ricordando la distinzione proposta da Epting (1988)¹³, possiamo suggerire due differenti lenti per guardare allo sviluppo della persona in termini PCP. Il primo fa riferimento alla teoria dell'uomo ricercatore e si concentra su come cambiano nel tempo gli aspetti più formali del sistema di costrutti di una persona. Il secondo, invece, attinge a quella che possiamo chiamare teoria dell'esperienza e approfondisce, ad esempio, aspetti legati alle transizioni e alle dipendenze. Vari autori hanno esplorato questi due ambiti di ricerca, con l'obiettivo di contribuire ad un ampliamento del campo di pertinenza della teoria dei costrutti personali.

Accanto a questo tipo di elaborazioni, che si sviluppano principalmente ad un livello teorico, è possibile individuare un altro filone di lavoro, il quale esplora le possibili applicazioni pratiche della PCP nell'ambito della psicologia dello sviluppo, interessandosi quindi delle implicazioni di questo approccio nel lavoro clinico e nella ricerca.

La maggior parte di questi contributi si focalizza, in particolare, su una fascia di età più bassa, legata all'infanzia e alla prima adolescenza al massimo. Sono, invece, meno numerosi gli approfondimenti che riguardano esplicitamente l'età dell'adolescenza. Nella maggior parte dei casi, inoltre, questi riguardano aspetti e tematiche piuttosto specifici, mentre manca una teoria comprensiva sull'adolescenza e su quali siano i processi che la caratterizzano.

¹³ Si veda il paragrafo 1.2 per un approfondimento.

Si procede ora ad una panoramica delle varie elaborazioni su sviluppo e adolescenza portate avanti a partire dalla teoria di Kelly.

3.2.1 Verso una maggiore complessità

Kelly descrive il divenire umano come un processo profondamente personalizzata e soggettivo, nel quale bambini e adulti sono visti, indifferentemente, come delle persone che estendono, rielaborano e riorganizzano costantemente il proprio sistema di schemi di significato, emotivi e di azioni (Mascolo et al., 1997). I processi appena descritti sono, infatti quelli che vanno a costituire il Ciclo dell'esperienza e rappresentano il modo in cui una persona mette alla prova le proprie costruzioni, verificandole nella pratica, con l'obiettivo di raffinare le capacità predittive del proprio sistema.

Secondo le opinioni più diffuse in letteratura (Mancuso, 2003; Adams-Webber & Neff, 1996; Applegate, 1983; Adams-Webber, 1985; Vacc & Greenleaf, 1975; Livesley & Bromley, 1973; Salmon 1970/1984), il sistema di costrutti di una persona partirebbe da una condizione di estrema semplicità iniziale ed evolverebbe verso una sempre maggiore complessità. Questa prospettiva riecheggia il punto di vista già formulato da Werner nel 1957 e sostenuto da vari autori della PCP (Walker, 2009; Jablonski & Lester, 2008). L'autore sostiene, infatti, che lo sviluppo della persona si muova generalmente da uno stato di relativa indifferenziazione verso una maggiore articolazione, differenziazione e integrazione gerarchica.

In quest'ottica, Mancuso (2003) ipotizza che i costrutti utilizzati dalle prime cellule che vanno a costituire un essere umano siano impegnate in discriminazioni molto semplici e per lo più legate ai processi di mantenimento della persona. I cicli dell'esperienza che essa intraprende nel corso della propria vita, se portati a termine, possono condurre ad una sempre maggiore elaborazione del proprio sistema di costrutti. A partire dai costrutti più semplici e legati alla propria sopravvivenza, la persona amplia progressivamente il proprio sistema quindi un sistema caratterizzato da una simbolizzazione cognitiva sempre più elaborata (Epting, 1988) e in grado di esercitare delle discriminazioni sempre più complesse, come quelle necessarie per valutare un progetto per la costruzione di un edificio.

Vari autori si sono interessati di indagare le modalità con cui il sistema di costrutti della persona va verso una maggiore complessità, esplorando come cambiano nel tempo i processi costruttivi e i contenuti delle costruzioni (Viney, 1992).

Modalità costruttive

La maggior parte della letteratura sull'argomento si è concentrata sullo studio della complessità cognitiva, una nozione alla quale sono stati attribuiti nel tempo significati e sfaccettature molto diversi (Kovářová & Filip, 2015). Bieri (1955) introduce per la prima volta questo termine per indicare il grado in cui un individuo costruisce persone diverse in modo differente. Fransella, Bell & Bannister (2004) riformulano questa idea nei termini di differenziazione, intendendo così la capacità di utilizzare un numero più o meno alto di dimensioni diverse per costruire gli elementi, compiendo quindi delle discriminazioni più o meno raffinate. Evidenze empiriche sostengono l'idea che il numero di costrutti del sistema personale vari nel tempo, aumentando con l'aumentare dell'età, mano a mano che vengono portati a termine nuovi cicli dell'esperienza (Jablonski & Lester, 2008; Crockett, 1982; Salmon, 1970/1984).

L'aumento del numero di costrutti può andare nella direzione di una estensione, e quindi dell'aumento del campo di pertinenza del sistema (Vaughn & Pfenninger, 1994), oppure verso una maggiore definizione. In questo caso la complessificazione del sistema passerebbe per una graduale differenziazione dei costrutti, i quali diventano sempre più articolati e in grado di compiere discriminazioni più raffinate.

Altri autori, invece, si sono concentrati alla nozione di integrazione del sistema, intesa come l'insieme dei legami tra i costrutti ad un livello sovraordinato (Neimeyer, Neimeyer, & Landfield, 1983). Sono state raccolti vari dati empirici a sostengono dell'idea che, con il tempo, il grado di integrazione e organizzazione gerarchica del sistema vada ad aumentare (Jablonski & Lester, 2008; Viney, 1992; Applegate, 1983; Salmon, 1970/1984; Meherabian, 1968; Werner, 1957). Secondo questa prospettiva, verrebbero quindi a stabilirsi relazioni sempre più complesse e articolate tra costrutti e sotto-sistemi di costrutti.

Un altro modo di pensare alla complessità cognitiva, invece, fa riferimento al concetto di differenziazione cognitiva, inteso come indipendenza funzionale tra i costrutti, ovvero il grado in cui questi vengono utilizzati in modo tra loro indipendente, senza l'utilizzo di relazioni costellatorie del tipo "se l'elemento è X allora sarà anche Y". (Botella, 2000; Adams-Webber & Neff, 1996). Adams-Webber & Neff (1996) raccolgono una serie di dati empirici a sostegno dell'idea che più il sistema è differenziato più sarà ampio il suo campo di pertinenza e quindi maggiore sarà la sua capacità predittiva. Persone con una maggiore complessità cognitiva sarebbero caratterizzate anche da una maggiore abilità nell'operare socialità e sarebbero, quindi, in grado di formulare inferenze più accurate sulle costruzioni degli altri in situazioni sociali (Adams-Webber, 1969).

Il modo in cui il grado di differenziazione cognitiva varia nel tempo è stato indagato anche da altri ricercatori che si sono interessati, in particolare, di esplorare come cambi dall'infanzia all'età adulta

il grado in cui una persona differenzia tra sé e gli altri. Vari studi, ad esempio, suggeriscono l'idea che il livello di differenziazione aumenti nel tempo, stabilizzandosi in tarda adolescenza (Adams-Webber, 1985; Carr & Townes, 1975; Meherabian, 1968). Risultati simili si sono riscontrati anche in altre ricerche che hanno indagato, invece, come cambia nel tempo il modo in cui bambini e ragazzi costruiscono in modo più o meno simile se stessi e i genitori (Adams-Webber & Neff, 1996; Strachan & Jones, 1982).

Kovářová & Filip (2015), in una recente rassegna sullo stato dell'arte degli studi sull'argomento, suggeriscono una formulazione generale delle linee di sviluppo della complessità cognitiva. Secondo gli autori la persona sviluppa, nel tempo, un sistema di costruzioni sempre più complesso, sulla base di una maggiore differenziazione (numero di costrutti), articolazione (utilizzo di costrutti più astratti e raffinati) e organizzazione o integrazione (legami sovraordinati tra costrutti).

Viene proposta, inoltre, una lettura evolutiva di alcune particolari modalità costruttive, associando all'infanzia l'utilizzo esclusivo di costruzioni impermeabili, regnanti e costellatorie. L'età adulta e la maturità sarebbero invece caratterizzate dall'introduzione anche di costruzioni usate in modo proposizionale e permeabile (Walker, 2005; Viney, 1992; Honess, 1979; Salmon, 1970/1984). Salmon (1970/1984), in particolare, suggerisce che l'aumento nel tempo della permeabilità del sistema permetterebbe una sempre maggiore creatività, in quanto sarebbe questa modalità costruttiva a permettere l'alternarsi di processi di allentamento e restringimento.

Contenuti delle costruzioni

Numerosi dati empirici supportano l'idea che vi siano delle regolarità nei contenuti dei costrutti di bambini e ragazzi di diverse fasce di età. In particolare, viene suggerito che la persona sviluppi costrutti i cui contenuti cambiano nel tempo, andando da un maggiore utilizzo di costrutti concreti ad altri, più astratti (Viney, 1992; Bannister & Fransella, 1986; Honess, 1979; Little, 1968). Attraverso l'infanzia e l'adolescenza, la persona passa, infatti, da un uso quasi esclusivo di dimensioni che descrivono comportamenti, caratteristiche esteriori, a costrutti che fanno riferimento ad aspetti della personalità, a ruoli sociali e a ipotesi sui nessi causali tra eventi (Klion & Leitner, 1985; Barrat, 1977; Scarlett, Press, & Crockett, 1971). Crockett (1982) evidenzia, inoltre, il passaggio da costrutti più generici a incidentali e da costrutti centrati sul sé a meno egocentrici.

Nonostante la maggior parte di questi studi si siano concentrati sulle differenze nelle varie fasi dell'infanzia, prendendo in considerazione una fascia di età che arriva fino alla prima adolescenza, le ricerche condotte da Applegate (1983) suggeriscono che sia nella tarda adolescenza che si può notare un maggiore incremento nelle costruzioni di natura più astratta.

Jablonski & Lester (2008) sottolineano, inoltre, come lo sviluppo di nuovi costrutti e la complessificazione nei legami tra gli stessi procedano in modo diverso in aree diverse, a seconda di quali sono gli ambiti in cui la persona è più aggressiva e quindi fa più esperienza.

3.2.2 Percorsi di sviluppo

La maggior parte delle elaborazioni ed espansioni della PCP sul tema dello sviluppo adottano, in forma privilegiata, una prospettiva più formale, occupandosi di indagare i modi in cui cambia nel tempo il sistema di costrutti di una persona, esplorandone forma e contenuti. Pochi sono invece gli studi che si interessano di come si sviluppano processi legati alle transizioni, ai processi di dipendenza, alle costruzioni di ruolo e la socialità (Walker, 2009; Epting, 1988).

Walker (2009) suggerisce come parte di queste lacune potrebbero essere colmate considerando i contributi portati da altri approcci alla psicologia dello sviluppo che si sarebbero occupati di tematiche simili. L'autrice fa riferimento, ad esempio, alla letteratura sull'empatia (Selman & Byrne, 1974; Flavell et al., 1968) che potrebbe essere parzialmente letta in termini di socialità, oppure ai recenti studi sul counterfactual thinking (Epstude & Roese, 2008; Byrne & Egan, 2004; Schaeken, Schroyens & Dieussaert, 2001) che ricordano le nozioni di alternativismo costruttivo e proposizionalità.

Chiari e collaboratori (1998, 1994), invece, approfondiscono l'ipotesi che sia possibile individuare dei modelli di percorsi evolutivi, i quali sarebbero caratterizzati da alcune comunanze nel ruolo giocato da dipendenze e transizioni all'interno dello sviluppo delle modalità relazionali della persona.

I percorsi di dipendenza

Pur non esplorando il tema in maniera dettagliata, Kelly (1955) sottolinea come durante l'infanzia via sia un potente processo in atto basato sulle aspettative e le anticipazioni dei genitori. Come suggeriscono Jablonski & Lester (2008), infatti, molti dei costrutti che la persona sviluppa durante l'infanzia avrebbero a che fare la sua percezione del grado in cui soddisfa quelle che costruisce come le aspettative dei genitori. Salmon (1970/1984), a questo proposito, sottolinea come un tema molto importante per lo sviluppo sia la competitività e compatibilità tra i diversi ruoli assunti dalla persona in contesti e in tempi diversi. L'identità costruita in famiglia può, infatti, venire messa in dubbio da cambiamenti all'interno della famiglia o nel proprio ambiente più allargato.

Nel 1994 Chiari e collaboratori formulano la teoria dei percorsi di dipendenza, un importante contributo nella direzione di individuare un rapporto tra le esperienze relazionali dell'infanzia e le anticipazioni sulle relazioni che una persona formula in età adulta.

Secondo questa prospettiva, la nascita e sviluppo del sistema di costrutti personali del bambino sarebbe legata ad un susseguirsi di regolarità che il bambino rileva nelle interazioni con le sue principali figure di riferimento. Queste regolarità andrebbero a definire delle dimensioni di significato che costituiscono le basi del proprio sistema di costrutti e riguardano, primariamente, categorie significative per i propri processi di mantenimento, quindi costrutti nucleari. Progressivamente, alcune di queste ricorrenze andranno a costituire il costrutto di madre, o quella che è la principale figura di riferimento. L'associazione tra questa persona e i propri processi di mantenimento danno luogo a quelli che si possono definire come costrutti di dipendenza¹⁴.

Come già sottolineato in precedenza, Kelly abbandona la dicotomia *dipendente / indipendente* e parla di dipendenza più o meno distribuita sul sé e sugli altri. Seguendo queste premesse, vari autori hanno letto in un'ottica evolutiva la distribuzione delle dipendenze su più figure di riferimento, leggendo questi processi come degli indicatori di un migliore funzionamento del sistema, il quale sarebbe maggiormente in grado di discriminare tra i propri bisogni e i modi in cui soddisfarli (Chiari et al., 1998; Walker, 1997; Kelly, 1955). Una maggiore complessità cognitiva, intesa come l'adozione di modalità di costruzione sempre più complesse e articolate, andrebbe di pari passo con il graduale aumento nella capacità di discriminare tra bisogni diversi e figure su cui disperdere le proprie dipendenze (Walker, 2005). Allo stesso modo, avere a disposizione un'ampia ed efficace rete di supporto faciliterebbe, a sua volta, una maggiore esplorazione del proprio campo percettivo e quindi, potenzialmente, una maggiore elaborazione dello stesso.

Facendo riferimento alle modalità di distribuzione della dipendenza e alle principali transizioni che caratterizzano le interazioni con le figure di riferimento dell'infanzia, Chiari e collaboratori (1994, 1998) descrivono tre fondamentali percorsi di sviluppo:

Percorso di dipendenza tracciato da Aggressività

Si considera l'aggressività nei termini di un'attiva elaborazione del campo percettivo (Kelly, 1955), questa rappresenta la transizione più favorevole all'esplorazione di costrutti di ruolo e alla dispersione delle dipendenze.

E' questo il caso di bambini che, non sentendo minacciata la relazione con i genitori, possono permettersi di esplorare attivamente il proprio mondo sociale, andando così a sviluppare un sistema

¹⁴ Per approfondimenti sul concetto di dipendenza si veda il paragrafo 1.2

di costrutti progressivamente più complesso e integrato. L'atteggiamento dei genitori è caratterizzato dalla socialità, ovvero dallo sforzo di comprendere (che non implica necessariamente legittimare) il punto di vista del figlio o della figlia.

In età adulta, la persona ha più probabilità di sviluppare costruzioni di ruolo, le quali si evidenzerebbero in modalità di costruire gli altri variegate e differenziate.

Percorso di dipendenza tracciato da Minaccia

Si considera la minaccia come la consapevolezza di un imminente cambiamento nelle proprie strutture nucleari, ovvero quelle deputate alla propria identità e sopravvivenza (Kelly, 1955). La minaccia qui intesa fa riferimento al forte rischio percepito di perdere una delle figure principali di riferimento. Nel percorso di dipendenza tracciato da minaccia, il bambino vive nel costante timore di poter perdere, ad esempio, la madre.

In questo caso la possibilità di aprirsi al mondo esterno e di disperdere le proprie dipendenze sarebbe fortemente limitato, in quanto comporterebbe il rischio di perdere il legame con i genitori. Questo tipo di relazioni, in età adulta porterebbero ad una costruzione del mondo sociale facilmente divisa in persone familiari e persone estranee, dove quelle familiari sono molto importanti e l'idea di poterle perdere è molto minacciosa e quelle estranee vengono generalmente costruite come non disponibili e in parte ostili.

Percorso di dipendenza tracciato da Colpa

Con il termine colpa si intende il riconoscersi diversi da quello che si credeva (Kelly, 1955). Relazioni con le figure primarie tracciate da questa transizione sono quelle in cui il bambino o la bambina vengono costantemente invalidati nei loro tentativi di costruire un ruolo personale proprio. È questo il caso in cui, ad esempio, dei genitori non vedono validata la loro idea di come dovrebbe essere il figlio o la figlia ma, rifiutandosi di operare una revisione a riguardo, continuano a ricercare ostilmente una validazione per la loro anticipazione, comportandosi in modo squalificante verso il figlio o la figlia. Per far fronte alla minaccia di ulteriori invalidazioni della propria idea di sé e per sfuggire al rischio di perdere la relazione con le figure di riferimento, la persona opera una costrizione sugli aspetti di sé che non soddisfano chiaramente le richieste percepite.

In età adulta, questo tipo di interazione può canalizzare l'anticipazione che sia impossibile ottenere una validazione di questi aspetti di sé da parte delle altre persone, portando ad una forte concentrazione delle proprie dipendenze su di sé, è questo il caso di persone per le quali è molto importante essere forti, indipendenti e fare affidamento su di sé.

Percorso di dipendenza misto

Il quarto percorso di dipendenza rappresenta una variante di quello tracciato dalla colpa. Trovandosi in una situazione simile a quella precedentemente descritta, la persona non si isola in uno stato di dipendenze distribuite solamente sul sé ma riesce a far fronte a quelle che percepisce essere le richieste provenienti dalle figure di riferimento, soddisfacendole con successo.

La distribuzione delle dipendenze viene quindi concentrata su una figura di riferimento in particolare, ad esempio uno dei due genitori. I parametri di questa figura vengono adottati come punto di riferimento per la propria costruzione del sé, la persona si adatta a queste richieste costringendo su tutti gli aspetti di sé che non rientrano in questa possibilità.

Queste persone si trovano spesso a loro agio in ruoli di accudimento e aiuto e si costruiscono come responsabili, non pretenziosi e affidabili.

3.2.3 Applicazioni cliniche e di ricerca

A partire dalla prima formulazione della PCP fornita da Kelly, vari autori si sono interessati di approfondire quali possono essere le implicazioni a livello pratico dell'adozione di un approccio PCP nel lavoro con bambini e ragazzi.

Questi lavori hanno portato ad una serie di contributi che forniscono delle interessanti coordinate per quanto riguarda il lavoro clinico e l'attività di ricerca, suggerendo modalità di intervento e tecniche di indagine adatte all'età della persona (Procaccia, Veronese & Castiglioni, 2014; Davis, Stroud & Green, 1989).

Tra i primi ad esplorare possibili strade per l'applicazione della PCP al lavoro con bambini e ragazzi si ricorda Ravenette (2003, 1980, 1977), il quale fornisce un'accurata descrizione del proprio lavoro clinico, proponendo una lettura che mette al centro la persona e il suo modo di dare senso al mondo. Occupandosi per lo più di bambini e bambine, è forte in particolare l'attenzione riservata alle modalità costruttive non verbali, che si incarnano nell'azione e passano quindi dal comportamento, piuttosto che dal pensiero verbalizzato. A partire dalla propria esperienza, Ravenette propone una serie di indicazioni per condurre colloqui con bambini e bambine, fornendo suggerimenti sul linguaggio da usare e sugli strumenti da utilizzare, integrando tecniche narrative con aspetti più manuali e creativi.

Butler & Green (2007, 1998) portano avanti un lavoro simile e approfondiscono varie tematiche legate all'infanzia e al lavoro clinico con i bambini. A partire da una serie di casi clinici, questi autori suggeriscono alcuni modelli di lettura che adottano l'approccio PCP e illustrano varie tecniche di indagine e intervento.

Truneckova & Viney (2015, 2006a, 2006b) approfondiscono alcune applicazioni della PCP in ambito clinico tramite quella che definiscono "terapia centrata sul bambino", nella quale il focus primario è rappresentato dalla teoria sul sé del bambino o della bambina e su come questa cambia nel corso della terapia. Le autrici si occupano, inoltre, dell'implementazione e valutazione di gruppi di intervento per adolescenti considerati problematici, presentando un modello che si propone di facilitare un cambiamento nei sistemi dei costrutti personali attraverso l'azione sul sistema di costrutti del gruppo (Truneckova & Viney, 2007; Viney, Henry & Campbell, 2001).

Pope & De Nicolo (2001), invece, trattano tematiche legate allo sviluppo, in quanto interessati di educazione e ricerca in ambito educativo. Nelle loro opere delineano vari suggerimenti per dei modelli di intervento e di ricerca che integrano la prospettiva dei costrutti personali con i metodi della ricerca azione e della ricerca partecipata.

Come per molti dei precedenti lavori presi in considerazione, anche la maggior parte di questi contributi riguardano in particolare l'infanzia, mentre solo marginalmente è stato affrontato il tema dell'adolescenza e delle applicazioni della PCP nel lavoro con gli adolescenti, in clinica e in ricerca.

3.3 Elaborazioni PCP sull'adolescenza

La maggior parte della letteratura che approfondisce le applicazioni della PCP nell'ambito della psicologia dello sviluppo si focalizza, in particolare, sull'infanzia; mentre meno numerosi sono i lavori prodotti sull'età dell'adolescenza. Di questi, i contributi più sostanziosi riguardano degli approfondimenti sulle possibili applicazioni della PCP nel contesto clinico ed educativo; mentre poco è stato fatto per proporre un'elaborazione dal punto di vista teorico che porti ad una maggiore definizione nell'ambito della psicologia dell'adolescenza. Sono, inoltre, rari i lavori di raccolta e sistematizzazione e confronto tra i vari contributi presenti in letteratura.

Alcuni autori si sono interessati di approfondire aspetti più strutturali, indagando come cambia nel tempo la complessità cognitiva del sistema di costrutti personali. In particolare, Adams-Webber e i suoi collaboratori (2003, 1999, 1996, 1985) includono campioni di adolescenti nei propri studi sulla differenziazione cognitiva. Con questo termine viene inteso il livello con cui la persona costruisce sé e gli altri in modo differente, il quale, secondo queste ricerche, aumenterebbe dall'infanzia all'adolescenza e si stabilizzerebbe in tarda adolescenza (Carr & Townes, 1975). Similmente, Strachan & Jones (1982) utilizzano la tecnica delle griglie di repertorio¹⁵ per evidenziare come il

¹⁵ Si veda il cap.2.2.2 per un approfondimento sulla tecnica delle griglie di repertorio.

livello di identificazione degli adolescenti con i propri genitori diminuisce con il tempo, lasciando gradualmente spazio ad una maggiore identificazione con altri adulti e con il gruppo dei pari.

Mahoney (1986), invece, approfondisce lo sviluppo del pensiero narrativo nel corso dell'adolescenza, evidenziando come nel tempo la persona utilizzi un numero sempre maggiore di costrutti e come questi siano sempre più connotati psicologicamente; nonostante una generale tendenza ad utilizzare costrutti più descrittivi per parlare di altre persone e più centrati sulla persona per parlare di se stessi.

Vari studi sono stati condotti per esplorare il processo di costruzione del sé, considerato uno degli aspetti cruciali di quest'età della vita. Strachan & Jones (1982) evidenziano, ad esempio, come l'adolescenza, e in particolare gli anni centrali, siano caratterizzati da una maggiore distanza tra la costruzione di sé e quella attribuita al sé ideale. Stein, Atkinson & Fraser (2011) suggeriscono, invece, come le costruzioni relative al sé in adolescenza passino da dimensioni più concrete e relative, ad esempio, al "posso/non posso" a quelle più astratte che hanno a che fare con un "sono/non sono". Gli autori sottolineano, inoltre, come in adolescenza sarebbe estremamente forte il bisogno di validazione per un sé ancora fragile e in via di sviluppo. Nel processo di costruzione del sé assume, inoltre, particolare rilevanza l'influenza del gruppo dei pari, rispetto al valore dato al punto di vista dei genitori. Ugazio & Castiglioni (1998) esplorano i legami tra le costruzioni del sé di preadolescenti caratterizzati da percorsi di socializzazione diadica, ovvero per cui è presente un'unica figura di attaccamento significativa, oppure poliadica, in cui sono presenti varie persone alle quali gli adolescenti possono quotidianamente fare riferimento. Il loro lavoro evidenzia come una socializzazione poliadica sia generalmente associata ad una maggiore multidimensionalità delle costruzioni relative al sé e ad una maggiore differenziazione tra le proprie costruzioni e quelle che vengono percepite come le costruzioni altrui sul sé. Berzonsky & Neimeyer (1988) esplorano un'applicazione in chiave processuale del modello di Marcia (1966) e ipotizzano delle relazioni tra gli stili di costruzione della propria identità degli adolescenti e la struttura e organizzazione del loro sistema di costrutti personali¹⁶.

Altri autori, invece, scelgono di approfondire le diverse forme che assumono i processi di costruzione del sé nel contesto di percorsi di sviluppo socialmente costruiti come marginali, patologici o devianti. Weinreich (1985), ad esempio, prende in considerazione vari gruppi di minoranze e ne esplora gli aspetti di vulnerabilità in relazione ai conflitti nelle identificazioni identitarie con il gruppo di appartenenza e con il resto della società. Jackson (1990) esplora le costruzioni sul sé di adolescenti segnalati per comportamenti devianti e suggerisce che questi siano

¹⁶ Si veda il paragrafo 1.2.3 per un approfondimento sulla teoria degli stili identitari di Berzonsky

caratterizzati da bassa comunanza con le costruzioni degli altri attorno a loro e questo possa essere legato ad una loro difficoltà ad anticipare e comprendere il comportamento altrui, dando origine ad una sorta di circolo vizioso che ne facilita l'isolamento sociale. Cipolletta (2011, 2004) si interessa del contesto delle comunità per minori e indaga i processi di costruzione del sé degli accolti, evidenziando come questi adolescenti si costruiscano come profondamente diversi dalle figure con cui si relazionano nella loro quotidianità. L'autrice rileva, inoltre, come gli accolti nelle comunità per minori utilizzino principalmente uno stile di dipendenza centrato su di sé, con differenze di genere per quanto riguarda il grado di differenziazione tra le risorse a cui ricorrere per soddisfare i propri bisogni, individuando nelle ragazze una maggiore capacità di discriminazione (Cipolletta, 2010).

Sewell & Cruise (2004) si interessano di adolescenti inseriti in percorsi penali e suggeriscono l'utilizzo delle griglie di repertorio (Kelly, 1955) come strumento diagnostico, in quanto utile per formulare una diagnosi che, oltre a fornire un'accurata descrizione della situazione presente, suggerisce valide indicazioni su come poi orientare l'intervento con la persona.

Harter, Neimeyer & Alexander (1989) esplorano il grado di soddisfazione dei membri di famiglie con figli adolescenti, mettendolo in relazione con il livello di socialità all'interno della famiglia e la comunanza delle loro costruzioni. Cipolletta (1998), invece, evidenzia i legami tra le costruzioni del sé di alcuni preadolescenti e quello che percepiscono essere il modo in cui vengono visti dai genitori. L'autrice evidenzia, inoltre, come sia riscontrabile una differenza di genere in questi processi. A pari età, infatti, le costruzioni del sé delle ragazze tendono ad aderire maggiormente alle costruzioni sul sé attribuite al gruppo dei pari, piuttosto che a quelle dei genitori, mentre si riscontra il contrario per i ragazzi. Duck (1975) si concentra, invece, sulle implicazioni di una maggiore o minore comunanza nei sistemi di costrutti personali di adolescenti che instaurano tra loro relazioni amicali più o meno strette.

Cridland e collaboratori (2014), infine, utilizzano la cornice teorica della PCP per leggere i processi evolutivi di adolescenti con una diagnosi di autismo ad alto funzionamento e fornire alcune indicazioni per delle ipotesi di intervento. Yang & Chen (2009), invece, utilizzano l'approccio PCP con un ampio campione di adolescenti taiwanesi per esplorare le interazioni tra la paura della morte e le diverse dimensioni personali utilizzate per costruirla.

Applicazioni cliniche ed educative

Come già sottolineato, nell'ambito che si interessa più specificatamente delle applicazioni cliniche ed educative si trovano vari approfondimenti interessanti. Un'ampia letteratura si occupa, ad esempio, di approfondire l'utilità dell'approccio PCP nel lavoro con gruppi di adolescenti. La

prospettiva PCP si dimostra, infatti, particolarmente efficace nei percorsi di intervento educativo e/o di presa in carico di adolescenti con problemi comportamentali legati alla devianza, all'assunzione di sostanze, all'autolesionismo e ai comportamenti a rischio in generale (Moran, Pathack & Sharma, 2009; Mallic & Watts, 2007; Truneckova & Viney, 2007, 2006a, 2006b, 2005, 2001; Viney & Henry, 2002; Viney, Henry & Campbell, 2001; Crawford & McAllister, 1982; Viney & Truneckova, 1997; Viney et al., 1997, 1999; Jackson, 1992).

Stein, Atkinson & Fraser (2011), si interessano, invece, del contesto clinico e propongono alcune linee guida per il lavoro terapeutico con gli adolescenti, suggerendo un modello integrato che attinge dal lavoro di Ravenette e dalla letteratura sulle strategie di coping in adolescenza. Ijaz & Mahmoo (2012) conducono uno studio di caso su un adolescente scappato di casa, esplorando l'utilità delle griglie di repertorio per evidenziare alcuni aspetti significativi del suo sistema di costrutti personali. Similmente, Thomas e collaboratori (2011) evidenziano le potenzialità dell'utilizzo delle griglie di repertorio per esplorare le costruzioni utilizzate per descrivere il sé da parte di adolescenti con disturbi dell'apprendimento. Secondo gli autori questo tipo di tecnica, combinata con alcune domande di laddering¹⁷, sarebbe particolarmente indicata per rendere ragione della complessità delle costruzioni personali persone con questo tipo di difficoltà.

Negli ultimi anni, infine, alcuni professionisti si sono interessati di sistematizzare la propria esperienza nell'utilizzo della PCP nel lavoro con adolescenti e bambini, producendo dei manuali sull'argomento. Simon Burnham, uno psicologo dell'educazione, pubblica nel 2008 *Let's Talk*, in cui presenta una serie di indicazioni e strategie di intervento per il lavoro con gli adolescenti. Nel libro vengono illustrati alcuni studi di caso, sottolineando l'utilità di alcune tecniche PCP per esplorare il sistema di costrutti personali e lavorare nella direzione di un cambiamento. Heather Moran (2014), psicologa clinica, pubblica invece *Using Personal Construct Psychology (PCP) in Practice with Children and Adolescents*, nel quale raccoglie i contributi di numerosi professionisti PCP di varie nazionalità che raccontano la loro esperienza come clinici e propongono dei modelli di intervento con bambini e adolescenti.

¹⁷ Si veda il cap.1.2 per un approfondimento sulla tecnica del laddering

PARTE II
DISEGNO DELLA
RICERCA

1. Domanda di ricerca

1.1 Premessa

Come precedentemente evidenziato, la Psicologia dei Costrutti Personali non presenta nella sua formulazione originaria una teoria sistematica dello sviluppo (Crockett, 1982). I bambini e i ragazzi, così come gli adulti, infatti, sono visti innanzitutto come “forme di movimento”, soggetti attivi costantemente impegnati ad attribuire senso al mondo che li circonda (Epting, 1988).

Presupposti di questo tipo rischiano di lasciare in parte disorientati i professionisti PCP che operano nell'ambito della psicologia evolutiva senza avere delle linee guida forti a cui fare riferimento. Da un lato, come evidenziano Fransella & Neimeyer (2003), l'assenza di categorie invita ad evitare ogni forma di strutturazione¹⁸, a favore di una comprensione dell'essere umano come persona, dotata di una propria unicità e specificità. Allo stesso tempo, però, la mancanza di un orientamento evolutivo all'interno della PCP viene spesso lamentata dagli stessi specialisti del settore (Fransella & Neimeyer, 2003).

Adottando il modello ricorsivo suggerito da Kelly, si considera la stessa PCP come un sistema di costruzioni a tutti gli effetti, il quale va verso una sempre maggiore capacità elaborativa e predittiva. In quest'ottica, una buona teoria scientifica, così come un buon sistema predittivo, si caratterizza per la sua capacità di generare nuove ipotesi, di validarle o invalidarle e, se necessario, di poterle modificare per ricercarne altre con un maggiore valore predittivo (Fransella, 1995).

Raccogliendo l'invito dello stesso Kelly (1961/1969), vari autori si sono, quindi, occupati di suggerire delle possibili elaborazioni della PCP, nell'ottica di estenderne il campo di pertinenza nell'ambito della psicologia dello sviluppo¹⁹. La maggior parte di questi lavori si occupa di indagare come evolvono nel tempo le forme e i contenuti dei processi di costruzione della persona, con un'attenzione particolare riservata all'infanzia. Meno numerosi sono, invece, i contributi che si interessano di adolescenza, per la quale il dibattito risulta particolarmente frammentato. Vengono affrontati spesso aspetti molto specifici e circoscritti di questa età della vita, lasciando raramente spazio a riflessioni di più ampio respiro. Sono, inoltre, rari i lavori di raccolta, sistematizzazione e confronto tra i vari contributi presenti in letteratura.

¹⁸ Cosa intendo per di strutturazione

¹⁹ Si rimanda al cap.3 della cornice teorica per una panoramica sul dibattito internazionale sulle possibili espansioni della PCP nell'ambito della psicologia dello sviluppo.

Alla luce di queste lacune nella letteratura nazionale e internazionale sull'argomento, ci si propone di approfondire il tema dell'adolescenza secondo un'ottica PCP, esplorando le possibili elaborazioni sull'argomento, da un punto di vista teorico ed applicativo.

Nonostante non siano numerosi i lavori interessati ad un'espansione teorica su PCP e adolescenza, vari clinici e ricercatori si sono interessati di esplorare le possibili applicazioni pratiche di questo approccio con gli adolescenti, proponendo articoli e manuali che sistematizzano e valutano le loro strategie di intervento (Moran, 2014; Burnham, 2008; Truneckova & Viney, 2007, 2006a, 2006b, 2005, 2001). Si ipotizza che alcune caratteristiche della PCP possano rendere particolarmente interessante l'applicazione di questo approccio nell'ambito della psicologia dello sviluppo e del lavoro con gli adolescenti. Si vedano ad esempio i seguenti aspetti:

- La PCP si propone innanzitutto come una Teoria del Cambiamento e considera il movimento una caratteristica intrinseca dell'essere umano. La centralità di queste tematiche è tale da far suggerire a Viney (1992) che la ragione per cui la PCP non fornisce una teoria sistematica dello sviluppo sia che è l'intera teoria ad essere, essa stessa, una teoria dello sviluppo. È facile immaginare come premesse così particolari possano aprire a nuovi interessanti spazi di dialogo riguardo alle possibili applicazioni della PCP nel campo della psicologia dello sviluppo.
- Il modello di Kelly, inoltre, legge le direzioni del cambiamento alla luce di varie Transizioni²⁰ (Ansia, Minaccia, Ostilità, Colpa, Aggressività). Questa prospettiva può aprire a prospettive particolarmente interessanti, vista la centralità comunemente riservata all'idea di cambiamento e alle emozioni nella letteratura sull'adolescenza (Palmonari, 2011).
- Un altro aspetto che rende la PCP particolarmente adatta al lavoro con bambini e ragazzi può essere esemplificato dal Corollario della Scelta²¹. Questo sottolinea, infatti, il ruolo profondamente attivo e competente di ogni persona nel costruire la propria realtà e nello scegliere per sé, in ogni momento, quella che viene considerata l'alternativa più elaborativa, all'interno del proprio universo di significato. Prospettiva questa che si concilia perfettamente con l'importanza attribuita all'agency e al significato soggettivo delle azioni

²⁰ Si veda il paragrafo 1.2 della cornice teorica per una descrizione dettagliata delle transizioni

²¹ Una persona sceglie per sé, all'interno di un costrutto bipolare, l'alternativa che anticipa come più elaborativa per il proprio Sistema. Per approfondimenti si rimanda al paragrafo 1.2 della cornice teorica.

di bambini e ragazzi da parte della più recente letteratura di psicologia dello sviluppo (Bonino, Cattelino & Ciairano, 2003).

- Come sottolineato in precedenza²², la teoria dei costrutti personali si muove su due livelli, uno più stretto e formale, l'altro profondamente esperienziale. La possibilità di conciliare, in modo proposizionale²³, entrambe queste prospettive può aprire grandi possibilità a chi lavora con adolescenti. Il Rigore Formale, che suggerisce l'idea di continui cicli dell'esperienza²⁴ in cui si verificano ipotesi del tipo "se-allora-ma-non" (Kelly, 1955), con uno specifico focus sul futuro e l'anticipazione, può, ad esempio, risultare molto interessante per chi si occupa di prevenzione e promozione del benessere in ambito evolutivo.
- La Teoria della Dipendenza²⁵ propone una prospettiva alternativa rispetto alle dinamiche di separazione / individuazione e graduale acquisizione dell'autonomia comunemente associate all'adolescenza (Blos, 1979). Sostituire la dicotomia Dipendente vs Indipendente con l'idea di una diversa distribuzione delle dipendenze può, infatti, aprire a nuove e interessanti costruzioni alternative.
- Si ipotizza, infine, che la prospettiva della PCP possa rivelarsi particolarmente adatta nello stilare un progetto che tenga conto delle implicazioni etiche di una ricerca che coinvolge tra i suoi partecipanti bambini e ragazzi. Come sottolineando Denicolo & Pope (2001), il ricercatore costruttivista è infatti invitato ad attenersi in primis al criterio dell'utilità, proponendo ricerche che possano aiutare individui o gruppi a considerare possibili costruzioni alternative dello stesso evento²⁶ e, come risultato di questa riflessione, dare origine a Pratiche Emancipatorie.

²² Per una descrizione più dettagliata si fa riferimento all'articolo *Journeying into the personal constructs of children* pubblicato da Franz Epting sull'International Journal of Personal Construct Psychology nel 1988.

²³ Modalità costruttiva che affianca varie costruzioni, secondo un principio che non è mutualmente escludente ma segue una logica "e..e..".

²⁴ Kelly propone la metafora dell'uomo ricercatore, considerando quest'ultimo come uno scienziato attivamente impegnato in continui *cicli dell'esperienza*, all'interno dei quali vengono formulate delle anticipazioni, poi eventualmente riviste in base alla loro validazione o invalidazione.

²⁵ Si veda il paragrafo 1.2 della cornice teorica per una trattazione più dettagliata.

²⁶ Si rimanda, a questo proposito, alle nozioni di alternativismo costruttivo e proposizionalità.

1.2 Obiettivi della ricerca

Questa ricerca si propone come un contributo al dibattito nazionale ed internazionale sull'utilizzo della PCP nell'ambito dell'adolescenza e del lavoro con gli adolescenti, con l'idea di allargare la riflessione a riguardo e stimolare ulteriore dibattito tra chi si interessa di questo argomento. Due sono gli obiettivi generali identificati:

- **Formulare una possibile costruzione dell'adolescenza in termini PCP:**

“Può essere possibile, ed utile per produrre nuove ipotesi teoriche ed operative, una costruzione PCP dell'adolescenza?”. È questa la prima domanda alla quale la presente ricerca si propone di rispondere. A partire da una concezione dell'essere umano come “forma di movimento”, ci si chiede se può avere senso, ed eventualmente in che modo possa essere portata avanti, l'idea di ricercare delle peculiarità legate ad uno specifico periodo della vita. Questa ricerca si propone di suggerire una possibile costruzione dell'adolescenza utilizzando i costrutti professionali proposti dalla PCP.

- **Esplorare l'utilità (risorse, limiti e potenzialità) della PCP nel lavoro con gli adolescenti:**

La ricerca intende approfondire come questa teoria, così com'è formulata, possa essere utilizzata nell'ambito del lavoro con gli adolescenti, sottolineandone risorse, limiti e potenzialità. Queste, nello specifico, alcune domande che guidano la riflessione sull'utilità di questo approccio:

Tabella 1 Domande su risorse e limiti della PCP nel lavoro con adolescenti

RISORSE	1) Cosa c'è di specifico della PCP che la rende particolarmente utile per lavorare con adolescenti? 2) A quali possibilità apre? 3) A quali contesti la PCP si presta particolarmente? 4) Quali strumenti PCP sono particolarmente utili? Quali tecniche?
LIMITI	1) In che modo l'approccio PCP può essere limitante? Che possibilità si preclude? 2) Che rischi comporta un approccio di questo tipo? 3) Quali aspetti della PCP non risultano particolarmente utili nel lavoro con gli adolescenti?

1.3 Due livelli di analisi

La ricerca si muove su due livelli di analisi ed esplora il tema PCP e adolescenza avvalendosi di due popolazioni molto diverse.

In primo luogo, viene portata avanti una riflessione sull'adolescenza, intesa come **età della vita** nella sua globalità. Per fare questo vengono interrogati degli esperti nell'approccio PCP e viene chiesto loro di pronunciarsi sul tema.

In secondo luogo si sceglie di approfondire un tema generalmente considerato centrale nell'adolescenza (Erickson, 1968), ovvero i **processi di costruzione del sé**. Nell'affrontare questo argomento si accoglie il suggerimento della recente letteratura sull'argomento (Cipolletta, 2011; Crocetti et al.; 2011, Palmonari, 2011, Weinreich 1985) e si approfondisce come le dinamiche identitarie prendano forma in un particolare contesto di socializzazione. Vengono quindi indagati i processi di costruzione degli accolti nelle comunità socio-educative per adolescenti.

In entrambi questi contesti vengono perseguiti i due obiettivi generali, ovvero portare avanti una riflessione su una possibile costruzione PCP dell'adolescenza e sull'utilità di questo approccio nel lavoro con gli adolescenti. I risultati di queste due linee di ricerca verranno analizzati sia separatamente che in modo integrato, confrontando somiglianze e differenze tra i contributi emersi a livello generale e a livello specifico.

La scelta di approcciarsi all'oggetto della ricerca a partire da due prospettive e popolazioni molto differenti è dettata dall'auspicio che il confronto e l'integrazione tra approfondimenti generali e più specifici possa contribuire a costruire una rappresentazione del tema interessante e ricca. Si auspica, infatti, che una sintesi dei risultati emersi dal confronto e dall'integrazione di questi due livelli possa rappresentare un interessante stimolo per il dibattito sull'utilizzo della PCP con gli adolescenti, fornendo spunti, sia teorici che operativi, dai quali partire per formulare nuove utili ipotesi di lavoro.

2. Una costruzione intersoggettiva dell'adolescenza

Questa ricerca si propone di apportare un contributo al dibattito sull'utilizzo dell'approccio teorico della PCP nell'ambito del lavoro con adolescenti, suggerendo delle ipotesi per una costruzione dell'adolescenza in termini PCP e formulando delle riflessioni sulle risorse e i limiti di questo approccio nel lavoro con gli adolescenti.

Il primo livello di analisi approfondisce queste tematiche appoggiandosi alle opinioni dei principali esperti in materia, ovvero i professionisti che operano secondo la teoria PCP.

Ipotizzare una costruzione dell'adolescenza in termini PCP significa proporsi di allargare una teoria già formalizzata in modo molto chiaro, dettagliato e coerente. Per far fronte ad un compito così complesso si è scelto di coinvolgere quelli che sono, di fatto, gli esperti nell'utilizzo della PCP, ovvero i professionisti che operano, in vari ambiti, secondo questo particolare approccio teorico.

Si è quindi scelto di raccogliere le loro opinioni sul tema, chiedendo loro di ipotizzare una possibile costruzione dell'adolescenza, formulata secondo quelli i costrutti professionali²⁷ della PCP, e di riflettere su quali siano, secondo loro, i limiti e le risorse dell'utilizzo della PCP in questo particolare contesto di lavoro. I contributi dei partecipanti verranno poi sistematizzati in quella che potrebbe essere chiamata una *costruzione intersoggettiva* dell'adolescenza in termini PCP. Questa proposta è in linea con i presupposti della teoria costruttivista, che rifiuta i criteri realistici di oggettività e abbraccia l'idea di una costruzione intersoggettiva della conoscenza scientifica (Armezzani, 2004).

Coerentemente con il principio di utilità della ricerca suggerito da Denicolo & Pope (2001), i risultati di questa indagine verranno sistematizzati in un documento che verrà poi diffuso tra i partecipanti e divulgato a chi fosse interessato al tema PCP e adolescenza.

²⁷ Con questo termine si fa riferimento a concetti quali: Transizioni, Ciclo dell'esperienza, Processi di allentamento, restringimento, costrizione, dilatazione, etc.. Si veda il paragrafo 1.2 della cornice teorica per una descrizione più dettagliata del significato dei costrutti professionali.

2.1 Popolazione: I professionisti PCP

Si fa qui riferimento al termine *professionista PCP* per indicare qualsiasi psicologo, in formazione o già formato in PCP, che applica la teoria al proprio ambito lavorativo, considerando i contesti più diversi, a partire da quello clinico, a quello educativo, formativo o di ricerca.

Non si hanno informazioni sufficienti per proporre una stima mondiale di quanti possano essere gli psicologi specializzati in PCP, il cui numero rimane quindi ignoto. I percorsi formativi variano molto di paese in paese e vanno da quelli estremamente formalizzati delle scuole di psicoterapia²⁸ a quelli, più difficili da tracciare, legati a corsi privati o percorsi di supervisione clinica individuale. Questa varietà rispecchia le forti differenze, a livello internazionale, negli iter formativi previsti per chi decide di intraprendere una carriera nell'ambito della psicologia.

La specializzazione in un approccio specifico, inoltre, è una pratica che non è diffusa allo stesso modo in tutto il mondo. Nelle università straniere è sempre più frequente, infatti, che i percorsi formativi universitari si concentrino quasi unicamente sulle teorie di stampo cognitivo-comportamentale, derivanti dalle opere di autori come Beck, Pavlov e Skinner.

Per quanto riguarda la PCP, i maggiori centri di formazione sono attualmente delle scuole private di stampo clinico. I più conosciuti sono quelli europei, ovvero la Serbian Constructivist Association fondata da Dušan Stojnov, il centro inglese di formazione clinica di Peter Cummins (Personal Construct Psychology Association) e le due scuole italiane CESIPc e ICP, coordinate rispettivamente da Gabriele Chiari e Massimo Giliberto.

Non sono molti, invece, i centri di ricerca, accademici e non, dove questo tipo di approccio ha trovato spazio con una certa continuità. Tra le università che hanno contribuito e contribuiscono a produrre la maggior parte dei lavori di ricerca a orientamento PCP si ricordano, in particolare, quelle di Hertfordshire (UK), Barcellona (Spagna), Belgrado (Serbia), Wollongong (Australia) e Memphis (USA).

2.1.1 Reclutamento

Sono state utilizzate diverse modalità di reclutamento in momenti successivi. In una prima fase sono stati raccolti, e organizzati per provenienza, gli indirizzi e-mail di circa 480 professionisti PCP (250 professionisti stranieri e 230 professionisti italiani); questo facendo riferimento a:

²⁸ Una scuola di psicoterapia è un corso di formazione post-laurea di durata quadriennale che fornisce la qualifica di psicoterapeuta.

- Contatti e riferimenti presenti su pubblicazioni scientifiche a orientamento PCP, individuate in una prima fase di ricerca bibliografica sul tema adolescenza e sulla PCP in generale;
- Contatti suggeriti dalle associazioni nazionali ed internazionali che operano in ambito PCP e costruttivista, quali il Constructivist Psychology Network, la Personal Construct Psychology Association, l'Australasian Personal Construct Group e la scuola di psicoterapia italiana ICP;
- Contatti dei partecipanti al convegno 2014 dell'European Personal Construct Association.

È stata quindi inviata a tutti una e-mail, in cui lo studio veniva presentato e la persona interpellata era invitata a parteciparvi tramite la compilazione di una scheda online. Contemporaneamente, la segreteria della scuola CESIPc ha inoltrato questa email a tutti i suoi allievi ed ex allievi (circa 200 persone). L'invito a partecipare alla ricerca è stato inoltre diffuso tramite due mailing list PCP, tre pagine Facebook, un gruppo LinkedIn e altri due forum di discussione online. In tutte queste circostanze, la mail di presentazione dello studio includeva un invito ad inoltrare la proposta ad altri conoscenti o colleghi interessati alla PCP e potenzialmente interessati a partecipare.

Vista la specificità dell'argomento (non tutti i professionisti contattati sarebbero stati interessati all'età dell'adolescenza) e la difficoltà del compito richiesto (compilare una lunga scheda su argomenti probabilmente poco esplorati altrimenti), la partecipazione attesa era di circa 50 persone, tra italiani e stranieri. Nel corso di 10 mesi di raccolta dati (da marzo a dicembre 2014) sono invece stati raccolti i contributi di 112 partecipanti, 63 italiani e 49 stranieri. Il totale di schede effettivamente utilizzate è di 108, in quanto sono state escluse quelle di 4 partecipanti italiani che hanno risposto alle domande solo parzialmente, limitandosi a fornire i propri dati personali, senza pronunciarsi sull'oggetto della ricerca.

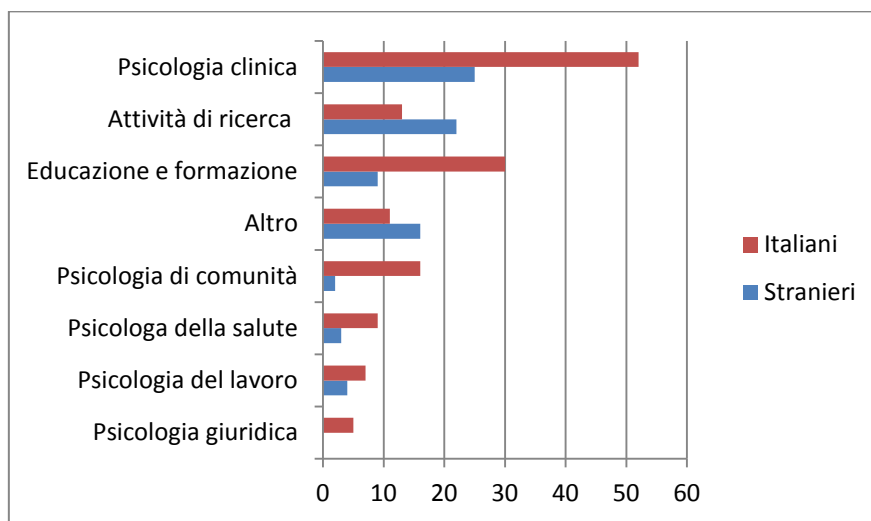
2.1.2 Partecipanti

Nel corso di 10 mesi di raccolta dati sono stati raccolti i contributi di 112 partecipanti, 63 italiani e 49 stranieri. Il totale di schede effettivamente utilizzate è di 108, in quanto sono state escluse quelle di 4 partecipanti italiani che hanno risposto alle domande solo parzialmente, limitandosi a fornire i propri dati personali, senza pronunciarsi sull'oggetto della ricerca.

Dei partecipanti stranieri 20 provengono dal Regno Unito, 8 dall’Australia, 6 dagli Stati Uniti, 6 dalla Serbia, 4 dalla Spagna e rimanenti 5 da Svezia, Israele, Repubblica Ceca e Nuova Zelanda. Le origini dei partecipanti alla ricerca rispecchiano abbastanza la distribuzione della PCP nel mondo, la cui diffusione assume connotazioni geografiche piuttosto simile al campione interpellato.

La maggior parte dei partecipanti italiani si occupa di clinica e di educazione e formazione mentre gli stranieri affiancano spesso attività di clinica con la ricerca. Per ulteriori dettagli si veda la tabella:

Tabella 2 Ambiti lavorativi dei partecipanti



Per quanto riguarda l’età delle persone con cui solitamente lavorano i professionisti interpellati non si riscontrano grandi differenze tra il gruppo degli italiani e quello degli stranieri, eccetto per una leggera tendenza del gruppo degli italiani a lavorare con persone più giovani. La maggior parte dei partecipanti lavora con adulti (70% degli italiani e 84% degli stranieri), circa la metà lavora con adolescenti (60% degli italiani, 40% degli stranieri), una parte minore lavora con l’infanzia (28% degli italiani, 20% degli stranieri), e solo una piccola percentuale lavora nell’ambito dell’invecchiamento (4% degli italiani, 6% degli stranieri).

Poco più della metà dei partecipanti italiani affermano di essere psicologi specializzandi in psicoterapia, quindi molto probabilmente iscritti alle due scuole italiane di specializzazione in PCP, ovvero l’Institute of Constructivist Psychology di Padova e il Centro Studi in Psicoterapia Cognitiva di Padova e Firenze. Circa il 40% dichiarano, invece, di essere psicoterapeuti diplomati. Dei partecipanti stranieri l’85% si descrive come psicologo, mentre il 25% utilizza la dicitura

psicoterapeuta²⁹. La maggior parte di loro ha una lunga esperienza alle spalle, in quanto affermano di essere familiari con la PCP da 25 anni, in media.

Non è stata indagata l'età dei partecipanti, parametro che, a posteriori, avrebbe potuto rivelarsi interessante. Considerati gli anni di pratica con la PCP dei partecipanti stranieri, il livello di formazione di quelli italiani e il fatto che le scuole di psicoterapia in Italia siano state fondate relativamente recentemente³⁰; si ipotizza che il gruppo di partecipanti italiani sia, in media, molto più giovane di quello straniero.

Circa il 40% degli italiani hanno indicato di riferimento a vari approcci teorici, integrando la PCP con altri orientamenti. Tra questi, i più diffusi sono l'approccio cognitivo comportamentale e la teoria sistemico-relazionale. Tra i partecipanti stranieri, invece, circa il 75% dichiara di fare riferimento anche ad altri approcci nella propria pratica professionale. Le teorie menzionate sono molto più numerose rispetto al gruppo italiano e spaziano dall'approccio cognitivo comportamentale alla teoria narrativa, il socio-costruzionismo, la teoria sistemica la psicologia junghiana, l'ipnosi, la teoria dell'attaccamento e molte altre. Tra questi, alcuni partecipanti affermano di fare riferimento ad altri approcci principalmente per adottarne le tecniche, poi rilette in termini PCP.

2.2 Metodo: Interviste semi-strutturate online

Le domande che guidano questa ricerca sono piuttosto problematiche, in quanto si propongono di andare oltre una teoria utilizzata e consolidata e di proporre delle idee che potrebbero, in qualche forma, anche essere contraddittorie con la teoria originale. È quindi facile immaginare quanto possa essere complesso il compito richiesto ai partecipanti, invitati a riflettere in prima persona sull'oggetto di ricerca, con il proposito di apportare un contributo nuovo e personale sul tema PCP e adolescenza.

Per questo motivo, si è ritenuto opportuno proporre un'indagine volta a raccogliere quanti più spunti e opinioni possibili sull'argomento, auspicando che questo possa contribuire alla raccolta di idee originali e utili sull'oggetto della ricerca. Puntando a coinvolgere un numero molto ampio di

²⁹ Si ricorda che nei paesi fuori dall'Italia i percorsi formativi in psicologia variano notevolmente e sono molto meno numerose le scuole di psicoterapia.

³⁰ Il Centro Studi in Psicoterapia Cognitiva è stato fondato nel 1993 mentre l'Institute of Constructivist Psychology risale al 2004.

professionisti PCP potenzialmente interessati a partecipare alla ricerca, si è optato per l'utilizzo di uno strumento che fosse possibile diffondere per e-mail.

È stata quindi redatta una *scheda online* con alcune domande sul tema PCP ed adolescenza, la quale è stata sottoposta ai partecipanti, con l'invito a rispondere sulla base della propria esperienza professionale.

2.2.1 Costruzione scheda

La scheda è stata costruita tramite l'applicazione Google Form, ritenuta la più adatta per favorire al partecipante una compilazione autonoma, facile ed intuitiva. Vista la complessità delle domande e la lunghezza dello strumento, si è ritenuto necessario, inoltre, scegliere un format che prevedesse la possibilità di interrompere la compilazione e riprenderla in un momento successivo.

La scheda è consultabile e compilabile nella sua versione italiana al link <http://goo.gl/forms/bjs8i8kdYK>, e al link <http://goo.gl/forms/gHofUBRyAS>, nella sua versione inglese.

Contenuti della scheda

Su indicazioni dell'Institute of Constructivist Psychology (ICP) di Padova sono stati individuati tre clinici di orientamento PCP che si interessano in particolare dell'età dell'adolescenza. Questi sono stati contattati e consultati con l'obiettivo di raccogliere degli spunti interessanti e utili per la redazione dello strumento di indagine. La consultazione è avvenuta nel corso di tre incontri individuali svoltisi alla sede dell'ICP, di circa un'ora ciascuno, in cui i clinici sono stati messi al corrente degli obiettivi della ricerca e sono stati coinvolti nella redazione delle domande della scheda.

Lo strumento risultato è una scheda costituita da 17 domande, nella versione italiana, e 19, in quella inglese³¹. Le domande sono, per la maggior parte, di tipo standardizzato a risposta aperta, mentre tre sono di tipo semi strutturato. La prima parte della scheda è riservata alla raccolta di alcuni dati personali del partecipante, come la provenienza (nel caso dei partecipanti stranieri), l'orientamento teorico e gli ambiti di interesse lavorativo.

Le domande seguenti, invece, intendono favorire l'elaborazione personale su quattro aree di indagine, che fanno riferimento ai due principali obiettivi della ricerca, e riguardano, in particolare:

³¹ Si vedano i paragrafi successivi per una descrizione dettagliata delle differenze tra le due versioni.

1) UNA COSTRUZIONE DELL'ADOLESCENZA IN TERMINI PCP

- **Una costruzione personale dell'adolescenza** (2 domande): Viene esplorato il significato personale che i termini "adolescenza" e "adolescente" ricoprono per il partecipante. Una volta esplicitate queste costruzioni, viene elicitato il polo di contrasto, chiedendo al partecipante che cosa potrebbe identificare come l'opposto di ciò che ha appena descritto.
- **Una costruzione professionale sull'adolescenza** (1 domanda): Viene chiesto al partecipante di identificare quali possano essere, secondo la sua opinione, delle specificità dell'adolescenza, e di provare a formularle in termini PCP, utilizzando degli specifici costrutti professionali. A questo scopo, vengono suggeriti una serie di termini che fanno riferimento a vari aspetti della teoria della PCP.

2) L'UTILITÀ DELLA PCP NEL LAVORO CON GLI ADOLESCENTI

- **Le risorse della PCP nel lavoro con adolescenti** (3 domande): Vengono esplorati quali possono essere i punti di forza di questo approccio nel lavoro con gli adolescenti, i contesti in cui può risultare particolarmente efficace e gli strumenti e le tecniche che possono essere più utili.
- **I limiti e potenziali sviluppi della PCP nel lavoro con adolescenti** (2 domande): Vengono indagati quali possono essere, secondo i partecipanti, i limiti dell'utilizzo della PCP nel lavoro con questa specifica fascia di età. Viene inoltre chiesto quale ambito di applicazione della PCP nel lavoro con gli adolescenti meriterebbe di essere approfondito e ampliato.

Viene infine lasciata la possibilità di aggiungere eventuali riflessioni che non abbiano trovato spazio nella scheda e viene chiesto al partecipante di segnalare eventuali indicazioni bibliografiche sul tema PCP e adolescenza. I riferimenti bibliografici forniti andranno poi a sommarsi a quelli raccolti nelle fasi preliminari dello studio, allo scopo di tratteggiare uno stato dell'arte esaustivo sul tema e metterlo poi a confronto con i risultati emersi dalla ricerca. Per una descrizione dettagliata delle domande della scheda, messe in relazione con le specifiche aree di indagine si veda la tabella 3:

Tabella 3 Domande della scheda, divise per aree di indagine

DOMANDE DELLA SCHEDA	AREE DI INDAGINE
<p>1) Nome e cognome</p> <p>1b) Nazione di provenienza (per i partecipanti inglesi)</p> <p>2) Indirizzo email</p> <p>3) Su cosa verte prevalentemente il tuo lavoro?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Attività di ricerca - Psicologia clinica - Psicologia di comunità - Psicologia del lavoro - Educazione e formazione - Psicologia giuridica - Psicologia della salute - Altro (specificare) <p>4) Di quale fascia di età ti occupi maggiormente?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Infanzia - Età adulta - Adolescenza - Invecchiamento <p>5) Qual è la tua formazione?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Psicologo/a - Medico - Specializzando/a in psicoterapia - Psicoterapeuta - Altro (specificare) <p>5b) Da quanti anni ti interessi di PCP? <i>(per i partecipanti inglesi)</i></p> <p>6) A quali approcci fai riferimento nella tua pratica professionale?</p> <p>17) Desidero che il mio nome figuri tra i partecipanti della ricerca nelle eventuali presentazioni o pubblicazioni scientifiche risultanti da questo lavoro di ricerca</p>	<p>DATI PERSONALI DEL PARTECIPANTE</p>
<p>7) Descrivi brevemente cosa intendi con "adolescenza". Chi è per te un adolescente? Cosa lo/la caratterizza?</p> <p>8) Cosa indicheresti come polo opposto di ciò che hai appena descritto?</p>	<p>COSTRUZIONE PERSONALE DELL' ADOLESCENZA</p>
<p>9) Facendo riferimento ai seguenti costrutti professionali, ti viene in mente qualcosa che, nella tua esperienza, può rappresentare una peculiarità del periodo dell'adolescenza? In che modo?</p> <p>SCEGLI LIBERAMENTE i costrutti che ti sembrano più utili per esporre il tuo pensiero e tralascia quelli che non ti suscitano alcuna riflessione: Transizioni, Ciclo dell'Esperienza, Ciclo della Scelta, Processi (Allentamento, Restringimento, Dilatazione, Costrizione), Livelli di Cambiamento, Costrutti di Dipendenza e Costrutti di Ruolo, Livello gerarchico dei costrutti</p>	<p>COSTRUZIONE PROFESSIONALE SULL' ADOLESCENZA</p>

<p>10) Pensando alla tua esperienza lavorativa con gli adolescenti, in quali circostanze e in che modo pensi che la teoria dei costrutti personali possa rappresentare per te una risorsa?</p> <p>11) Ti viene in mente un contesto specifico di lavoro nel quale la teoria dei costrutti personali potrebbe rappresentare una risorsa per chi lavora con adolescenti? Perché?</p> <p>12) In base alla tua esperienza professionale, ci sono strumenti e tecniche che ti sono sembrate particolarmente utili per il lavoro con gli adolescenti? Se sì, quali e perché?</p>	<p>RISORSE DELLA PCP NEL LAVORO CON ADOLESCENTI</p>
<p>13) Pensando alla tua esperienza lavorativa con gli adolescenti, in quali circostanze e in che modo pensi che la teoria dei costrutti personali possa rappresentare per te un limite?</p> <p>14) Nella tua opinione in quale direzione dovrebbe andare l'approfondimento delle applicazioni della PCP nell'ambito dell'adolescenza?</p>	<p>LIMITI E POTENZIALI SVILUPPI DELLA PCP NEL LAVORO CON ADOLESCENTI</p>
<p>15) C'è qualcosa che non ti è stato chiesto e che vuoi aggiungere sul tema PCP e adolescenza?</p> <p>16) Ti viene in mente qualche interessante suggerimento bibliografico sul tema adolescenza e PCP? Hai prodotto qualcosa sul tema e ti interessa segnalarlo?</p>	<p>ALTRO</p>

Le domande sono presentate in modo da favorire quello che Kelly (1955) ha definito il Ciclo della creatività³². Ad una prima parte, caratterizzata da quesiti più ampi e generici (es. “Chi è per te un adolescente?”), segue infatti una seconda parte costituita da domande più puntuali e specifiche (es. “In base alla tua esperienza professionale, ci sono strumenti e tecniche che ti sono sembrate particolarmente utili per il lavoro con gli adolescenti? Se sì, quali e perché?”).

Si tratta quasi interamente di domande aperte, alle quali viene chiesto di rispondere in un paragrafo dal numero di caratteri potenzialmente illimitato. Solo i punti 3,4 e 5 sono strutturati come delle domande a risposta multipla, dove il partecipante può scegliere tra le alternative fornite o specificare un'altra risposta.

La versione in inglese comprende tutte le domande della versione italiana, con l'aggiunta una domanda (1b) sulla nazione di provenienza del partecipante e una domanda (5b) sul livello di familiarità con la teoria PCP. Questa seconda domanda non era stata prevista nella versione italiana, in quanto si era ritenuto sufficiente fare riferimento al grado di formazione dei partecipanti,

³²Il ciclo della creatività è definito come un processo mentale dove si alternano modalità di costruzione della realtà molto diverse tra loro. Ad una fase di allentamento, caratterizzata in genere da possibilità, apertura e confusione, segue una fase di restringimento, caratterizzata da una maggiore chiarezza e precisione e univocità. Per una spiegazione più dettagliata del Ciclo della Creatività si veda il capitolo teorico.

differenziando tra psicologi specializzandi e psicoterapeuti già diplomati. Si è ritenuto, invece, opportuno aggiungerla nella versione in inglese in quanto i percorsi formativi variano molto di paese in paese. Non sarebbe stato infatti possibile avere informazioni sul grado di familiarità con la PCP solo basandosi sul livello di formazione, tradotto qui con il termine *degree* e facente riferimento principalmente alla formazione universitaria.

2.2.2 Analisi dei risultati

I contributi raccolti dalle schede sono stati organizzati e sistematizzati manualmente secondo le modalità dell'analisi tematica, come descritta da Braun & Clarke (2006). Questa è definita come un metodo per identificare, analizzare e riportare pattern (temi) prevalenti per un determinato corpus di dati. I temi presentati hanno l'obiettivo di catturare nei dati qualcosa di importante in relazione alla particolare domanda di ricerca.

Le indicazioni di questi autori sono state integrate, inoltre, con i suggerimenti di Boyatzis (1998) e Patton (1990). In questo studio, infatti, sono state utilizzate modalità di analisi leggermente diverse a seconda degli specifici Data Set e Data Item³³ considerati, in accordo con le diverse aree di indagine considerate. Vengono quindi descritte le linee generali seguite per l'analisi tematica, accompagnate da alcune specificazioni sulle procedure attuate per l'analisi di alcuni Data Set in particolare.

I risultati ottenuti sono poi stati messi a confronto con quanto suggerito dalla letteratura internazionale presente sull'argomento, facendo particolare attenzione ai riferimenti bibliografici suggeriti dagli stessi partecipanti all'interno delle loro risposte alla scheda.

Organizzazione dei dati

In accordo con le indicazioni di Braun & Clarke (2006), i dati raccolti sono stati organizzati in diversi insiemi e sottoinsiemi.

In particolare, viene indicato con il termine *Data Corpus A* l'insieme di tutte le risposte di tutti i partecipanti alla scheda. Con la dicitura *Data Set* viene fatto riferimento alle risposte di tutti i partecipanti ad una domanda di ricerca particolare. Le domande di ricerca corrispondono alle cinque aree di indagine illustrate in precedenza. Queste vengono esplorate, a loro volta, in più di una domanda della scheda. L'insieme delle risposte di tutti i partecipanti ad una particolare domanda

³³ Per una descrizione dettagliata di cosa si intende con i termini Data set e Data item si veda il paragrafo successivo.

della scheda vengono invece indicate con il termine *Data Item*. Per una descrizione più dettagliata dell'organizzazione dei dati si veda la figura seguente:

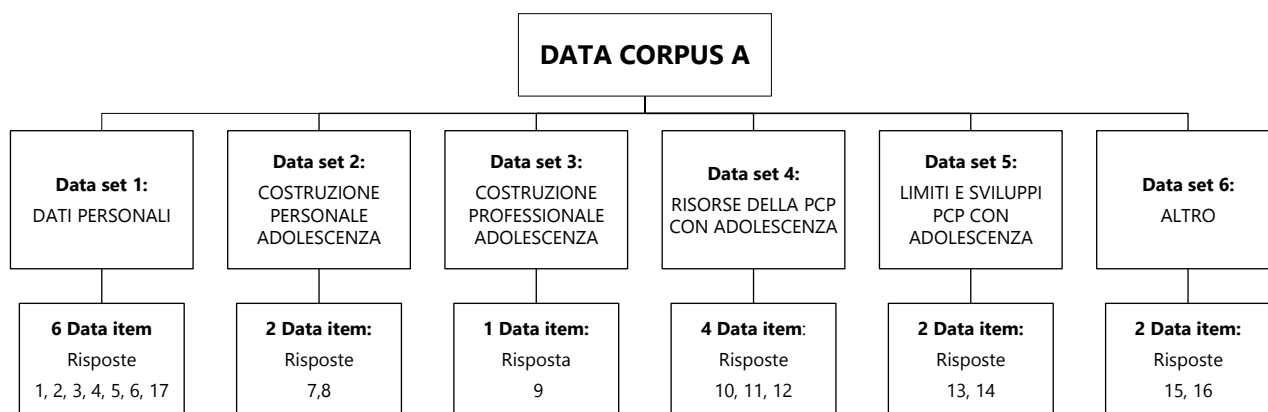


Figura 3 Organizzazione dei dati

Si consideri infine il termine *Data extract*, per fare riferimento alla singola risposta di un partecipante ad una domanda. Ogni Data extract viene identificato da una dicitura che ne chiarisce la collocazione all'interno del corpus di dati, specificando il Data Item a cui fa riferimento e il partecipante che ha fornito la risposta. Si prenda l'esempio dell'estratto 8.E21: si tratta in questo caso della risposta del partecipante numero 21 (8.E21), del gruppo di partecipanti provenienti dall'estero (8.E21), alla domanda numero 8 (8.E21). Allo stesso modo, l'estratto 11.I34 farà riferimento alla risposta del partecipante numero 34 (11.I34), del gruppo dei partecipanti provenienti dall'Italia (11.I34), alla domanda numero 11 (11.I34).

Fase di Codifica

A partire da uno specifico Data Extract, ovvero la risposta di un singolo partecipante ad una domanda, sono stati individuati dei segmenti principali, ai quali sono stati associati dei codici, con lo scopo di esprimere i contenuti più significativi dell'estratto (Tuckett, 2005; Boyatzis, 1998).

Per la maggior parte del corpus di dati, i codici individuati si attengono principalmente ad un livello semantico e descrittivo (Boyatzis, 1998) e derivano da un procedimento di tipo induttivo (Patton, 1990), non guidato quindi da categorie teoriche definite a priori.

Diversamente è avvenuto per il terzo Data Set, che fa riferimento alla domanda numero 9, nella quale viene chiesto ai partecipanti di ipotizzare delle specificità legate all'età dell'adolescenza, esprimendole attraverso i concetti teorici fondanti la PCP. In questo caso le risposte sono state codificate fin da subito secondo i principi dell'analisi tematica teorica (Braun & Clarke, 2006),

guidata e informata dai costrutti professionali specifici della PCP. Questa scelta è legata alla volontà di far emergere con più evidenza i temi originali e legati in modo specifico all'età dell'adolescenza, piuttosto che aspetti della teoria consolidati e comunemente utilizzati per parlare della persona in tutte le fasi della sua vita.

La procedura di codifica è stata ripetuta tre volte per l'intero corpus di dati. Allo scopo di presentare una rappresentazione il più possibile esaustiva dei contenuti portati dai partecipanti, ci si è avvalsi della tecnica dello *spostamento dell'accento*, suggerita da Kelly (1955) per l'analisi delle autocaratterizzazioni. Lo spostamento dell'accento consiste nel considerare la stessa frase o lo stesso periodo più volte, sottolineando, di volta in volta, aspetti diversi. Equivale a considerare ciò che viene raccontato sotto diverse prospettive, in modo da rispecchiare quanto più possibile la ricchezza dell'intero corpus di dati.

Assegnazione dei temi

Una volta completata questa prima fase, i codici sono stati presi in considerazione uno ad uno, procedendo ad un'analisi di tipo interpretativo (Patton, 1990) e ipotizzando dei temi di I livello (Braun & Clarke, 2006) che li potessero rappresentare. I temi ipotizzati venivano poi rivisti e modificati, procedendo con il confronto e la collazione dei codici successivi.

Nel definire cosa poteva contare come tema sono stati combinati criteri quantitativi e qualitativi. Si è partiti da un'analisi dei codici più ricorrenti, individuando quali fossero le diverse frequenze con le quali si presentavano nelle risposte dei partecipanti. I risultati di questa prima lettura sono poi stati messi a confronto e interpretati alla luce di un'analisi più qualitativa, tesa ad individuare i costrutti ritenuti più significativi in accordo con la domanda di ricerca.

Si vedano alcuni esempi nella tabella 4:

Tabella 4 Esempi di codifica

	Estratto (Data Extract)	Codici	Temi I livello
7.E5	Ages 11-19. Adolescence is a transitional stage , coming of age where an individual is still learning about the world and about themselves. Their self image / self constructs are not set or solid	ETÀ STADIO TRANSITORIO STA IMPARANDO IMMAGINE / COSTRUTTI SUL SÉ NON STABILE, DEFINITO	ETÀ TRANSIZIONE, PASSAGGIO IN FORMAZIONE, CRESCITA IDENTITÀ INCERTEZZA
8.I1	Il polo opposto di ciò che ho descritto è il funzionamento del bambino . Il modo di costruire del bambino è ampiamente determinato da quello delle figure di riferimento .	BAMBINO MODO DI COSTRUIRE DETERMINATO DA ALTRI	BAMBINO INDIFFERENZIAZIONE
9.I11	Da dipendenza poco dispersa (sui genitori), passaggio per contrasto, a dipendenza ostentata sul sé (sono grande, posso fare le cose da solo)	PASSAGGIO OSTENTATO A DIPENDENZA SUL SÉ	AUMENTO DISPERSIONE SUL SÉ
10.E25	It is a participative method which might be especially appealing to young people who want to explore aspects of themselves and their surroundings.	METODO PARTECIPATIVO ESPLORARE PROPRIO MONDO	RELAZIONE SIMMETRICA, CONDIVISIONE CONSAPEVOLEZZA

Si è quindi proceduto ad un'organizzazione dei temi individuati in temi di II livello, i quali fanno riferimento a categorie più ampie e comprensive, poste, quindi, in una posizione sovraordinata rispetto ai temi di I livello. Alcuni dati hanno richiesto un livello di analisi più articolato di altri. In particolare, il secondo Data Set (domande 7 e 8) è costituito da risposte più complesse e dalla lunghezza media maggiore rispetto al resto del corpus di dati. Questo ha resa necessaria, a volte, la differenziazione tra temi e sotto-temi (Braun & Clarke, 2006), corrispondenti ad una sorta di gerarchia tra costrutti sovraordinati e subordinati (Kelly, 1955).

Come suggerito da Braun & Clarke (2006), l'organizzazione gerarchica e le diverse relazioni tra i temi sono state sistematizzate con l'ausilio di mappe tematiche. Si veda l'esempio della figura 2, che fa riferimento ad alcuni dei temi emersi dall'analisi del Data Item corrispondente alla domanda numero 7: *Descrivi brevemente cosa intendi con "adolescenza"*.

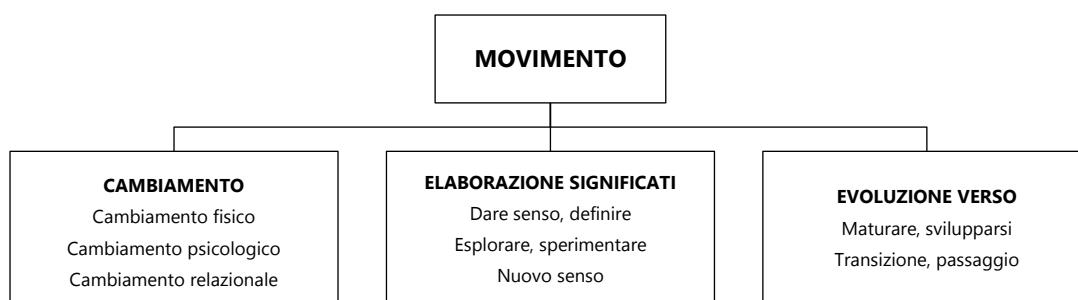


Figura 4 Esempi di temi di II livello

Si prende qui in considerazione uno dei temi più sovraordinati emersi dalle risposte, il **movimento**: si possono individuare diversi "tipi" di movimento; a partire dal **cambiamento** (fisico, psicologico e relazionale), passando per un processo di attiva **elaborazione di significati** (definizione, esplorazione e formulazione di nuovi significati), fino ad arrivare all'idea di un'**evoluzione verso** qualcosa (maturazione, transizione verso qualcos'altro).

Riprendendo la tabella precedente si può vedere, ad esempio, come al segmento *"Still learning"* dell'estratto 7.E5 è stato associato il tema di I livello *"Transizione, passaggio"* il quale trova qui la sua collocazione nel tema di II livello *"Evoluzione verso"*. Il tema *"Evoluzione verso"*, a sua volta, costituisce un sotto-tema dell'altro tema di II livello *"Movimento"*.

Si può notare come i temi di II livello siano frutto di un'analisi interpretativa orientata secondo l'ottica della teoria costruttivista. Si prenda, ad esempio, il tema *"Elaborazione di significati"*, qui presentato come una modalità di movimento. Questa scelta potrebbe sembrare quanto meno peculiare se non si considerassero i presupposti costruttivisti dai quali deriva. Si consideri, infatti, il livello subordinato di questo tema: i temi di I livello *"Dare senso, definire"*, *"Esplorare, sperimentare significati"*, *"Nuovo senso"* fanno tutti riferimento all'idea di *meaning making*, dare senso. In accordo con la teoria costruttivista (Kelly, 1955), questo sarebbe da considerarsi un processo strettamente correlato, quando non equivalente, all'idea di agire, sperimentare, fare esperienza³⁴, quindi posizionabile sotto il tema sovraordinato di *"Movimento"*.

Confronto tra Data Item e Data set

Vengono quindi messi a confronto i Data item relativi allo stesso Data set, cercando somiglianze e differenze tra le risposte fornite e ipotizzando possibili implicazioni delle stesse. Vengono infine considerati i temi emersi dai vari Data set, allo scopo di ipotizzare delle risposte alle due domande di ricerca principali:

³⁴ Si fa qui riferimento all'idea di ciclo dell'esperienza, descritto nel paragrafo 1.2 della cornice teorica

- 1) Formulazione di una possibile costruzione dell'adolescenza in termini PCP (Data set 1 e 2)
- 2) Utilità della PCP nel lavoro con gli adolescenti (Data set 3 e 4)

Vengono suggerite possibili relazioni tra i risultati ottenuti nei diversi Data Set, mettendo a confronto, ad esempio, limiti e risorse dell'utilizzo di questa teoria con gli adolescenti, oppure con le costruzioni personali e professionali dell'adolescenza.

Un procedimento particolare è stato riservato per il confronto dei Data set 1 e 2. Le risposte del Data set 1 fanno riferimento alla descrizione del costrutto adolescenza, indagato in entrambe le sue polarità. Questi Data Extract sono formulati in termini generici e personali e non sempre fanno riferimento a termini specifici della teoria costruttivista. Diversamente, il Data set 2 è costituito da ipotesi su una costruzione professionale dell'adolescenza e i suoi Data Extract sono tutti espressi utilizzando strettamente la terminologia PCP. Per rendere più facilmente confrontabili questi diversi dati, si è quindi reso necessario un ulteriore livello di analisi e interpretazione dei temi individuati nel Data set 1. A partire dai temi precedentemente individuati sono quindi stati formulati dei temi di III livello, in modo da sistematizzare gli spunti e stimoli portati dai partecipanti utilizzando, quanto più possibile, la terminologia PCP.

Si veda l'esempio nella tabella 5:

Tabella 5 Esempi di temi di II e III livello

TEMI II LIVELLO		TEMI DI III LIVELLO	
RICERCA DI SIGNIFICATI	Dare senso, definire	CICLO ESPERIENZA	Aggressività
	Esplorare, sperimentare		
	Nuovo senso		Revisione
INSICUREZZA (sul sé)		COLPA / MINACCIA DI COLPA	

In questo caso, il tema "Ricerca di significati" viene associato al termine "Ciclo dell'esperienza"³⁵ (Kelly, 1955), sottintendendo l'idea che ogni attività di attribuzione di senso sia equiparabile al *fare esperienza*. Questa scelta è fatta in accordo con la prospettiva suggerita dalla metafora dell'uomo ricercatore (Kelly, 1955, Bannister, Fransella, 1971), che vede l'essere umano costantemente impegnato in cicli dell'esperienza, all'interno dei quali porta avanti dei processi di meaning making, formulando e mettendo alla prova ipotesi su di sé e sugli eventi del mondo. Nel secondo esempio,

³⁵ Si veda il paragrafo 1.2 della cornice teorica per una descrizione più dettagliata del significato del termine Ciclo dell'esperienza.

invece, il tema "Insicurezza" fa riferimento ad una sensazione di "vulnerabilità e incertezza su chi si è" (7.I31) che, in termini PCP potrebbe essere riletto come colpa o minaccia di colpa.

I risultati emersi dai vari Data Set 1 e 2 sono quindi stati messi a confronto tra loro, nell'intento di fornire una sintesi degli spunti ritenuti più significativi e d'interessanti e fornire un'ipotesi per una possibile costruzione dell'adolescenza in termini PCP. Allo stesso modo, i Data set 3 e 4 sono stati combinati per fornire una panoramica di risorse, limiti e potenzialità dell'utilizzo della PCP nel lavoro con gli adolescenti.

2.2.3 Valutazione dello strumento

Delle 112 schede raccolte, 108 sono state valutate utili ed interessanti ai fini della ricerca. 4 schede di partecipanti italiani sono invece state escluse dall'analisi, in quanto compilate solo parzialmente e tralasciando le domande rilevanti ai fini dell'indagine.

Le risposte fornite dai partecipanti denotano, in generale, una buona attenzione e cura da parte dei partecipanti nel ragionare e proporre il proprio punto di vista sui temi proposti. Molti partecipanti hanno inviato dei feedback positivi dopo aver compilato la scheda, sottolineando come l'avessero trovata molto stimolante e fossero interessati a ricevere un report dei risultati finali della ricerca. Il modo in cui la ricerca è stata accolta sembra quindi andare nella direzione di confermare la necessità di un approfondimento del tema dell'adolescenza da parte dei professionisti che lavorano seguendo l'orientamento psicologico della PCP.

Particolare attenzione è riservata alle domande 7 e 8, riguardanti la propria costruzione personale dell'adolescenza, per le quali vengono fornite opinioni molto ricche e dettagliate. Nonostante l'intento di queste domande fosse quello di indagare, in maniera preliminare, i presupposti personali sull'argomento, molte delle risposte fanno riferimento più o meno esplicito ai costrutti professionali e ai presupposti teorici della PCP. Si è quindi reso evidente come il piano personale e professionale siano fortemente intrecciati e sia piuttosto difficile, quando non fuorviante, distinguere tra queste due chiavi di lettura. Le risposte alle domande 7 e 8 sono quindi state riformulate secondo i costrutti professionali ed hanno assunto un peso più rilevante del previsto nel tentativo di formulare delle ipotesi su una possibile costruzione PCP dell'adolescenza.

Il livello di articolazione e approfondimento delle risposte va, tuttavia, diminuendo mano a mano che si procede con le domande della scheda. Vari partecipanti hanno comunicato, nei loro feedback, una certa fatica nel portare a termine il compito, in quanto considerato molto lungo e complesso. In particolare, è stata segnalata la difficoltà nel rispondere alla domanda 9 sulla costruzione professionale dell'adolescenza; la quale invitava a pronunciarsi su un tema molto controverso e

poco affrontato dai partecipanti nella propria formazione. Alcune delle risposte a questa domanda sono, infatti, piuttosto generiche e sbrigative e 15 partecipanti la hanno tralasciata completamente. Tra i feedback ricevuti dai partecipanti si ritiene, inoltre, utile evidenziare la segnalazione di una criticità riguardante la domanda 11: *“Ti viene in mente un contesto specifico di lavoro nel quale la teoria dei costrutti personali potrebbe rappresentare una risorsa per chi lavora con adolescenti? Perché?”*. È stato suggerito che i partecipanti italiani, avendo tutti una formazione specifica in psicoterapia, possano aver dato questa pratica professionale per implicita ed abbiano inteso questa domanda nei termini di *“In quali contesti, oltre alla psicoterapia, può essere utile la PCP per chi lavora con gli adolescenti?”*. Quest’ipotesi potrebbe contribuire a spiegare i risultati raccolti, nei quali l’ambito della psicoterapia viene citata solo da 12 persone, di cui soli 2 italiani.

Un’ulteriore criticità riguarda, infine, l’assenza di un dato che, a posteriori, avrebbe potuto rivelarsi significativo nell’analisi dei risultati. All’interno della prima parte, in cui viene chiesto di fornire alcune informazioni personali sulla propria formazione e professionalità, viene tralasciato di chiedere l’età dei partecipanti. Questo avrebbe potuto essere un parametro interessante da considerare nell’interpretazione delle risposte sulla costruzione personale dell’adolescenza. In particolare, avrebbe potuto aggiungere qualche informazione in più per comprendere alcune differenze significative rilevate tra i partecipanti italiani e stranieri. I due gruppi hanno, infatti, portato delle prospettive piuttosto diverse sull’argomento e si ipotizza che nell’interpretare queste differenze possa essere utile considerare, oltre che la cultura di appartenenza, anche l’età dei partecipanti. Sulla base degli anni di pratica in ambito PCP dichiarati dai partecipanti, si ipotizza, infatti, che il gruppo dei partecipanti italiani sia composto, in media, da persone più giovani rispetto al gruppo di stranieri.

3. La Costruzione del sé degli accolti in comunità socioeducative

All'interno di una riflessione più generale su una possibile costruzione dell'adolescenza in termini PCP, si restringe ora il campo di interesse ad un aspetto specifico dell'adolescenza.

Come precedentemente evidenziato, i processi di costruzione del sé sono considerati uno degli aspetti centrali dell'età dell'adolescenza (Palmonari, 2011; Aleni Sestito, 2004; De Wit & van der Veers, 1993; Erickson, 1950). Vari autori sostengono, inoltre, l'importanza di approfondire il dibattito su quali aspetti caratterizzino i processi di costruzione del sé all'interno di specifici contesti sociali e culturali di socializzazione (Cipolletta, 2011; Crocetti et al.; 2011, Palmonari, 2011; Weinreich 1985). In particolare, Weinreich (1985) suggerisce che le riflessioni sulla costruzione dell'identità portate avanti solo in termini generali portino facilmente ad affermazioni generiche e di poca utilità applicativa. Egli sostiene, invece, l'importanza di esplorare i processi di costruzione del sé in contesti specifici e, in particolare, suggerisce di approfondire i percorsi di sviluppo socialmente considerati devianti o patologici. Allo stesso modo, Palmonari (2011) evidenzia la necessità di approfondire come un individuo, con la propria storia, le proprie caratteristiche e i propri obiettivi, sviluppi la propria idea di sé in un preciso contesto storico, sociale e culturale. Secondo l'autore sarebbe, quindi, auspicabile approfondire i processi di costruzione dell'identità in gruppi specifici e, in particolare, esplorare come avviene lo sviluppo del sé in adolescenti che escono precocemente dal circuito formativo.

Coerentemente con queste premesse, il secondo livello di analisi della ricerca prende in considerazione l'ambito delle comunità socio-educative, esplorando forme e contenuti dei processi di costruzione del sé degli accolti. Questo specifico contesto è considerato particolarmente interessante per tre motivi principali:

- La comunità socio-educativa come un **luogo dove sperimentare alternative**:

La comunità è proposta come un'*alternativa* rispetto ad un contesto socio-relazionale precedente considerato inadeguato, rappresentando idealmente dei luoghi di confronto e di negoziazione tra significati vecchi e nuovi, dove gli accolti possono trovare uno spazio per sperimentare modi diversi di costruire se stessi e il mondo (Giannone, 2012; Cassibba, Coppola & Costantino, 2012). Presupposti di questo tipo rendono le comunità socioeducative dei contesti che ben si prestano a sperimentare le potenzialità di un

approccio PCP al lavoro con gli adolescenti, in quanto potenzialmente incarnano nei loro obiettivi uno dei presupposti fondamentali della PCP, ovvero la convinzione che sia sempre possibile costruire gli eventi (e quindi una persona, un luogo, delle circostanze) in un modo diverso e alternativo³⁶.

- La comunità socio-educativa come **contesto di socializzazione complesso**:

Adottando l'ottica proposta da Harter, Neimeyer & Alexander (1989) si considera la comunità come la particolare *ecologia sociale* all'interno della quale gli accolti formulano e mettono alla prova le proprie teorie personali sul sé. Questi contesti sono spesso caratterizzate da una forte eterogeneità degli attori coinvolti. All'interno di queste strutture si intrecciano, infatti, le storie di molte persone diverse tra loro, a partire dagli accolti, gli educatori, i volontari, i genitori e varie altre figure che spesso gravitano attorno al "sistema comunità". E' quindi nell'interazione quotidiana con queste molteplici figure che gli accolti conducono gli esperimenti che stanno alla base dei loro processi di formazione del sé. Si ipotizza che questi possano seguire delle traiettorie particolarmente interessanti, partendo dall'idea che la persona sviluppi particolari specifici sottosistemi di costrutti relativi al sé in base alle persone con le quali è in interazione (Lester, 2010; Burr, Butt, & Bell, 1997; Zorn, McKinney, & Moran, 1993).

- La **crucialità dei processi di costruzione del sé** nelle comunità socio-educative

Nell'ottica di esplorare le potenzialità della teoria PCP nel lavoro con gli adolescenti, in generale, e della sua prospettiva sui processi di costruzione del sé, nello specifico, le comunità socio-educative rappresentano un contesto in cui le dimensioni identitarie dei ragazzi e delle ragazze giocano un ruolo cruciale (Bastianoni, 1994).

Infatti, nonostante la costruzione del sé sia considerata una delle dimensioni personali più compromesse dalle esperienze deprivanti e carenziate che spesso precedono l'inserimento in comunità, essa rappresenta anche uno degli aspetti centrali sui quali andrebbe indirizzata l'attenzione e l'intervento "protettivo", di prevenzione e promozione del benessere, prospettato dalle comunità (Stokholm, 2010; Bastianoni, 2004).

³⁶ Si veda, a questo proposito, la nozione di *alternativismo costruttivo*, proposto da Kelly come base epistemologica e filosofica della propria teoria, secondo la quale "Tutte le nostre attuali interpretazioni dell'universo sono suscettibili di essere riviste o rimpiazzate".

3.1 Obiettivi specifici

Obiettivo di questa parte del lavoro è, innanzitutto, quello di suggerire una possibile costruzione PCP di un aspetto particolare dell'adolescenza, ovvero i processi di costruzione del sé degli accolti nelle comunità socio-educative, interessandosi nello specifico di esplorare e confrontare tra loro:

- **Forme e contenuti delle costruzioni del sé:**

Esplorare quali sono i contenuti delle costruzioni del sé degli accolti, ricercando somiglianze e differenze tra diverse tipologie di comunità e ipotizzando dei possibili percorsi di costruzione del sé.

- **Il ruolo del gruppo dei pari e quello degli operatori:**

Indagare somiglianze e differenze nei ruoli di validatori e invalidatori svolti dal gruppo dei pari e da quello degli operatori. Se la comunità può essere considerata un sistema complesso, all'interno del quale ogni membro si muove in accordo con una costruzione in parte condivisa (Procter, 1996), il gruppo dei pari e quello degli operatori possono essere considerati come due sotto sistemi. Questi rappresenterebbero i due principali motori di significato con il quale la persona si confronta nei processi di costruzione della propria idea di sé (Stokholm, 2009).

Allo stesso tempo, questa ricerca si propone di approfondire come la PCP possa fornire degli strumenti più o meno utili in questo specifico ambito di ricerca. Verrà quindi indagata l'utilità di alcuni strumenti PCP al fine di esplorare i significati portati dai partecipanti e, contemporaneamente, promuovere l'emergere di costruzioni alternative. Verranno, quindi, esplorati limiti, risorse e potenzialità di alcuni aspetti teorici e pratici della PCP, quali:

- **Costrutti professionali:**

Indagare l'utilità delle nozioni di transizione, dipendenza, costrutti nucleari ed altri costrutti professionali per leggere i processi di costruzione del sé degli accolti nelle comunità socio-educative.

- **Le griglie di repertorio:**

Indagare l'utilità di questa tecnica di indagine per esplorare il sistema dei costrutti di adolescenti accolti in comunità.

I dati raccolti saranno poi interpretati alla luce di quanto emerso nella prima parte della ricerca, inserendo questo caso specifico all'interno di una cornice più ampia e generale sull'età dell'adolescenza letta in ottica PCP. Si auspica che quanto emerso apporti un interessante contributo nella comprensione dei processi di costruzioni del sé originanti nel contesto della comunità socio-educative. A partire da una puntuale valutazione dei risultati raccolti sarà, inoltre, possibile formulare delle ipotesi sulle possibili implicazioni operative per i professionisti che, a vario titolo, si occupano della presa in carico degli accolti nelle comunità per minori.

Un'attenta analisi dei risultati potrà, infine, fornire una serie di spunti utili per ulteriori ricerche PCP che decidessero di adottare questa prospettiva in questo particolare ambito di ricerca.

3.2 Popolazione: Le comunità socio-educative per minori

“Il minore ha diritto di crescere ed essere educato nell'ambito della propria famiglia. Le condizioni di indigenza dei genitori o del genitore esercente la potestà genitoriale non possono essere di ostacolo all'esercizio del diritto del minore alla propria famiglia”. Questo è quanto affermato dalla legge 149/2001, che sancisce il diritto del bambino o dell'adolescente ad avere una famiglia anche nel momento in cui l'ambiente familiare non risulti più un luogo idoneo alla sua crescita ed educazione. La legge prevede, in tal caso, interventi di sostegno affinché la famiglia superi le difficoltà che l'hanno portata alla crisi.

Nei casi più gravi può essere disposta un'azione di tutela che comporta l'allontanamento temporaneo del bambino dai genitori e l'affidamento ad una famiglia o ad una persona singola in grado di garantirgli il mantenimento, l'educazione, l'istruzione e le relazioni affettive di cui ha bisogno. Qualora questo non fosse possibile, è previsto “l'inserimento del minore in una comunità di tipo familiare o in un istituto di assistenza pubblico o privato, che abbia sede preferibilmente nel luogo più vicino a quello in cui stabilmente risiede il nucleo familiare di provenienza”. (legge 149/2001). A questi accolti, inseriti in comunità principalmente per condizioni familiari svantaggiate, sono da aggiungere quelli sottoposti a procedimenti penali, ospitati in varie forme e secondo varie tempistiche, in accordo con l'art.22 del DPR 448/1988³⁷.

³⁷ Le comunità utilizzate in ambito penale si distinguono in centri di prima accoglienza e comunità residenziali vere e proprie. Le prime ospitano, per un brevissimo periodo, soltanto minorenni arrestati. Le altre ospitano i minori per il

Gli ultimi dati disponibili, aggiornati al 31 dicembre 2012, evidenziano la presenza in Italia di 28.449 bambini e ragazzi fuori famiglia, di cui 14.255 accolti in servizi residenziali e 14.194 in affido familiare (Quaderno della ricerca sociale, 2014³⁸). Nonostante la sostanziale eguaglianza nella frequenza dei due tipi di presa in carico, questi dati evidenziano una sostanziale diminuzione dell'accoglienza in comunità rispetto all'affidamento familiare, in crescita negli ultimi anni.

Si veda la tabella 6 per una panoramica più dettagliata sulle caratteristiche degli accolti in comunità presenti in Italia:

Tabella 6 Bambini e adolescenti fuori famiglia di origine: distribuzione nei servizi residenziali delle classi di età, del genere, della cittadinanza- Al 31/12/2012

PERCENTUALE DEGLI ACCOLTI NEI SERVIZI RESIDENZIALI	
Classi di età	
Non indicato	0,7%
0-2 anni	6,7%
3-5 anni	7,6%
6-10 anni	17,3%
11-14 anni	23,7%
15-17 anni	44,0%
Genere	
Non indicato	1,7%
Maschio	59,0%
Femmina	39,3%
Cittadinanza	
Italiani	69,6%
Stranieri	30,4%
<i>Di cui</i> non accompagnati	49,5%
Fonte: Centro nazionale di documentazione e analisi per l'infanzia e l'adolescenza	

La distribuzione per età dell'accoglienza indica nell'adolescenza il periodo in cui si sperimenta con più frequenza un'accoglienza nei servizi residenziali. Circa il 70% degli accolti è infatti compreso nella fascia di età tra gli 11 e i 17 anni.

Riguardo al genere degli accolti si ravvisa una prevalenza tra i maschi dell'accoglienza nei servizi residenziali, da mettere in relazione all'accoglienza dei minori stranieri, prevalentemente maschi, per i quali viene preferita l'accoglienza nei servizi residenziali, piuttosto che nei contesti di affido.

periodo breve-medio della custodia cautelare o per il periodo medio-lungo della messa alla prova o in esecuzione della pena nei casi in cui sia disposta la misura alternativa dell'affidamento in prova al servizio sociale.

³⁸ Il Rapporto Affidamenti familiari e collocamenti in comunità al 31 dicembre 2012 (Ministero del lavoro e delle politiche sociali, Quaderni della ricerca sociale n. 31, dicembre 2014) restituisce i risultati della quarta edizione del monitoraggio che il Centro nazionale di documentazione e analisi per l'infanzia e l'adolescenza realizza in stretto raccordo con le Regioni e le Province autonome sul tema dell'accoglienza dei bambini e dei ragazzi fuori dalla famiglia di origine, ovvero collocati in affidamento familiare e nei servizi residenziali.

Tra i bambini accolti, uno su tre è di cittadinanza straniera, con un raddoppio dell'incidenza tra il 1998 (16%) e il 2012 (30%). La consistente presenza di bambini e adolescenti stranieri è conseguenza anche dell'alto numero di minori stranieri non accompagnati, che rappresenta circa il 16% degli accolti di origine straniera in totale, e trova accoglienza quasi esclusivamente nei servizi residenziali.

Le realtà degli accolti

Molti degli accolti hanno alle spalle storie di trascuratezza, abuso o abbandono (Grotevant, Dunbar, Kohler e Lash Esau, 2000; Emiliani e Bastianoni, 1993) e i contesti familiari da cui vengono allontanati sono spesso molto problematici e incapaci di assicurare loro una cura adeguata (Scabini e Cigoli, 2000).

Si tratta di bambini e ragazzi che spesso hanno sperimentato una molteplicità di condizioni di vita e che, frequentemente, si presentano in comunità con una lunga storia di presa in carico alle spalle; caratterizzata da interventi numerosi e frammentati, che possono aver coinvolto più o meno i ragazzi e/o i loro familiari.

Il fenomeno dei minorenni allontanati dalla propria famiglia d'origine e successivamente entrati nei luoghi dell'accoglienza è una realtà complessa che include aspetti di diversa entità e gravità: dalle mancanze educative delle famiglie alla conflittualità genitoriale, dai problemi economici e abitativi a quelli comportamentali di dipendenza e devianza, sino alle forme estreme di violenza e abuso. Secondo gli ultimi dati Istat, aggiornati al 31 dicembre 2012, circa il 45% dei minori viene accolto nelle strutture per problemi legati al nucleo familiare, quali incapacità educativa, problemi economici o psicofisici dei familiari.

Per la rimanente quota di minori, le motivazioni che determinano l'ingresso in strutture residenziali sono diverse: il 19% dei minori ospiti entra nelle strutture perché accolti insieme al genitore, il 12% è costituito da stranieri privi di assistenza o rappresentanza da parte di un adulto; il 7% dei minori è invece vittima di abuso e maltrattamento, mentre il restante 17% viene accolti per altri motivi.

Vari autori (Bastianoni, 2000; Crittenden, 1985) sottolineano come tutte queste storie sarebbero accumulate dall'esperienza della deprivazione, ovvero della distruzione o perdita dei legami significativi precoci. Sarebbe, infatti, questo tipo di esperienza quello che, pur nella grande variabilità delle configurazioni individuali, porterebbe a compromettere le aree dello sviluppo legate all'attaccamento e alla capacità di coinvolgimento in relazioni affettive, all'adattamento e alle competenze sociali e cognitivo-emozionali (Emiliani & Bastianoni, 2000).

Secondo Crittenden (1985), le principali difficoltà che caratterizzano gli accolti nei servizi residenziali riguardano problemi scolastici e dell'apprendimento, connessi a ritardi dello sviluppo

intellettivo; difficoltà sociali ed emozionali, comprensive di ostilità, aggressività, passività, bassa stima di sé e, nel lungo periodo, esiti nella devianza e nella psicopatologia conclamata.

Le comunità socioeducative si propongono, in questi casi, come dei luoghi privilegiati per tutta una serie di processi di sviluppo, crescita e maturazione dei ragazzi che vi risiedono, “offrendo al bambino e all’adolescente uno spazio di vita in cui elaborare un progetto con figure adulte professionalizzate, capaci di sviluppare rapporti significativi sul piano educativo” (Legge n.285 del 1997).

Le comunità per minori

Le comunità per minori sono strutture residenziali che accolgono bambini e adolescenti allontanati dalle famiglie d’origine, la cui presa in carico richiede l’attuazione di interventi complessi in grado di riattivare radicali processi di trasformazione e cambiamento personale. L’obiettivo prioritario di questi luoghi, pertanto, non è quello di svolgere funzioni di custodia bensì di costituirsi come ambienti in grado di promuovere il cambiamento nella definizione di sé e del significato attribuito dal ragazzo alla propria condizione di svantaggio (Zullo, Bastianoni, Taurino, 2008). La qualità della presa in carico si fonda, in primis, sulla promozione di un contesto di vita caratterizzato da routine condivise e da un clima relazionale in grado di ridurre le conseguenze negative derivanti dalla prolungata esposizione a condizioni di rischio psicosociale e a eventi critici (Bombi, Scittarelli, 1998; Lynch, Cicchetti, 1992).

Il termine “comunità per minori” sottende però un insieme variegato e articolato di tipologie di strutture residenziali, caratterizzate da diversi modi di vivere il quotidiano, messi in atto in forma temporanea da piccoli gruppi di operatori, assieme a bambini e/o ragazzi allontanati dalle loro famiglie d’origine, affidatarie e/o adottive, o da altre comunità e/o istituti (Bastianoni, Taurino, 2008). Queste le tipologie di struttura residenziale principalmente riconosciute³⁹:

Comunità Familiari: Presidio residenziale che accoglie minori di anni 18 e che si caratterizza per la convivenza continuativa e stabile di un piccolo gruppo di minori con due o più operatori specializzati, che assumono ruoli identificabili con figure genitoriali di riferimento in un percorso socio-educativo, nei rispetto dei bisogni e delle esigenze rispondenti alle varie fasce di età.

³⁹ Questa classificazione fa riferimento alle indicazioni del *Nomenclatore interregionale degli interventi dei servizi*, un documento stilato Gruppo di lavoro Politiche sociali del CISIS (Centro inter-regionale per i sistemi informativi, geografici e statistici) in collaborazione con il Coordinamento tecnico interregionale delle politiche sociali.

Comunità socioeducative: Presidio residenziale a carattere educativo, rivolto prevalentemente a preadolescenti e adolescenti sprovvisti di figure parentali idonee a seguirli nel processo formativo. L'assistenza è fornita da educatori professionali che esercitano in quel contesto la loro specifica professione in forma di attività lavorativa. Ogni educatore esercita la propria funzione su un piccolo gruppo di ospiti (generalmente inferiore a 12) ed è tenuto a rispettare dei turni lavorativi che garantiscano la presenza costante di almeno un adulto per ogni gruppo di minori.

Alloggio ad alta autonomia: Presidio residenziale di ridotte dimensioni, a bassa intensità assistenziale, accoglie ragazzi con gravi problemi di relazione con le famiglie, o privi delle stesse, senza valide figure di riferimento e bisognosi di un nuovo rapporto affettivo ed educativo. Accoglie minorenni alle soglie della maggiore età, o giovani adulti (fino a 21 anni) che presentano disagi esistenziali e nevrosi del carattere, (disturbo alimentare, disturbo comportamentale, disturbo del carattere, alcolismo, invalidità, cronicità...), sintomatologia che evidenzia la necessità di un programma di emancipazione dalla famiglia di origine

Servizi di accoglienza per bambino genitore: È una struttura di accoglienza a tutela del nascituro o del bambino e del suo genitore. Ospita di norma nuclei formati dal bambino e dal suo genitore. È caratterizzata dalla presenza di educatori professionali e dalla presenza di spazi idonei per i nuclei accolti.

Strutture di pronta accoglienza: È una struttura residenziale, per minori in situazioni di emergenza, che provvede alla tempestiva e temporanea accoglienza di essi quando si trovano in situazione di abbandono o di urgente bisogno di allontanamento dall'ambiente familiare. Il limite massimo dei minori può essere temporaneamente elevato qualora sia necessario accogliere ragazzi per i quali non sia momentaneamente possibile una alternativa.

Comunità multiutenza: È una struttura residenziale con il compito di accogliere persone prive di ambiente familiare idoneo, tra cui temporaneamente anche bambini ed adolescenti di età compresa tra zero e diciassette anni.

Comunità educativo e psicologica: Comunità caratterizzata per la capacità di accoglienza di minori in condizioni di disagio, con gravi problemi comportamentali o patologie di carattere psichiatrico. La Comunità fornisce prestazioni psicoterapeutiche. Si caratterizza per essere ad integrazione socio-sanitaria.

Questa varietà nelle tipologie di accoglienza dovrebbe garantire un ampio ventaglio di scelta nell'individuazione della più adeguata risposta alle specifiche esigenze del caso di accoglienza cui è necessario rispondere. Pur nelle differenziazioni regionali derivanti anche dalle diverse normative vigenti, prevalgono in media le comunità socio-educative (40,6%), in primis, seguite dalle comunità familiari (25,5%) e dai servizi di accoglienza per bambino e genitore (14,8%).

Si veda la tabella 7 per una panoramica sulla distribuzione degli accolti nei vari servizi, in Italia e nella regione interessata⁴⁰ in questo studio:

Tabella 7 Distribuzione degli accolti nei vari servizi

Struttura residenziale	Accolti in Italia	Accolti in regione
Comunità familiari	25,5%	41,2%
Comunità socioeducative	40,6%	27,5%
Alloggio ad alta autonomia	6,2%	0%
Servizi di accoglienza per bambino-genitore	14,8%	16,5%
Strutture di pronta accoglienza	2,6%	9,9%
Comunità multiutenza	7,9%	0
Comunità educativo e psicologico	1,8%	4,9%
Altro	0,5%	0%

Le comunità socioeducative

Nella presente ricerca si è deciso di concentrare l'attenzione sulle comunità di tipo socioeducativo, allo scopo di esplorare quelli che sono i processi di costruzione del sé degli accolti all'interno di un contesto particolarmente complesso, caratterizzato dalla presenza di numerosi attori con età e ruoli molto diversi tra loro. Con il termine comunità socioeducativa si intende una struttura residenziale per bambini e ragazzi, in cui l'azione educativa viene svolta da educatori professionali, pubblici o privati, dipendenti o in convenzione, laici o religiosi, che esercitano in quel contesto la loro specifica professione in forma di attività lavorativa (Istituto degli innocenti, 1999). Gli educatori sono solitamente organizzati in équipe e alternano la propria presenza in comunità con turni a rotazione oraria e giornaliera. L'impegno educativo è generalmente assolto da ogni operatore con le stesse mansioni e funzioni, ad eccezione del ruolo del coordinatore che, solitamente, accompagna al

⁴⁰ Onde tutelare i partecipanti alla ricerca si è scelto di non fornire dettagli che potessero rendere identificabili le comunità coinvolte nello studio. Si fa quindi riferimento ad una generica regione del nord Italia.

ruolo educativo quotidiano altri compiti di maggiore responsabilità. È inoltre frequente la presenza occasionale di collaboratori domestici, tutor scolastici e volontari, il cui ruolo può variare molto di struttura in struttura.

Secondo i Quaderni di Ricerca Sociale 31, in regione ci sono circa 850 accolti nelle comunità, e circa 60 ragazzi e ragazze tra i 18 e i 21 anni già in carico nella minore età.

I contesti della ricerca

Si possono distinguere diversi tipi di strutture, differenziate, ad esempio, in base all'età o al genere degli accolti, al tipo di ente che gestisce la comunità, alla specifica funzione prefissata o all'impostazione educativa proposta.

La maggior parte delle strutture che ospitano adolescenti e preadolescenti si differenzia, innanzitutto, in base al genere degli accolti. Solitamente le comunità si dividono in maschili o femminili, mentre sono abbastanza rari i casi di comunità miste. È facile immaginare il peso di una variabile di questo tipo in un'età come l'adolescenza, generalmente considerata momento cardine per lo sviluppo sessuale e dell'identità di genere (de Wit & van der Veer, 1993). Nella presente ricerca si è scelto di prendere in considerazione tre comunità, una di tipo femminile, una maschile ed una mista; in modo da dare spazio a riflessioni legate alle eventuali somiglianze e differenze nei processi di costruzione di sé in base al genere degli accolti, coerentemente con la numerosa letteratura che attribuisce grande importanza a questo aspetto nei processi identitari, soprattutto in relazione all'età dell'adolescenza.

Sono state selezionate strutture dove i singoli progetti educativi prevedono una certa continuità e investimento di tempo e risorse, considerando quindi comunità dove la durata della permanenza degli accolti è di almeno un anno e mezzo.

Inoltre, le comunità scelte saranno tutte ascrivibili alla categoria "innovative", considerando con questo termine delle strutture caratterizzate da un attivo interesse per attività di formazione, supervisione e riflessività interna.

Hanno partecipato alla ricerca tre comunità socioeducative del territorio della stessa regione del nord Italia: la comunità Colombo, la comunità Caleidoscopio e la comunità Graciosa⁴¹. Per ognuno di questi contesti sono stati intervistati i ragazzi e le ragazze accolti nelle comunità, i membri dell'equipe educativa e, se previsti dalla struttura, alcuni volontari. Vengono considerati membri dell'equipe sia gli educatori che i coordinatori e/o responsabili della struttura, nel caso in cui svolgano anche la mansione di educatori.

⁴¹ Onde tutelare la privacy dei tre contesti coinvolti sono stati utilizzati nomi di fantasia per identificare le tre comunità e le persone intervistate.

La comunità educativa Colombo è una comunità di tipo maschile e ospita bambini e ragazzi dai 10 ai 18 anni, fino ad un massimo di otto accolti. È gestita da una cooperativa che fa parte del C.N.C.A.⁴² e aderisce ad un progetto che si occupa della difesa dei diritti delle persone svantaggiate e si occupa, in particolare, di famiglie, minori, lavoro e sviluppo sostenibile. Partecipano alla ricerca 6 ragazzi, 7 educatori, il responsabile e 4 volontari. L'età dei ragazzi intervistati varia dai 12 ai 18, tra loro vi sono ragazzi dalle origini e dalle storie molto diverse. Gli educatori hanno in media 33 anni, il responsabile ne ha 54 e i volontari ne hanno, in media, 21. Tutti i membri dell'equipe sono italiani, cinque sono laureati in Scienze dell'Educazione o in Psicologia e tre hanno un Diploma di Scuola Superiore. Si veda la tabella 8 per un riassunto:

Tabella 8 Partecipanti della comunità maschile

Comunità maschile	
<u>Accolti</u>	
Partecipanti	6 Ragazzi
Età media	16
Origini	2 Nativi italiani 1 Cittadinanza italiana, figlio di migranti provenienti dall'Africa Subsahariana 1 Nato in Ghana, cittadinanza italiana 1 Nato in Afghanistan con permesso di rifugiato in Italia 1 Nato in Romania, cittadinanza rumena
<u>Operatori</u>	
Partecipanti	7 Educatori (di cui uno coordinatore) 1 Responsabile 4 Volontari
Età media	33 (Educatori) 54 (Responsabile) 21 (Volontari)
Origini	8 Nativi italiani (educatori e responsabile) 3 Nativi italiani (volontari) 1 Nata in Germania (volontari)
Formazione educatori	4 Laurea in Scienze dell'Educazione 2 Diploma di Scuola Superiore 1 Educatore professionale 1 Laurea in Psicologia

La Caleidoscopio accoglie ragazze tra gli 11 e i 18 anni, fino ad un massimo di otto accolte. È gestita dalla cooperativa sociale Caleidoscopio e fa parte di un più ampio consorzio che si occupa, con varie progettualità, di minori, anziani e disabilità. Partecipano alla ricerca tutte e cinque le

⁴² Il Coordinamento Nazionale Comunità di Accoglienza è un'associazione di promozione sociale a cui aderiscono circa 250 organizzazioni su tutto il territorio nazionale.

ragazze accolte nella struttura al momento della ricerca. La loro età varia dai 14 ai 16 anni. Quattro di loro sono di origini italiane, mentre una è figlia di migranti provenienti dal Bangladesh. Vengono intervistati anche il coordinatore e 5 educatori. Questi hanno, in media, 33 anni e posseggono tutti una laurea in Scienze dell'educazione o Psicologia. Una di loro è di origini croate e un altro peruviane. Si veda la tabella 9 per un riassunto:

Tabella 9 Partecipanti della comunità femminile

Comunità femminile	
<u>Accolti</u>	
Partecipanti	5 Ragazze
Età media	15
Origini	4 Native italiane 1 Nata in Bangladesh, cittadinanza italiana
<u>Operatori</u>	
Partecipanti	6 Educatori (di cui uno coordinatore)
Età media	33
Origini	4 Nativi italiani 1 Nato in Perù 1 Nata in Croazia
Formazione educatori	5 Laurea in Scienze dell'Educazione 1 Laurea in Psicologia

La comunità Graciosa accoglie, invece, ragazze e ragazzi tra i 13 e i 18 anni, fino ad un massimo di otto accolti. È gestita da una cooperativa sociale che, in collaborazione con l'Associazione Graciosa, si occupa di accoglienza minori, vittime di tratta, sensibilizzazione sociale e riqualificazione di territori urbani. Iniziano la ricerca otto accolti, metà ragazzi e metà ragazze. Solo sette però la portano a termine, in quanto si è scelto di interrompere una delle interviste con le ragazze per motivi legati alle difficoltà personali affrontate dall'accolta al momento della ricerca⁴³. L'età dei ragazzi varia dai 18 ai 15 e provengono da contesti e culture molto diverse. I membri dell'equipe hanno, in media, 28 anni. Due di loro hanno una laurea in Psicologia, una in Servizio Sociale e due in Biologia. Una di loro è nativa italiana, due sono di origina spagnola, una di origine tedesca e una di origine croata. Si veda la tabella 10 per un riassunto:

⁴³ Si veda il paragrafo sui limiti dello strumento per un approfondimento.

Tabella 10 Partecipanti della comunità maschile

Comunità mista	
<u>Accolti</u>	
Partecipanti	4 ragazzi 3 ragazze
Età media	16,5
Origini	2 Nativi italiani 2 Nati in Albania 1 Nativo italiano di origini Rom 1 Nata in Marocco 1 Nata in Bulgaria
<u>Operatori</u>	
Partecipanti	5 educatori (di cui una coordinatrice)
Età media	28 (educatori) 34 (volontari)
Origini	1 Nativa italiana 2 Nati in Spagna 1 Nata in Germania 1 Nata in Croazia
Formazione Educatori	2 Laurea in Psicologia 2 Laurea in Biologia 1 Laurea in Servizio Sociale

3.2.1 Accesso al campo

In accordo con i criteri precedentemente definiti, ho individuato alcune possibili strutture della regione che rispondevano ai criteri di innovatività e continuità dei progetti educativi.

Per quanto riguarda la comunità femminile e quella maschile sono state da subito identificate le due realtà poi coinvolte nella ricerca, già conosciute per il loro interesse verso l'autoriflessività e la partecipazione ad attività di ricerca. Sono quindi stati contattati i responsabili delle due comunità ed è stato presentato loro il progetto della ricerca, accolto da subito con interesse.

Più complessa è stata invece l'individuazione della comunità di tipo misto, in quanto sono poche le strutture per adolescenti che ospitano sia ragazzi che ragazze. All'interno della regione sono state contattate due realtà di questo tipo: la comunità Graciosa e la comunità Il Falò. Inizialmente si era ipotizzata la partecipazione di questa seconda comunità, considerata più adatta in quanto più corrispondente al criterio di continuità dei progetti educativi previsto dalla ricerca. In seguito, a fronte di alcune difficoltà logistiche legate alla raggiungibilità della struttura, è stata preferita la comunità Graciosa, nonostante fosse caratterizzata da una media più breve del periodo di permanenza dei ragazzi in comunità.

Dopo aver concordato con i responsabili la disponibilità a partecipare delle tre strutture alla ricerca, si è proceduto all'individuazione di un referente per la ricerca: il coordinatore nel caso della Caleidoscopio e due educatori negli altri due casi.

È quindi seguito un periodo di avvicinamento e inserimento nel contesto, durante il quale ho frequentato la comunità in veste informale, allo scopo di acquisire familiarità con il luogo e stabilire un contatto con i partecipanti. Le modalità di frequentazione della comunità sono state diverse a seconda del contesto e sono state negoziate con il referente di ogni comunità.

Nel caso della comunità Graciosa, mi sono avvicinata in veste di volontaria per circa un mese, frequentando la comunità per un totale di circa 50 ore, divise tra una frequentazione pomeridiana, caratterizzata principalmente da momenti di svago e socialità, e l'accompagnamento di un educatore nei turni notturni. Durante questo periodo ho gradualmente coinvolto i ragazzi in quello che era il mio progetto, raccontando loro quello che mi sarebbe piaciuto fare e chiedendo loro se fossero interessati a partecipare. La proposta ufficiale è avvenuta in occasione di una riunione di gruppo, in cui ragazzi e ragazze hanno accolto la proposta con interesse e curiosità.

Lo stesso è avvenuto per la comunità Colombo, dove ho frequentato come volontaria per circa un mese, in cui ho trascorso pranzi e pomeriggi in compagnia dei ragazzi, contribuendo nell'aiuto per i compiti e partecipando ai momenti di svago. Diversamente da quanto avvenuto negli altri contesti, qui l'invito a partecipare alla ricerca è stato fatto in occasione di momenti di confronto individuale con ogni ragazzo. Questa scelta è stata presa su suggerimento del referente della comunità, il quale ipotizzava che proporre la partecipazione alla ricerca in un contesto di gruppo avrebbe potuto facilitare atteggiamenti oppositivi da parte dei ragazzi.

Ero, invece, già familiare con il contesto della Caleidoscopio, avendovi lavorato in precedenza. Per questo motivo, il periodo di frequentazione è stato ridotto a sole tre giornate trascorse in comunità durante le quali ho trascorso del tempo con le ragazze, pranzando con loro, chiacchierando e aiutandole a fare i compiti. L'invito a partecipare alla ricerca è stato fatto in occasione della riunione di gruppo settimanale, in cui le ragazze sono solite confrontarsi su varie questioni legate alla loro quotidianità. La proposta è stata accolta con curiosità e un pò di diffidenza, una ragazza si è assicurata di avere la possibilità di cambiare idea nel corso della ricerca.

Una volta ottenuto il consenso a partecipare da parte dei ragazzi si è proceduto con il coinvolgimento dei genitori o dei tutori dei ragazzi per raccogliere i consensi informati. Sono state quindi svolte le interviste con gli accolti e con gli operatori. A questo proposito, si rimanda al capitolo sui risultati per una descrizione più dettagliata della mia esperienza sul campo.

3.3 Tecniche di indagine: Le griglie di repertorio

Le interviste in profondità utilizzate in questa ricerca sono strutturate secondo il *test delle griglie di repertorio*, introdotto da Kelly nel 1955 e rivisto e aggiornato negli anni da vari autori (Fransella & Bannister, 1977)⁴⁴.

Questo è uno strumento di indagine che viene utilizzato dai professionisti PCP, e non solo, sia nell'ambito della clinica che in quello della ricerca (citazione di rassegne di ricerche con griglie). Sebbene le due modalità non differiscano molto, si farà qui riferimento esclusivamente alle modalità di utilizzo di questo strumento nel contesto di ricerca.

Le griglie di repertorio mirano a far emergere le dimensioni di significato, identificate come costrutti, che una persona utilizza per attribuire senso alla propria esperienza, qui considerata nei termini di elementi significativi. Con il termine "elemento" si intende ogni oggetto psicologico che possa essere costruito dal soggetto, mentre il "costrutto" è il criterio di significato con cui gli elementi vengono discriminati tra di loro (Kelly, 1955)⁴⁵, ovvero l'insieme dei termini con cui gli elementi vengono tra loro connotati e quindi distinti.

Questo tipo di intervista è costituita da due diversi momenti⁴⁶, di una durata che va in media dai 30 ai 60 minuti ciascuno. La prima parte è rappresentata dall'*elicitazione dei costrutti*; durante la quale, a partire da un elenco di elementi (ovvero eventi, persone, cose, fatti, ecc.), l'intervistatore ha lo scopo di far emergere alcune dei costrutti che il partecipante utilizza per descriverli. Una volta identificati i costrutti significativi, caratterizzati ciascuno da due polarità, si procede con la seconda parte, quella della *valutazione numerica*. Qui l'intervistatore chiede al partecipante di collocare tutti gli elementi secondo un continuum numerato che va da un polo all'altro delle dimensioni di significato individuate.

In questo modo, al soggetto non è richiesto di "posizionarsi" o "pronunciarsi" su scale di significato altrui, predefinite dal ricercatore, come avviene per i test psicometrici frequentemente utilizzati in psicologia. Al contrario, questo tipo di intervista permette al partecipante di proporre e utilizzare le dimensioni di senso considerate da lui importanti nel costruire il proprio mondo e la propria realtà.

La "libertà di esprimersi attraverso i propri significati" viene considerata, in ambito costruttivista, l'unica modalità attraverso la quale sia realmente possibile comprendere il modo in cui il soggetto stesso costruisce il mondo (Pezzullo, 2003). Questa attenzione per la specificità dei significati del

⁴⁴ Per ulteriori approfondimenti sull'evoluzione dello strumento si veda il manuale di Kelly "Psychology of Personal Construct" e il testo di Fransella & Bannister "A Manual for Repertory Grid Technique".

⁴⁵ È facile immaginare come, considerando la realtà e gli oggetti psicologici come costruita dal soggetto, un elemento presentato nella griglia può essere considerato a sua volta un costrutto e un costrutto emergente può essere, a sua volta, un elemento per un costrutto sovraordinato.

⁴⁶ Si vedano i paragrafi successivi per una descrizione più dettagliata sulle modalità di presentazione della griglia

singolo partecipante, tipica della ricerca qualitativa, si integra con una struttura rigorosa che permette di applicare alle griglie modalità di analisi precise e articolate, anche con l'ausilio di strumenti quantitativi. Coerentemente con la teoria a cui fanno riferimento, le griglie di repertorio si presentano come uno strumento "vuoto", che si appoggia a dei presupposti rigorosi ma lascia spazio per essere utilizzato ed adattato ai contesti più vari. Al ricercatore viene quindi lasciato il compito di costruire e proporre la griglia nel modo più coerente con i propri obiettivi di studio, scegliendo gli elementi più significativi per il tema di interesse e le modalità di elicitazione più adatte per il tipo di partecipanti che intende coinvolgere nella ricerca.

Sono forse questi alcuni dei motivi per cui le Griglie di Repertorio rappresentano uno degli aspetti più conosciuti della Psicologia dei Costrutti Personali, ed hanno avuto un ruolo significativo nella diffusione a livello internazionale di questo particolare approccio.

3.3.1 Struttura della griglia di repertorio

La Griglia di Repertorio (Repgrid) deve il suo nome alla sua struttura, è infatti composta da una matrice di dati che nasce dall'incrocio di una serie di elementi in colonna (ascisse) con una serie di costrutti in riga (ordinate). Ecco un esempio:

Tabella 11 Esempio di Griglia di Repertorio

Polo Emergente	MELA	BANANA	MANGO	ARANCIA	PERA	Polo di Contrasto
Locale	1	6	7	5	2	Esotico
Dolce	5	1	2	6	3	Aspro
Duro	1	5	6	7	2	Morbido
Colore vivace	5	6	2	1	5	Colore spento
Trasportabile facilmente	1	2	5	1	5	Delicato da trasportare

Nella prima riga si trovano gli elementi, ovvero gli "oggetti" che vengono discriminati tramite i "costrutti", che si trovano nella prima e ultima colonna, divisi tra polo emergente e polo di contrasto.

Nelle caselle centrali troviamo dei numeri (in questo caso variabili in un range da 1 a 7, come nelle classiche scale Likert) che stanno ad indicare il posizionamento attribuito dal partecipante ad un particolare elemento, considerato secondo le dimensioni di significato indicate dal costrutto. All'interno della griglia di repertorio, un numero basso andrà a significare una vicinanza

dell'elemento al polo emergente del costrutto, mentre un numero alto indicherà la vicinanza con il polo di contrasto del costrutto. Nell'esempio fornito la mela viene descritta come un frutto estremamente duro, mentre il mango è considerato molto morbido.

Costruzione della griglia di repertorio

Possiamo considerare gli elementi come parte di una sfera di esperienza e rapporti che, tramite la somministrazione delle griglie di repertorio, permettono di conoscere le modalità con cui la persona va incontro agli altri e le anticipazioni che caratterizzano la sua vita in relazione (Pezzullo, 2003).

È di fondamentale importanza che gli elementi proposti vengono scelti dal ricercatore in base alla loro rilevanza rispetto al tema di interesse studiato. La scelta degli elementi, infatti, può fare riferimento ad aspetti più svariati e dipende interamente dallo studio che si vuole effettuare. Se si vuole studiare il mondo delle relazioni familiari di una persona, ad esempio, verranno proposti i membri della famiglia del partecipante. Se, invece, si è interessati all'atteggiamento di una persona verso diverse possibili carriere universitarie, si potranno proporre come elementi i diversi corsi di laurea interessati.

Vi sono alcuni elementi in particolare che vengono frequentemente utilizzati in quanto spesso ritenuti interessanti da clinici e ricercatori. Tra questi, ricordiamo il *Sé*, il *Sé Ideale*, una *Persona che mi piace* e una *Persona che non mi piace*.

Il *Sé* permette di situare la propria persona in relazione con gli altri elementi, esplorando somiglianze e differenze. I costrutti elicitati a partire da questo elemento saranno probabilmente di grande importanza e, presumibilmente, tra i più sovraordinati (o addirittura nucleari) dell'intero sistema (Pezzullo, 2003). Il *Sé Ideale* rappresenta la meta verso cui tende il soggetto e rappresenta un forte punto di paragone per la costruzione e la discriminazione degli elementi del proprio mondo sociale. Anche la *Persona che mi piace* e la *Persona che non mi piace* rappresentano degli interessanti punti di riferimento sul modo in cui la persona costruisce le proprie relazioni.

Un altro aspetto cruciale nella costruzione di una griglia è rappresentato dalla scelta dell'ordine degli elementi, che devono essere elencati nel modo più opportuno, in relazione con la domanda di ricerca e il metodo scelto per l'elicitazione dei costrutti⁴⁷.

Nel presente studio, sono stati costruiti due diversi tipi di griglie da presentare, rispettivamente, uno agli accolti e uno agli educatori e volontari.

L'intervista con gli accolti ha l'obiettivo di esplorare come questi costruiscano la propria idea di sé, in relazione con le altre persone che normalmente "abitano" il contesto della comunità

⁴⁷ Si veda il paragrafo successivo per ulteriori specificazioni sulle diverse modalità di elicitazione dei costrutti.

socioeducativa; ovvero gli altri accolti e gli operatori. A questo proposito, gli elementi presentati nella griglia riguardano innanzitutto il Sé, gli accolti e gli educatori. È stata data, inoltre, la possibilità di aggiungere all'elenco anche altre persone considerate significative dai partecipanti. In alcune griglie sono quindi presenti i nomi dei volontari, aggiunti dagli accolti in quanto considerati figure rilevanti all'interno della propria quotidianità.

A questi elementi venivano poi aggiunti, al momento della valutazione numerica, il *Sé ideale* e *L'educatore ideale*. Questi due elementi sono stati aggiunti in seconda battuta in quanto ritenuti potenzialmente troppo astratti e complessi per essere utilizzati dai partecipanti nell'elicitazione dei costrutti.

Tabella 12 Elementi proposti agli Accolti

Accolto 1	Accolto 2	Accolto 3	Io	Educatore 1	Educatore 2	Volontario 1	Io ideale	Educatore Ideale
-----------	-----------	-----------	----	-------------	-------------	--------------	-----------	------------------

Nelle interviste con gli educatori e i volontari, invece, il focus di interesse riguarda principalmente il modo in cui vengono costruiti gli accolti e come questo sia in relazione con il modo in cui viene costruita la propria immagine di Sé.

Gli elementi della griglia sono quindi costituiti dal Sé, da tutti gli accolti, dal *Sé Ideale* e dall'*Accolto Ideale*. Quest'ultimo elemento, in quanto spesso ritenuto dai partecipanti "utopico" e "discriminante verso gli accolti che non vi si avvicinano", è stato ridefinito di volta in volta con l'etichetta preferibile per l'intervistato. Veniva fornita la definizione "Posizione preferibile per un accolto in comunità" ed il partecipante sceglieva se utilizzare la dicitura "Accolto Ideale", "Posizione preferibile" o "Posizione a cui ambire". Come nella griglia per gli accolti, gli elementi *Sé Ideale* e *Accolto Ideale* venivano aggiunti nella seconda parte dell'intervista, al momento della valutazione numerica.

Tabella 13 Elementi proposti agli Operatori

Accolto 1	Accolto 2	Accolto 3	Io	Io ideale	Posizione preferibile per accolti
-----------	-----------	-----------	----	-----------	-----------------------------------

3.3.2 La somministrazione della griglia

La somministrazione delle griglie di repertorio si struttura in due momenti. Il primo è rappresentato dall'elicitazione dei costrutti personali che risultano significativi in riferimento agli elementi

presentati. Nel secondo, invece, gli elementi vengono valutati in accordo con le dimensioni personali emerse nella prima parte dell'intervista.

L'elicitazione dei costrutti

L'elicitazione dei costrutti è, in primo luogo, un'espressione degli stessi. Definire un costrutto comporta, in diversa misura di volta in volta, uno sforzo di riflessione e di presa di coscienza, considerabile come un processo di emersione di significati poco consapevoli. Vengono quindi fatti emergere i costrutti del sistema personale, verbalizzati con etichette linguistiche che definiscono entrambi i poli della dimensione di significato interessata (Pezzullo, 2003). Queste etichette possono essere composte da una sola parola (es. estroverso-introverso) o da una breve frase (es. parla tanto-parla poco). È bene sottolineare che l'interesse del ricercatore riguarda le dimensioni di significato del partecipante e non la sola identificazione di etichette verbali. Infatti, l'utilizzo di etichette simili potrebbe sottendere a significati psicologici diversi, così come etichette diverse potrebbero fare riferimento a dimensioni molto simili.

Per questo è importante che il ricercatore indagli con il partecipante entrambi i poli del costrutto, invitando l'intervistato a formulare "in positivo" anche il polo di contrasto, nel caso in cui venga espresso solo come una negazione del polo emergente. Ad esempio, davanti al costrutto "Socievole / Non Socievole" potrebbe venir chiesto di elaborare ulteriormente il polo di contrasto, individuando termini come "Introverso" o "Timido". Questo procedimento facilita la comprensione della particolare connotazione attribuita all'etichetta linguistica. Allo stesso modo, può essere utile prendere nota di alcuni esempi e specificazioni del costrutto fornito, interpretabili a loro volta come dei costrutti "subordinati". Ad esempio "Socievole" può essere "Qualcuno che parla tanto", oppure "Qualcuno che racconta di sé".

Kelly (1955) individua sei caratteristiche che i costrutti elicitati dovrebbero possedere:

- 1) I costrutti dovrebbero essere sufficientemente permeabili, tanto che il loro campo di pertinenza possa includere anche altri degli elementi presentati.
- 2) I costrutti dovrebbero già pre-esistere nel sistema dei costrutti personali della persona. Il ricercatore dovrebbe quindi approfondire dei significati di "stabile rilevanza" nel mondo personale dell'intervistato.
- 3) I costrutti dovrebbero essere sufficientemente "comunicabili", in modo che anche il ricercatore possa arrivare a comprenderne il senso.
- 4) I costrutti dovrebbero essere costrutti di ruolo, ovvero rappresentare il tipo di comprensione che il soggetto ha delle modalità con cui gli altri guardano le cose.

- 5) Nel caso in cui sia coinvolto l'elemento *Sé* i costrutti ed elementi non dovrebbero essere così lontani dall'esperienza del soggetto da impedirgli di riconoscersi o costruirsi lungo le loro dimensioni.
- 6) I costrutti utilizzati dovrebbero essere sempre bipolari.

Nel caso in cui il costrutto elicitato non possenga una delle precedenti caratteristiche il partecipante è invitato ad elicitare un altro possibile costrutto rilevante per gli elementi presentati.

All'interno della presente ricerca, in accordo con gli obiettivi dello studio, sono stati considerati tutti i precedenti criteri, ad eccezione del quarto. Questa scelta è stata determinata dall'interesse, insito nella domanda di ricerca, verso l'emersione di dimensioni legate sia a costrutti di ruolo che di dipendenza.

Esistono varie modalità di elicitazione dei costrutti, che vengono scelti in base agli scopi della ricerca e al tipo particolare di partecipanti (Epting, Probert & Pittman, 1993).

Il metodo più diffuso è rappresentato dal cosiddetto *Metodo delle Triadi* (Kelly, 1955). Esso consiste nel prendere in considerazione tre elementi alla volta, chiedendo al partecipante di indicare cosa rende simili due di essi e cosa li rende differenti dal terzo. I nomi degli elementi vengono spesso trascritti su dei cartoncini di uguale misura, i quali vengono presentati, tre alla volta, al partecipante. La formula utilizzata per la domanda è quindi la seguente:

"Le chiedo di considerare queste tre persone e di pensare ad una caratteristica, qualcosa per cui due di essi sembrano più simili e diversi dalla terza⁴⁸".

In questo modo la persona è invitata ad esplicitare il processo di discriminazione che il suo sistema di costrutti personali compie nel considerare gli elementi. Una volta trovato il polo emergente si procede all'elicitazione del polo di contrasto, chiedendo al partecipante di individuare quale potrebbe essere l'opposto della caratteristica emersa.

Nell'esempio fornito è stato chiesto al partecipante di considerare i frutti mela, banana e mango e di individuare una caratteristica per la quale due di questi potevano essere considerati simili e diversi dal terzo. La caratteristica elicitata da questa tripletta viene identificata dal costrutto *Locale/Esotico*, dove la banana e il mango sono considerati frutti più esotici, diversamente dalla mela, considerata locale. Una volta elicitato un costrutto in relazione ad una triade si può riproporre la domanda, chiedendo al partecipante se riesce a pensare a qualche altra caratteristica utile per discriminare tra i tre elementi. In alternativa si può procedere con la tripletta seguente, sostituendo il primo degli elementi a sinistra con il prossimo presente sulla griglia e riproporre la domanda iniziale. Questo

⁴⁸ Quest'espressione fa riferimento alla definizione stessa di costrutto, considerato "una dimensione di discriminazione", "il modo in cui due cose sono viste come simili e perciò differenti da una terza" (Kelly, 1955).

procedimento prosegue fino a che ogni elemento non è stato presentato all'interno di tre triadi diverse, come secondo lo schema qui presentato:

Tabella 14 Elicitazione triadica

Polo Emergente	MELA	BANANA	MANGO	ARANCIA	PERA	Polo di Contrasto
Locale	X	X	X			Esotico
Dolce		X	X	X		Aspro
Duro			X	X	X	Morbido
Colore vivace	X			X	X	Colore spento
Trasportabile facilmente	X	X			X	Delicato da trasportare

In alternativa, è suggerito il *Metodo delle Diadi* (Landfield, 1971) il cui utilizzo è consigliato nel caso in cui si preveda che i partecipanti possano avere delle difficoltà nelle operazioni cognitive più astratte e complesse come, ad esempio, nei caso di soggetti in età evolutiva (Salmon, 1976).

In questo caso, verranno presi in considerazione due elementi alla volta e la domanda utilizzata per l'elicitazione di costrutti sarà la seguente:

“In che cosa questi due elementi differiscono o si assomigliano?”

Come nel metodo precedente, di volta in volta viene sostituito un elemento vecchio con uno nuovo, fino a che tutti gli elementi della griglia non sono stati presentati all'interno di due diadi diverse.

Un tipo di elicitazione monadica, invece, prevede la presentazione di un solo elemento per volta, chiedendo al partecipante descriverne le caratteristiche principali. Landfield, Stefan & Dempsey (1990), ad esempio, chiedono di identificare alcune caratteristiche positive e alcune negative.

In letteratura si possono trovare vari e diversi metodi di elicitazione di costrutti, a partire dai più lassi, come lo storytelling (Epting, Probert & Pittman, 1993), fino ad arrivare ai più stretti, come l'elicitazione triadica per differenza (Kelly, 1955) o per opposti (Epting, Suchman & Nickeson, 1971)⁴⁹.

Il *Metodo delle Triadi* è generalmente considerato quello preferibile al fine di garantire una maggiore potere euristico, in quanto permette di elicitare con più facilità costrutti sovraordinati e con un maggiore grado di differenziazione tra di loro (Neimeyer, Bowman & Saferstein, 2005, Caputi & Reddy, 1999). Altri metodi più lassi, invece, possono essere impiegati in quanto rendono

⁴⁹ Per una rassegna sui possibili metodi di elicitazione si veda Bannister & Fransella (1977) e Feixas & Comejo-alvarez (1996).

più semplice la comprensione del compito, l'individuazione ed elaborazione di costrutti da parte dei partecipanti (Epting, Probert & Pittman, 1993).

È facile immaginare come, a seconda del metodo di elicitazione impiegato, sia inoltre importante scegliere con cura l'ordine con cui presentare gli elementi considerati. Elementi posizionati vicini nella griglia verranno, ad esempio, confrontati all'interno delle triadi o diadi; è quindi importante proporre dei raggruppamenti coerenti con le ipotesi dello studio.

In questa ricerca sono state combinate modalità di elicitazione, diverse a seconda del tipo di partecipante coinvolto. L'elicitazione dei costrutti per gli accolti si è strutturata in varie fasi. Infatti, volendo esplorare somiglianze e differenze tra il ruolo svolto dal gruppo dei pari e quello degli operatori, questi vengono considerati in due momenti separati. Gli accolti vengono presentati per primi, in quanto si anticipa che per il partecipante sia più facile "rompere il ghiaccio" parlando del gruppo dei pari. Queste le varie fasi dell'elicitazione dei costrutti:

- **Elicitazione a partire dal confronto tra gli accolti:**

In questa prima parte, si è scelto di prediligere il *Metodo delle Triadi*, in quanto considerato più efficace per l'elicitazione di costrutti sovraordinati e quindi rilevanti per lo studio. Sono state quindi messe a confronto triadi composte dai vari accolti. Nel caso in cui il compito cognitivo richiesto fosse considerato troppo difficile per il partecipante, si è invece ricorso ad un tipo di elicitazione *diadica* o *monadica*. Questo si è verificato prevalentemente nel caso di partecipanti più giovani e/o di genere maschile.

- **Elicitazione a partire dal confronto tra il Sé e gli accolti:**

Tutti gli accolti venivano presentati contemporaneamente e veniva chiesto al partecipante di compararli, cercando somiglianze e/o differenze, con l'elemento *Sé*. La domanda veniva così formulata "*Ti chiedo ora di pensare a tutte queste persone di cui mi hai parlato. Ti viene in mente una caratteristica, qualcosa, per cui ti vedi simile a qualcuno di loro? Oppure qualcosa per cui ti vedi diverso?*"

- **Elicitazione a partire dal confronto tra gli operatori:**

Come nella prima parte, venivano elicitati costrutti a partire dalla presentazione di triadi composte dagli educatori e, in alcuni casi, dai volontari.

- **Elicitazione a partire dal confronto tra il Sé e gli operatori:**

Come nella terza parte, il *Sé* veniva messo a confronto con l'intero gruppo degli operatori, chiedendo al partecipante di individuare somiglianze e differenze.

Nell'intervista con gli operatori il focus riguarda principalmente il gruppo degli accolti, e l'elicitazione dei costrutti si è svolta in due momenti:

- **Elicitazione a partire dal confronto tra gli accolti:**

I costrutti venivano elicitati utilizzando il *Metodo delle Triadi*, quindi a partire dal confronto di triadi composte dai diversi accolti.

- **Elicitazione a partire dal confronto tra il Sé e gli accolti:**

Tutti gli accolti venivano presentati contemporaneamente e veniva chiesto al partecipante di compararli, cercando somiglianze e/o differenze, con l'elemento *Sé*. La domanda veniva così formulata *“Ti chiedo ora di pensare a tutte queste persone di cui mi hai parlato. Ti viene in mente una caratteristica, qualcosa, per cui ti vedi simile a qualcuno di loro? Oppure qualcosa per cui ti vedi diverso?”*

Per tutti gli intervistati, oltre a queste modalità è stato dato spazio alla libera elicitazione di costrutti da parte dei partecipanti che, in alcune occasioni, hanno proposto ulteriori dimensioni derivate dal confronto spontaneo tra altre combinazioni di elementi.

La valutazione numerica

La seconda parte dell'intervista chiede al partecipante di posizionare gli elementi lungo le dimensioni identificate dai due poli dei vari costrutti emersi. A questo proposito, si fa solitamente riferimento ad una scala Likert, che permette di specificare con varie gradazioni la vicinanza o meno ad un polo e all'altro.

Per rendere più comprensibile il significato della valutazione numerica (e slegare questo procedimento da un'ottica di "giudizio" e "valutazione" nei termini di valore positivo o negativo), nella presente ricerca si è scelto di associare delle etichette verbali alla scala di numeri proposta al partecipante, secondo quest'ordine:

Tabella 15 Valutazione numerica

Numero	1	2	3	4	5	6	7
Etichetta verbale	"moltissimo"	"molto"	"un pò"		"un pò"	"molto"	"moltissimo"
Caratteristica a cui si riferisce	Polo emergente	Polo emergente	Polo emergente		Polo di contrasto	Polo di contrasto	Polo di contrasto

Il numero 4 è lasciato senza etichetta verbale, questo per invitare la persona a fornire preferibilmente una valutazione che vada verso uno dei due poli del costrutto. Al partecipante che opta per questa valutazione viene chiesto di specificare le ragioni di questa scelta, in modo da verificare che l'elemento sia effettivamente da considerarsi come collocato a metà tra i due poli ed escludere che questa valutazione sia legata all'impossibilità di applicare il costrutto al particolare elemento scelto. In questo secondo caso, l'elemento è da intendersi come "fuori dal campo di pertinenza del costrutto" e la casella viene lasciata in bianco.

3.3.3 Analisi dei risultati

Dalle griglie risultanti dalle interviste sono emersi 838 costrutti, i quali sono stati codificati secondo una versione adattata del Sistema di Categorie di Contenuto dei Costrutti personali (SCCC), nella sua versione italiana proposta da Feixas, Pizzonia & Dada (2010).

Si è quindi proceduto ad un'analisi delle griglie, combinando parametri qualitativi e quantitativi e intrecciando un'analisi dei contenuti emersi nelle singole griglie con una lettura più ampia, che considera i gruppi di accolti ed operatori delle tre diverse comunità.

Organizzazione dei dati

Come avvenuto in precedenza, i dati raccolti sono stati organizzati in diversi sottoinsieme secondo le indicazioni di Braun & Clarke (2006). Si usa il termine *Data Corpus B* per indicare l'insieme di tutte le griglie di repertorio raccolte. Con la dicitura *Data Set* si fa invece riferimento ad uno specifico gruppo di griglie, ovvero quello di un gruppo di accolti od operatori di una particolare comunità. Una specifica griglia viene indicata con il termine *Data Item*, mentre la dicitura *Data extract* si riferisce ad uno specifico costrutto di una data griglia. Per una descrizione più dettagliata dell'organizzazione dei dati si veda la figura seguente:

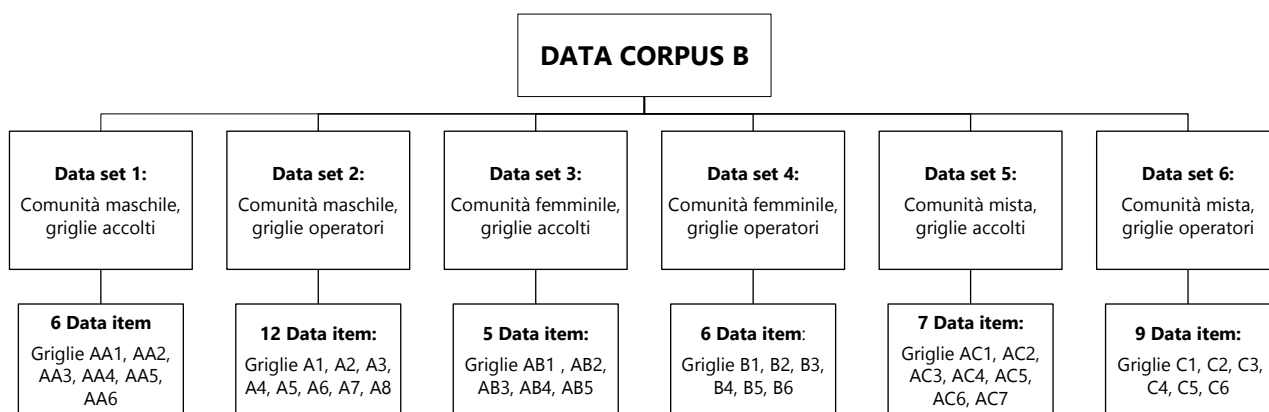


Figura 5 Organizzazione dei dati

Ogni Data Extract viene identificato da una dicitura che ne chiarisce la collocazione all'interno del corpus di dati, specificando il Data Item a cui fa riferimento e il partecipante che ha fornito la risposta. Si prenda l'esempio della dimensione *Socievole / Asociale* (AA6.5): si tratta del costrutto numero 5 (A6.5), fornito dall'accolto numero 6 (AA6.5) della comunità A (AA6.5), ovvero quella maschile.

Codifica dei costrutti

I costrutti emersi dalle griglie di repertorio sono stati categorizzati tramite un adattamento della versione italiana (Feixas, Pizzonia & Dada, 2010) del Sistema di Categorie di Contenuto dei Costrutti personali (SCCC)⁵⁰. Questo strumento è stato elaborato originariamente da Feixas e collaboratori (2002) in lingua spagnola, ed è stato adattato anche per la lingua inglese da Feixas, Geldschlager & Neimeyer (2002). Si tratta di un sistema di codifica, strutturato secondo una serie di categorie esaustive ed esclusive, organizzate in livelli omogenei di astrazione e fondato sui contenuti dei costrutti.

Il sistema originale prevede 45 categorie bipolari, organizzate secondo sei aree di significato. Questa griglia di lettura fornisce, inoltre, una serie di esempi di costrutti codificabili secondo una specifica categoria. Si veda un esempio nella tabella:

⁵⁰ Il sistema di categorizzazione è consultabile in appendice.

Tabella 16 Esempio di categorizzazione dei costrutti secondo il Sistema di Categorie di Contenuto di Costrutti personali (Feixas, Pizzonia & Dada, 2010)

2	EMOZIONALE	
2A	IMPULSIVO	RAZIONALE
2A1	ISTINTIVO, REAGISCE SUBITO	RIFLESSIVO, PENSA PRIMA
2A2	SI ACCENDE	PACATO
2A3	AGITI, SOMATIZZAZIONI	PARLA, PENSA
2B	SENSIBILE (AMOREVOLE)	INSENSIBILE (FREDDO)
2B1	AFFETTUOSO, DOLCE	ANAFFETTIVO, DURO
2B2	SI LEGA, SI AFFEZIONA	DISTACCATO, NON INTERESSATO

Il numero **2** fa riferimento all'area di significato presa in considerazione, in questo caso quella *Emozionale*. All'interno di quest'area si identificano due categorie: *Impulsivo / Razionale (2A)* e *Sensibile / Insensibile (2B)*. Per ognuna di queste categorie sono suggeriti dei codici esemplificativi, che rappresentano delle dimensioni subordinate alle categorie.

Le sei aree di significato sono presentate secondo un ordine gerarchico, il quale invita a categorizzare i costrutti a partire dalla prima area, scartandola e passando alle successive solo nel caso in cui il non fosse possibile trovare al categoria a loro corrispondente in questo primo livello. Queste le sei aree di significato proposte dalla categorizzazione di Feixas, Pizzonia & Dada (2010):

- **Morale:** Costrutti che descrivono valutazioni rispetto al valore morale della persona o, in generale, dell'elemento descritto. Fanno riferimento a giudizi rispetto, ad esempio, alla bontà, generosità o integrità.
- **Emozionale:** Costrutti che discriminano diverse attitudini verso l'emotività della persona o, in generale, dell'elemento descritto. Fanno riferimento, ad esempio, all'essere più o meno pacati, amorevoli o positivi.
- **Relazionale:** Costrutti che descrivono le modalità che un soggetto ha di relazionarsi con gli altri. Fanno riferimento, ad esempio, all'essere più o meno estroversi o dipendenti dagli altri.

- **Personale:** Costrutti che descrivono aspetti del carattere, del modo di essere, di quella che, tradizionalmente, viene definita come personalità. Fanno riferimento, ad esempio, all'essere più o meno forti, maturi o rigidi.
- **Intellettuale / Operazionale:** Costrutti che discriminano tra varie capacità, abilità e conoscenze sia nell'ambito intellettuale che pratico. Fanno riferimento, ad esempio, all'essere più o meno intelligente o creativo.
- **Valori e Interessi:** Costrutti che descrivono valori ideologici, culturali, religiosi, oppure interessi, come le attività sportive, gli hobbies e i gusti musicali.

A queste aree ne sono state aggiunte altre quattro, ritenute significative per meglio descrivere i costrutti emersi dalle griglie costruite con i partecipanti. Le interviste agli operatori, in particolare, hanno fatto emergere numerosi costrutti che potremmo descrivere come *professionali* e che fanno riferimento al loro specifico ruolo lavorativo. Sono quindi state introdotte le seguenti aree:

- **Comportamenti:** Quest'area riprende una categoria del sistema di classificazione originale spagnola, poi dismessa nella versione italiana, ovvero *Comportamenti specifici (7C)*, dell'area 7 *Descrizioni concrete*. Viene utilizzata per codificare costrutti che fanno riferimento a specifici comportamenti come, ad esempio, passare tanto o poco tempo in comunità.
- **Progetto:** Costrutti che fanno riferimento al tipo di presa in carico effettuata con il ragazzo o della ragazza, all'atteggiamento dell'accolto e alle modalità di gestione.
- **Contesto Sociale:** Costrutti che fanno riferimento al contesto di riferimento degli accolti, la famiglia, la cultura di origine e la rete sociale di supporto.
- **Provenienza:** Costrutti che fanno riferimento al percorso che ha condotto in comunità come, ad esempio, se si tratta di una vittima di qualche abuso o se la presa in carico è legata ad un percorso giudiziario di messa alla prova.

La versione finale del sistema di categorizzazione fa quindi riferimento a 10 aree di significato e a 60 categorie. Per ogni categoria sono stati individuati dei costrutti subordinati, per un totale di 148 codici. Fatta eccezione per i costrutti relativi alle quattro aree aggiuntive, gli altri attingono, nella

quasi totalità, agli esempi proposti dalle classificazioni di Feixas, Pizzonia & Dada (2010) e di Feixas, Geldschlager & Neimeyer (2002). Ai costrutti basati sugli esempi della classificazioni precedenti, si aggiungono 14 dimensioni originali stabilite sulla base dei contenuti emersi dalle interviste. In generale, il sistema di classificazione è considerato adatto ed esaustivo, degli 838 costrutti codificati, solo otto non risultano compatibili con queste categorie e vengono presi in considerazione separatamente.

La procedura di codifica è stata ripetuta quattro volte per l'intero corpus di dati. Allo scopo di presentare una rappresentazione il più possibile esaustiva dei contenuti portati dai partecipanti, ci si è avvalsi della tecnica dello *spostamento dell'accento*, suggerita da Kelly (1955) per l'analisi delle autocaratterizzazioni. Lo spostamento dell'accento consiste nel considerare la stessa frase più volte, considerando, di volta in volta, aspetti diversi come centrali.

Si vedano degli esempi di codifica nella tabella 17:

Tabella 17 Esempi di codifica Data Extract

Data Extract	Codice equivalente	Categoria sovraordinata
AA1.1 <i>Maturo</i> <i>Piccola peste</i>	4H1 Grande / Bambino	4H Maturo / Immaturo
A10.15 <i>Ordinato</i> <i>Disordinato</i>	4D1 Ordinato / Disordinato	4D Ordinato / Disordinato
B1.4 <i>Pensa anche agli altri</i> <i>Guarda solo alle sue esigenze</i>	1B1 Aiuta gli altri / Chiuso in sé	1B Altruista / Egoista
AB3.8 <i>Simpatico, socievole</i> <i>Scorbutico</i>	3B1 Simpatico / Rompiscatole	3B Simpatico / Antipatico
C8.8 <i>Umile</i> <i>Pensa di sapere già tutto</i>	1C1 Modesto / Si crede d'essere	1C Umile / Presuntuoso
AC4.1 <i>Tranquillo</i> <i>Fa caos</i>	2D3 Tranquillo / Crea casino	2D Calmo / Agitato

Si consideri, ad esempio, il costrutto “*Pensa anche agli altri / Guarda solo alle sue esigenze*” (B1.4): il suo contenuto viene definito come 1B1, ovvero equivalente a quello del codice *Aiuta gli altri / Chiuso in sé* (1B1). Questo codice fa riferimento alla categoria più comprensiva *Altruista / Egoista* (1B), la quale è, a sua volta, una specifica dell'area 1, quella *Morale*.

Una volta portata a termine la codifica si procede ad un'analisi delle griglie, muovendosi a due livelli di indagine, uno più generale, che considera i vari gruppi di accolti ed operatori delle tre comunità, e uno più specifico, che approfondisce le singole interviste fatte agli accolti.

Analisi delle singole griglie degli accolti

A partire da ogni singola griglia, si prendono in considerazione gli elementi *Sé* e *Sé Ideale* e, confrontando i valori attribuiti a questi elementi per ogni costrutto, si valuta quella che viene considerato il livello di *auto accettazione* della persona (Feixas & Cornejo-Alvarez, 2004; Pezzullo, 2003), ovvero la distanza tra le due misure. Si procede, inoltre, ad una valutazione attenta delle dimensioni di significato per cui c'è maggiore discrepanza o somiglianza tra sé e sé ideale. Si considerano particolarmente rilevanti i costrutti per i quali vengono utilizzati punteggi estremi per descrivere il sé ideale (Bonarius, Holland & Rosenberg, 1981).

Le griglie vengono prese in considerazione sia nella loro globalità, che nei valori attribuiti al gruppo dei pari e agli operatori. Una griglia viene, infatti, divisa in due griglie parziali che considerano come elementi gli accolti, da un lato, e gli operatori, dall'altro. Si procede quindi all'analisi delle *correlazioni tra i costrutti* (Pezzullo, 2003), confrontando i valori attribuiti ai diversi elementi. Si individuano, per ogni griglia, i costrutti che hanno maggiori correlazioni con altri, considerati quelli con maggiori implicazioni (Fransella & Bannister, 2004, 1977). Si ipotizza, inoltre, che i costrutti che presentano un alto numero di implicazioni possano considerarsi particolarmente significativi per la il sistema di costrutti di una persona (Chiari & Nuzzo, 1998; Bannister & Fransella, 1971). Si veda l'esempio nella tabella 18, dove vengono illustrate le correlazioni tra i valori attribuiti da Pietro agli altri accolti:

Tabella 18 Esempio di correlazioni tra costrutti

	1C2	1E.2	2E.1	3A5	3B1	3B2	3D2	3E.1	4A2	4H1	5D1	6B	6B2
1C2	1,00												
1E.2	0,46	1,00											
2E.1	-0,75	-0,73	1,00										
3A5	-0,04	0,37	-0,40	1,00									
3B1	0,53	0,83	-0,51	0,05	1,00								
3B2	0,61	0,75	-0,92	0,68	0,54	1,00							
3D2	-0,36	-0,69	0,47	0,33	-0,70	-0,26	1,00						
3E.1	-0,13	-0,64	0,51	-0,42	-0,19	-0,47	0,44	1,00					
4A2	0,26	0,64	-0,71	0,31	0,58	0,71	-0,56	-0,23	1,00				
4H1	0,46	0,80	-0,79	0,77	0,62	0,96	-0,22	-0,45	0,68	1,00			
5D1	0,83	0,40	-0,71	0,04	0,59	0,66	-0,36	0,05	0,57	0,53	1,00		
6B	0,02	0,00	-0,17	0,69	0,03	0,46	0,57	0,35	0,27	0,54	0,24	1,00	
6B2	-0,56	-0,54	0,32	0,36	-0,89	-0,25	0,69	-0,16	-0,44	-0,27	-0,63	0,11	1,00

Particolare attenzione viene riservata al valutare con accortezza il significato delle correlazioni. La loro forza statistica è infatti in parte diminuita da due fattori: il basso numero degli elementi

considerati in alcune griglie parziali e la presenza di valori codificati come nulli⁵¹, i quali sono stati tramutati in valori medi. Si valutano, quindi, come significative le correlazioni maggiori di 0.85 o minori di -0.85.

Nel caso portato come esempio, si possono osservare tre correlazioni significative, ovvero quelle tra il costrutto *Mi piace, mi trovo bene / Non mi piace (3B2)* e i costrutti *Humor / Musone, serio (2E1)* e *Grande / Bambino (4H1)* e quelle tra *Non ha interesse / Ha interesse per fumo, droghe (6B2)* e *Simpatico / Rompiscatole (3B1)*. A partire da queste correlazioni si può, quindi, immaginare che per AA1 siano più piacevoli le persone considerate serie e quelle responsabili, mentre non gli piacciono quelle che scherzano sempre e si comportano in modo più immaturo. Similmente, reputa più simpatiche le persone che non hanno interesse per le sostanze stupefacenti.

A partire da un'analisi delle discrepanze tra sé e sé ideale e delle correlazioni tra i costrutti si indaga, infine, la presenza nella griglia di eventuali *dilemmi implicativi* (Hinkle, 1965). Con questo termine si fa riferimento ad una situazione in cui la persona anticipa che un proprio cambiamento auspicato su un certo costrutto ne implichi uno indesiderato in un'altra dimensione⁵². Si veda, a questo proposito, l'esempio di Pietro, un accolto della comunità maschile. Egli identifica una serie di costrutti molto desiderabili, i quali presentano un alto grado di correlazione tra di loro. Egli descrive un Sé Ideale molto intelligente, bravo a giocare a calcio, che si veste bene ed è molto attivo socialmente. Nel valutare gli altri accolti, il ragazzo identifica due persone che corrispondono esattamente al profilo ideale descritto ma si distinguono entrambi per una caratteristica considerata molto negativa, ovvero l'essere qualcuno di egocentrico, che "*Se la tira*" (AA4.8). Si può ipotizzare che per AA4 potrebbe essere difficoltoso, con i costrutti di cui dispone, costruirsi un giorno come qualcuno di successo se questo, nella sua esperienza, sembra essere associato anche all'essere egocentrico.

Si procede ad un confronto tra i risultati delle singole griglie, ricercando somiglianze e differenze nelle griglie con gli altri accolti.

Analisi dei gruppi di griglie

Si indagano, innanzitutto, le *frequenze* con cui vengono utilizzati costrutti appartenenti a specifiche aree e categorie, considerando separatamente ogni comunità e ogni gruppo di accolti e di operatori.

⁵¹ In alcune occasioni i partecipanti hanno scelto di attribuire una "X" ad alcuni elementi. Questo era in parte legato ad una limitazione nel campo di pertinenza del costrutto o, in altri casi, al fatto che fosse troppo minaccioso per il partecipante esprimersi su quella valutazione.

⁵² Per un approfondimento sulla nozione di *dilemma implicativo* e le sue applicazioni in ambito clinico si vedano i lavori di Feixas & Saul (2004) e Dorough e colleghi (2007), Feixas e colleghi (2014).

Vengono quindi identificate le categorie più significative per ogni gruppo, facendo qui riferimento ai costrutti che sono utilizzati da almeno il 70% dei membri di ogni gruppo.

Si considera, inoltre, il *campo di pertinenza*⁵³ (Kelly, 1955) dei costrutti utilizzati dagli accolti, distinguendo tra quelli usati per descrivere unicamente gli altri accolti e quelli che riguardano solo gli operatori.

A partire dai costrutti evidenziati come più significativi e quelli aventi un campo di pertinenza specifico si considerano i *valori attribuiti*, in media, agli accolti e agli operatori. Si considera, in particolare, la distanza tra i valori medi attribuiti dagli accolti agli educatori e i valori attribuiti all'educatore ideale. Allo stesso modo, si valuta la distanza tra i valori medi attribuiti dagli operatori agli accolti e quelli indicati per descrivere la posizione ideale per gli accolti.

Vengono quindi indagate le somiglianze e differenze tra i costrutti condivisi dagli accolti e dagli operatori di una stessa comunità, tra gli accolti di diverse comunità e tra gli operatori di diverse comunità.

Vengono quindi descritte le caratteristiche principali di questi sistemi di costrutti di gruppo e vengono ipotizzati dei percorsi di costruzione del sé, mettendo in relazione l'analisi delle interviste al singolo accolto o accolta con quella del contesto in cui è inserito o inserita.

3.3.4 Valutazione dello strumento

Come già suggerito dall'ampia letteratura su questo tipo di intervista (Fransella, Bell & Bannister, 2004; Winter 2003; Marsden & Littler, 2000; Brook 1986), le griglie di repertorio si sono dimostrate una tecnica molto utile e adatta a raccogliere dati ricchi, vari, e radicati nell'esperienza e nel sistema di costrutti dell'intervistato.

Il riferimento ad un sistema di categorizzazione convalidato, inoltre, permette di conciliare l'attenzione per i significati personali di ogni partecipante con la possibilità di mettere a confronto i punti di vista di tutte le persone interpellate.

Il particolare sistema di costruzione della griglia permette di combinare aspetti qualitativi, come l'utilizzo di dimensioni di significato proprie dell'intervistato, e aspetti quantitativi, come le valutazioni numeriche. L'analisi quantitativa si conferma molto utile per focalizzare aspetti relativi alla preferibilità di un polo rispetto all'altro e per evidenziare aspetti legati alla discrepanza tra sé e sé ideale. Più complessa risulta, invece, l'analisi delle correlazioni. La presenza di molti costrutti dal

⁵³ Con il termine campo di pertinenza si identifica l'insieme degli elementi per il quale l'uso dello specifico costrutto è considerato significativo

campo di pertinenza limitato costringe spesso a prendere in considerazione un numero di elementi molto ristretto, il che rende molto difficile l'individuazione di correlazioni forti tra i costrutti utilizzati.

Nella maggior parte dei casi l'intervista ha generato nei partecipanti dei riscontri molto positivi. Quasi tutti gli operatori si sono detti particolarmente colpiti, sottolineando quando l'esperienza fosse stata interessante e stimolante. Anche gli accolti hanno generalmente apprezzato lo strumento, portando in molti casi dei feedback su quanto l'esperienza fosse stata più piacevole del previsto.

L'impronta collaborativa della compilazione della griglia facilita l'instaurarsi di un clima di fiducia, apertura ed interesse. Particolarmente apprezzato è, infatti, l'aspetto interattivo della compilazione e il fatto che il risultato dell'intervista sia direttamente accessibile al partecipante⁵⁴. Si ipotizza, inoltre, che la trasparenza e la struttura ripetitiva dell'intervista contribuiscano ad arginare i timori dei ragazzi e delle ragazze di trovarsi obbligati a parlare di argomenti e temi che non volevano affrontare; permettendo loro di misurare i modi e i tempi con cui aprirsi. Le interviste sono spesso occasioni per affrontare temi piuttosto personali e delicati. In un'occasione, in particolare, si è ritenuto opportuno interrompere l'intervista a seguito di un momento di difficoltà sperimentato da una delle partecipanti. Vista la situazione delicata si è infatti considerato più adeguato accompagnare la ragazza nella propria sofferenza, mettendo da parte gli obiettivi di ricerca.

In generale, le ragazze si dimostrano più inclini ad aprirsi e a parlare di sé, nonché più a loro agio con l'espressività verbale, portando le interviste a durare una media di due ore. I ragazzi, invece, svolgono l'intervista in una media di un'ora di tempo. Si ipotizza che questa tecnica sia, invece, poco adatta per intervistare ragazzi più giovani e di genere maschile. Si fa qui riferimento al caso di un ragazzo di 12 anni, per il quale si è ritenuto opportuno modificare le modalità di elicitazione dei costrutti, chiedendo semplicemente di descrivere gli elementi uno alla volta. Simone si è, infatti, trovato molto in difficoltà nel comprendere il tipo di domanda, probabilmente formulato in modo troppo astratto. In questo tipo di partecipanti, si riscontra una maggiore difficoltà nella valutazione degli elementi, considerata un compito un po' lungo e laborioso. In particolare, l'utilizzo del continuum numerico è risultato in alcuni casi complesso e si è dovuto sostituire con delle modalità di valutazione di tipo regnante, del tipo "o bianco o nero". Si può ipotizzare che questo si possa mettere in relazione alla prevalenza per queste persone di modalità costruttive di tipo regnante, che faticano a considerare la possibilità di un posizionamento scalare⁵⁵.

⁵⁴ La griglia è tenuta sul tavolo, sempre visibile all'accolto, e viene compilata insieme.

⁵⁵ Regnante: modalità costruttiva che segue una logica "o tutto o niente". Scalare: modalità costruttiva che posiziona gli elementi lungo un continuum graduale.

Nonostante il clima particolarmente favorevole all'apertura, le risposte si considerano comunque influenzate da una tendenza dei partecipanti ad aderire alle proprie aspettative sul tipo di risposta socialmente desiderabile.

In particolare, gli accolti, e soprattutto quelli di genere maschile, sembrano abbastanza impegnati a proporre un'immagine positiva di sé. Vengono spesso fornite, infatti, delle valutazioni della propria persona molto vicine a quelle del sé ideale. Meno influenzate dalla desiderabilità sociale sembrano, invece, le valutazioni fornite dagli accolti rispetto agli altri membri della comunità. Queste sono molto varie e distribuite tra opinioni positive e negative, lasciando immaginare una certa corrispondenza con le opinioni dei partecipanti. Per quanto riguarda l'elicitazione dei costrutti, invece, si ipotizza che la peculiarità e complessità delle domande renda molto difficile per i ragazzi fornire risposte che non facciano riferimento a dei costrutti per loro significativi.

Si ipotizza che nelle anticipazioni degli educatori sia molto saliente il loro essere stati interpellati in quanto investiti di un ruolo professionale. Il loro interesse nell'intervista sarebbe, quindi, in parte legato al desiderio di apparire competenti da questo punto di vista. Di conseguenza, i costrutti elicitati si possono considerare un misto tra le loro costruzioni degli accolti e quelle che, secondo la loro opinione, rappresentano degli ideali parametri professionali con cui valutarli. Si ipotizza che anche le valutazioni numeriche a loro attribuite possano essere in parte influenzate da questa anticipazione, indirizzandoli verso punteggi più positivi o negativi, a seconda di quello che ritengono possa metterli in una migliore luce come professionisti.

Più difficile è immaginare quali possano essere le anticipazioni dei volontari, i quali si sono avvicinati alla comunità per motivi molto vari e diversi da loro e rivestono, in questo contesto, un ruolo che ha molte meno responsabilità rispetto agli educatori. Si ipotizza, in generale, che la loro partecipazione alla ricerca non coinvolgesse aspetti personali particolarmente nucleari o minacciosi e che il loro atteggiamento nell'intervista fosse meno influenzato dalla desiderabilità sociale rispetto agli altri due gruppi

PARTE III

RISULTATI

1. Indagine con i professionisti

Si procede ora ad una descrizione dei risultati emersi nell'indagine con i professionisti.

In primo luogo, vengono presentati i contributi raccolti, attraverso la scheda, sul tema PCP e adolescenza, nell'ottica di raccogliere degli spunti interessanti su come potrebbe essere costruita l'adolescenza secondo questo particolare approccio teorico. Particolare attenzione verrà riservata alle costruzioni personali e professionali degli psicologi che hanno partecipato alla ricerca.

Verranno poi riassunte le risposte dei partecipanti sul secondo tema oggetto di interesse di questa ricerca, ovvero l'utilità dell'approccio PCP nel lavoro con gli adolescenti. Attraverso le risposte dei partecipanti verranno quindi illustrati potenziali limiti e risorse di questa cornice teorica nel lavorare con gli adolescenti.

1.1 Verso una costruzione PCP dell'adolescenza

Per arrivare a formulare una costruzione intersoggettiva dell'adolescenza in termini PCP si ritiene opportuno partire da quelli che sono i presupposti *personali* dei partecipanti sul tema. Con questo termine si intendono delle costruzioni dell'adolescenza formulate secondo i termini del senso comune e che derivano dall'esperienza personale del singolo individuo. Esse vengono indagate tramite le domande 7 e 8, le quali si interessano di esplorare il costrutto adolescenza, in entrambe le sue polarità.

A questa prima fase, ne segue una seconda in cui viene chiesto ai partecipanti di riformulare quelle che, secondo loro, sono delle caratteristiche distintive dell'adolescenza utilizzando specifici termini della teoria quali, ad esempio, le transizioni, le dipendenze o il ciclo dell'esperienza. Si fa qui riferimento alla domanda 9.

Come già evidenziato nel paragrafo sulla valutazione dello strumento⁵⁶, la distinzione tra "personale" e "professionale" ha l'obiettivo di accompagnare i partecipanti nell'elaborazione di una costruzione dell'adolescenza sempre più articolata secondo le categorie della teoria PCP.

Le risposte fornite dai partecipanti vanno però in una direzione un pò diversa. Interrogati su quale sia la loro costruzione dell'adolescenza, i partecipanti esprimono la loro opinione combinando

⁵⁶ Si veda il paragrafo 2.2 della parte sul metodo per una descrizione più dettagliata

costruzioni personali e professionali, ovvero idee espresse secondo i termini del senso comune con vere e proprie ipotesi professionali, espresse tramite le categorie concettuali della PCP.

I contributi dei partecipanti vengono presentati mantenendo inizialmente la distinzione tra personale e professionale e andando via via a tradurre in termini PCP tutte le risposte fornite, integrando quindi le opinioni espresse in termini misti con quelle espresse utilizzando esplicitamente le categorie della PCP.

1.1.1 Una costruzione personale

La domanda 7 si interessa di esplorare il tema dell'adolescenza, approfondendone, innanzitutto, il polo emergente, attraverso la domanda *“Descrivi brevemente cosa intendi con ‘adolescenza’. Chi è per te un adolescente? Cosa lo/la caratterizza?”*.

Per meglio comprendere quali siano le costruzioni dei professionisti PCP sull'adolescenza si è ritenuto utile, e in linea con la concettualizzazione kelliana dei costrutti, esplorare anche quali siano i poli di contrasto di queste costruzioni, ovvero l'insieme dei significati che vanno a costituire “quello che l'adolescenza non è”. Questa particolare età della vita è, quindi, collocata all'interno di una dimensione di significato che va da un polo a quello opposto ed è meglio compresa se entrambe queste polarità vengono prese in considerazione. Nella domanda 8 viene, quindi, chiesto ai partecipanti di delineare quale potrebbe essere il contrario di ciò che hanno appena descritto come adolescente e/o adolescenza.

Le risposte alla scheda sono state analizzate tramite le modalità dell'*analisi tematica* (Braun & Clarke, 2006) come descritto nel capitolo 2. Per ognuno dei due poli del costrutto sono stati individuati dei temi di I livello, poi organizzati in temi di II livello⁵⁷.

Il grafico 1 e 2 mostrano una panoramica dei temi di II livello identificati come più significativi dai partecipanti. I numeri evidenziati sul grafico mostrano, infatti, quante risposte della scheda hanno fatto riferimento ad un tema specifico.

⁵⁷ Per un'esposizione dettagliata dei temi di I e II livello e dei loro raggruppamenti si vedano le tabelle in Appendice.

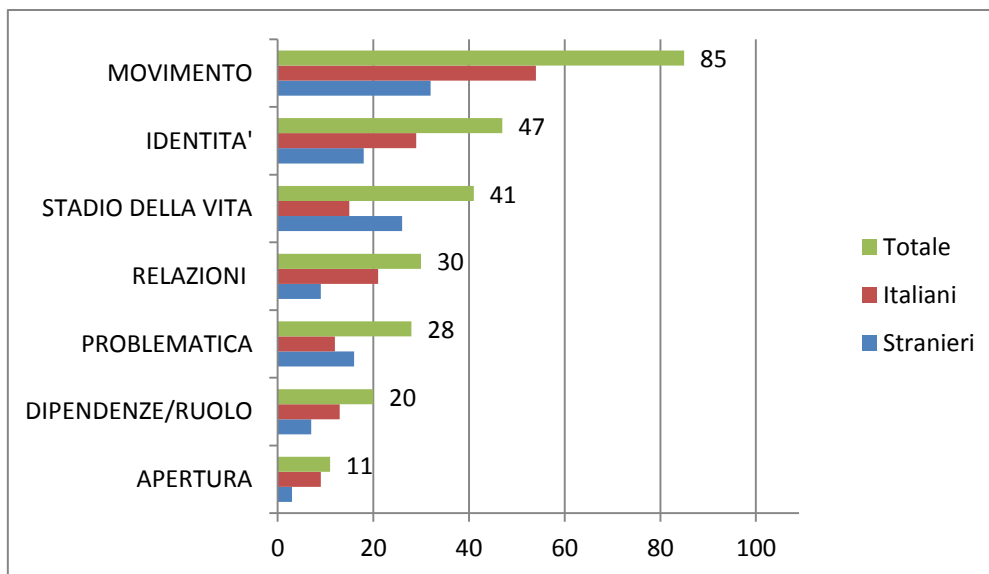


Figura 6 Adolescenza: Temi di II livello

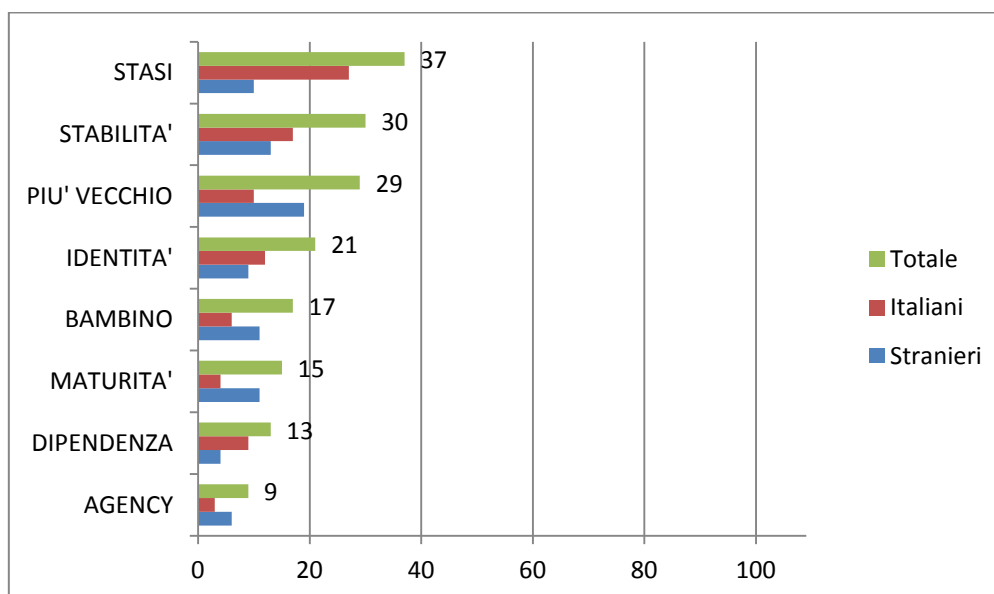


Figura 7 Polo di contrasto dell'adolescenza: Temi di II livello

Come si può notare nelle immagini, è abbastanza alto il grado di comunanza per alcuni dei temi utilizzati per descrivere l'adolescenza, mentre sono più variegate le costruzioni che ne descrivono il polo di contrasto. Questo dato conferma l'importanza di considerare entrambi i poli di un costrutto per comprenderne a fondo la connotazione specifica. Quelle che potrebbero sembrare opinioni molto simili sull'adolescenza, possono infatti rivelare sfumature molto diverse se messe in risalto rispetto al loro opposto, allo sfondo da cui emergono.

Le risposte fornite per descrivere il polo di contrasto sono, inoltre, generalmente più brevi rispetto a quelle date alla domanda precedente e fanno riferimento a temi meno articolati. Questo potrebbe essere interpretabile alla luce della differenza che spesso si riscontra nel grado di consapevolezza e

articolazione dei poli di un costrutto, maggiori per il polo emergente rispetto al polo di contrasto (Kelly, 1955).

Si procede ora ad un'esposizione dei temi emersi, declinati nelle loro bipolarità. Nonostante vengano proposti come temi separati, queste dimensioni sono in realtà molto intrecciate nelle descrizioni dei partecipanti. Basti pensare a come il tema *Movimento*, chiamato in causa dalla maggior parte dei partecipanti, si declini poi secondo diverse connotazioni che si agganciano ad altri temi come, ad esempio, le modificazioni nella distribuzione delle dipendenze o i cambiamenti nei propri costrutti nucleari.

Adolescenza come Movimento

Il tema che più colpisce per la sua frequenza è quello del *Movimento*, chiamato in causa da circa l'80% dei partecipanti alla scheda. Questa etichetta accomuna tutte le risposte che, in varia misura e modo, fanno riferimento ad un'idea di adolescenza caratterizzata da dinamicità, cambiamento, evoluzione e modificazione del proprio mondo interno ed esterno. In particolare, questo periodo della vita è descritto in questi termini dalla quasi totalità dei professionisti italiani e dal 45% di quelli stranieri.

Le risposte fanno riferimento a tre modalità di *Movimento* specifiche, identificate dai temi subordinati *Cambiamento*, *Evoluzione verso* e *Elaborazione di significati*:

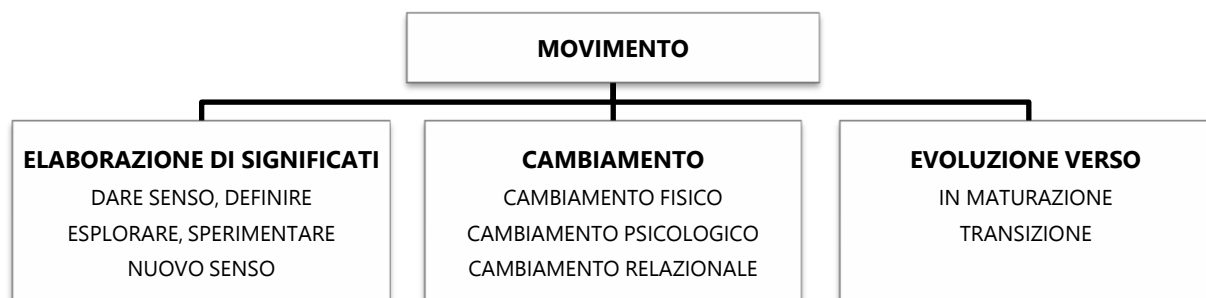


Figura 8 Movimento: temi e sotto temi

Elaborazione di significati

Circa metà delle risposte hanno descritto l'adolescenza come un momento di grande *Elaborazione di Significati*, in cui la persona è particolarmente impegnata a dare senso al proprio mondo, sperimentando con il proprio sistema di costrutti, il quale sarebbe in qualche modo instabile, non ancora consolidato. L'adolescente metterebbe, quindi, alla prova le proprie costruzioni,

ipotizzandone di nuove, esplorando alternative ed, eventualmente, modificando idee e convinzioni passate. Si veda, come esempio, il seguente estratto:

“È la fase in cui una persona sperimenta nuovi e ancora traballanti costrutti per costruire sé e il proprio mondo, li mette alla prova, spesso anche con esperimenti impulsivi” (7.127)

L’elaborazione di significati è un concetto cardine nella PCP, la quale adotta la metafora dell’*uomo ricercatore* e considera l’essere umano essenzialmente come agente attivo, costantemente impegnato in processi di meaning-making (Bannister & Fransella, 1971). E’ probabilmente a partire da questi presupposti, che i partecipanti hanno fatto largo riferimento a questo tema, fornendone una descrizione complessa e dettagliata. Come si può notare nella figura 9, il tema *Elaborazione di significati* può, infatti, essere articolato ulteriormente in tre diversi sotto-temi: *Dare senso, definire, Esplorare, sperimentare* e *Senso nuovo*:



Figura 9 Elaborazione di significati: tema e sotto-temi

L’adolescente viene descritto come una persona *“curiosa”* (7.19), *“con mille dubbi e domande, che cerca le risposte a tutti i costi”* (7.157) ed è quindi particolarmente impegnata a definire, dare senso al mondo con cui interagisce. Per fare ciò intraprende una serie di sperimentazioni, a volte anche *“estreme”* (7.123), in cui mette alla prova e verifica le proprie costruzioni, pronto a consolidare o dare un *“senso nuovo”* (7.128) alla propria esperienza.

Procedendo con un ulteriore livello di analisi è possibile ipotizzare una rilettura in chiave PCP di questi processi, già descritti dai partecipanti con un linguaggio che rimanda, in modo abbastanza esplicito, alla teoria:



Figura 10 Elaborazione di significati: rilettura di temi e sotto-temi in chiave PCP

In queste risposte, i termini utilizzati per descrivere l'adolescenza evocano l'idea di un periodo di sperimentazione molto intenso, in cui la persona attraversa numerosi cicli dell'esperienza⁵⁸, nei quali mette alla prova le proprie anticipazioni e, in base alla loro validazione o invalidazione, procede o meno alla loro revisione.

La tendenza al dare senso, definire e arricchire il proprio sistema di costrutti potrebbe essere riformulata, in termini kellyiani, utilizzando il concetto di **Aggressività**⁵⁹ (Kelly, 1955), la transizione che descrive l'attiva elaborazione del proprio campo percettivo tramite il compimento di cicli dell'esperienza.

L'esplorazione e la sperimentazione sarebbero, poi, una possibile implicazione dell'atteggiamento aggressivo, che porterebbe a formulare delle ipotesi, ad investire su di esse e ad andare all'**Incontro**, ovvero alla messa alla prova delle proprie anticipazioni.

Infine, il sotto-tema *Senso nuovo* fa riferimento alla possibilità che gli esiti di queste esperienze aprano ad una nuova lettura del proprio vissuto e, quindi, ad una modificazione del proprio sistema di costrutti. Come suggerito da varie risposte, che vi fanno esplicito riferimento, questo tipo di processo può essere letto nei termini di una **Revisione** rispetto a delle anticipazioni che sono state invalidate all'interno di un periodo di grande sperimentazione e messa alla prova.

Cambiamento

Il secondo tema raggruppato sotto *Movimento* è quello del **Cambiamento**, a sua volta declinato nei tre sotto-temi: **Cambiamenti fisici**, **Cambiamenti psicologici** e **Cambiamenti relazionali**:

⁵⁸ Per un approfondimento sul Ciclo dell'esperienza si veda il paragrafo 1.2 della cornice teorica.

⁵⁹ Per un approfondimento sull'aggressività, intesa in termini kellyiani, si veda il paragrafo 1.2 della cornice teorica.

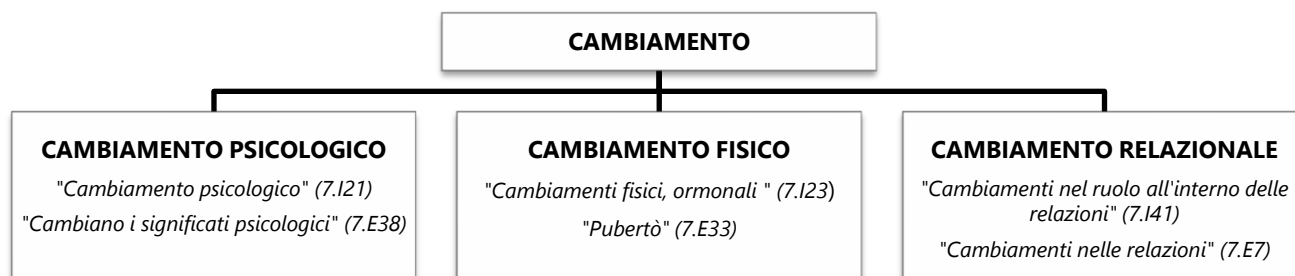


Figura 11 Cambiamento: temi e sotto temi

I partecipanti fanno riferimento, infatti, ad aspetti genericamente definiti psicologici, come la modificazione di vecchie convinzioni, l'evoluzione di abilità cognitive, lo sviluppo emotivo o i cambiamenti nelle costruzioni identitarie. Contemporaneamente, viene evidenziato il ruolo della corporeità in questo particolare momento della vita, caratterizzato, secondo i partecipanti, da grandi cambiamenti e scoperte a livello dello sviluppo fisico e sessuale. Varie risposte sottolineano, infine, i cambiamenti nell'ambito sociale, nel modo di collocarsi in relazione con gli altri, nei ruoli ricoperti e nella distribuzione delle dipendenze. Alcune risposte evidenziano, inoltre, la stretta interdipendenza tra le varie dimensioni del cambiamento, come si può evincere dalla seguente risposta:

“L'adolescenza è caratterizzata in particolar modo da forti cambiamenti da un punto di vista corporeo che portano alla maturità fisica/sessuale. Tali cambiamenti facilitano molti movimenti nel sistema dell'adolescente: nel modo di costruire sé stesso (cambiano le costruzioni nucleari di ruolo - identità personale), nel modo di entrare in relazione con gli altri (per es. rispetto l'altro sesso) e inoltre gradualmente anche le persone attribuiscono agli adolescenti un ruolo diverso rispetto la fanciullezza”. (7.I19)

Nel formulare una rilettura in chiave PCP delle varie forme di cambiamento sopra esposte è bene tenere in considerazione la precisa scelta costruttivista di adottare una posizione ortogonale rispetto al dibattito su mente e corpo, rifiutando la posizione dualista e considerando questi aspetti ugualmente come parte della stessa esperienza, considerati dalla prospettiva di due diversi domini della conoscenza (Fransella & Dalton, 2000). In quest'ottica, ogni tipo di cambiamento è ascrivibile ad una modificazione nel sistema di costrutti della persona. A questo proposito, Kelly (1955) elenca otto possibili livelli di cambiamento⁶⁰, che vanno dall'aumento della consapevolezza fino alla

⁶⁰ Si veda a questo proposito, l'idea di cambiamento proposta da Kelly e gli otto livelli di cambiamento, descritti nel dettaglio nel paragrafo 1.2 della cornice teorica.

creazione di nuovi costrutti, e descrivono alcuni dei modi in cui la persona può trasformare il proprio sistema di costrutti personale.

I cambiamenti relazionali si possono, inoltre, rileggere attraverso le lenti delle costruzioni di ruolo e dipendenza, immaginando che l'adolescenza sia un periodo in cui la persona mette alla prova varie parti di sé, testandosi in ruoli diversi all'interno di relazioni diverse.

Evoluzione verso

Altri partecipanti, infine, descrivono l'adolescente come qualcuno che sta crescendo e attraversando una fase di transizione, in *Evoluzione Verso* qualcosa. Queste risposte raccontano di un periodo della vita che ha un obiettivo specifico, ovvero quello di fare da ponte tra un "prima" e un "dopo", come nelle classiche narrazioni sui riti di passaggio all'età adulta che caratterizzerebbero l'adolescenza (de Wit & van der Veer, 1993). E' possibile identificare due sotto-temi: *Transizione* e *In maturazione*.

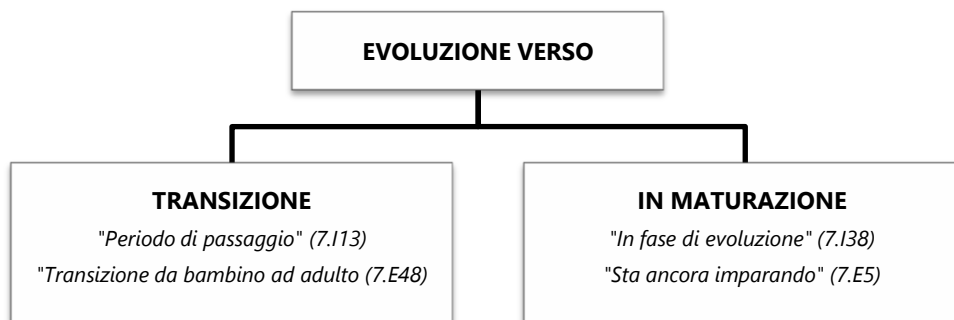


Figura 12 Evoluzione verso: temi e sotto temi

Il primo sotto-tema raccoglie le risposte che fanno riferimento ad una fase di transizione, indicata come il “passaggio dall’infanzia all’età adulta” (7.E7⁶¹). Nel secondo sotto-tema, invece, l'accento è posto maggiormente sulla meta di tale transizione, descritta come uno stadio evolutivo più avanzato, verso cui l'adolescente si sta sviluppando, con l'obiettivo di diventare un “adulto maturo e funzionante” (7.E12).

La grande ricorrenza di temi ascrivibili alla categoria *Movimento* può aprire a diverse interpretazioni. Da un lato, non stupisce la frequenza con la quale questo tema emerge, in quanto si tratta di un concetto particolarmente caro alla teoria PCP; basti pensare alla definizione di Kelly di persona come *forma di movimento*, costantemente impegnata in cicli dell'esperienza. Si tratterebbe,

⁶¹ Le risposte siglate con la lettera “E” fanno riferimento ai dati raccolti dal gruppo di partecipanti stranieri e sono quindi state tradotte dall'inglese all'italiano.

in questo caso, di una modalità di costruire l'essere umano che va oltre una specifica età della vita, ma che caratterizza la persona in quanto tale.

Allo stesso modo, la forte ricorrenza di questi temi potrebbe rispecchiare una specifica visione di quest'età della vita da parte dei professionisti PCP interpellati. In quest'ottica, risulta particolarmente interessante esplorare quali possano essere i poli di questo costrutto identificato come così importante dai partecipanti.

Quali poli di contrasto?

Considerare l'adolescenza un momento di grande movimento sembra essere uno dei presupposti principali dei professionisti interpellati; i quali, molto presumibilmente, canalizzeranno il loro relazionarsi con questa età della vita in accordo con questa prospettiva.

Questi presupposti assumono però connotazioni molto diverse a seconda di come si declina il polo di contrasto del tema *Movimento*. A partire dalle risposte fornite dai partecipanti si delineano, infatti, tre possibili alternative: i costrutti *Movimento vs Stasi*, *Movimento vs Capacità acquisite* e *Movimento vs Stabilità*.

Movimento vs Stasi

Circa il 47% delle risposte qui considerate ha indicato come polo di contrasto del *Movimento* una situazione di *Stasi*, caratterizzata da *Staticità*, *Rigidità* e *Chiusura*, come evidenziato dalla figura:

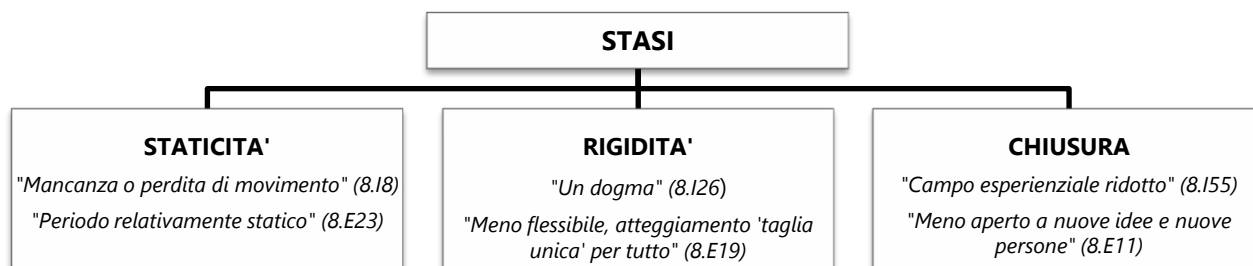


Figura 13 Stasi: temi e sotto temi

Ad una concezione di adolescente come qualcuno che si fa molte domande sul sé e sul mondo, viene contrapposta l'idea di una persona "ferma, statica, non curiosa e non vitale" (8.19). I partecipanti presentano, infatti, un polo di contrasto caratterizzato da "immobilità, paralisi, impossibilità e passività, quasi un senso unico, che si contrappone ai contrasti ritenuti parte del processo adolescenza" (8.128).

Ad questa generica condizione di staticità, si accompagna un sfumatura più specifica che fa riferimento ad un atteggiamento di rigidità e incapacità di rivedere le proprie posizioni. Si veda, ad esempio, la seguente risposta:

“All'opposto vedo un ciclo dell'esperienza fermo, stagnante, che gira ripetutamente su se stesso, senza arrivare mai ad una revisione” (8.127)

Le risposte fornite fanno, infine, riferimento ad una condizione di immobilità dovuta ad una chiusura, dove manca l'esplorazione e il confronto con nuovi elementi.

Molte di queste risposte sono formulate utilizzando termini professionali della PCP e suggeriscono una direzione per una rilettura dei temi alla luce della teoria. In particolare, l'idea di *“staticità, chiusura, mancanza del bisogno o della possibilità di sperimentare” (8.136)* può, ad esempio, essere tradotta nei termini di mancanza di aggressività e/o **Blocco nel ciclo dell'esperienza**.

Nel momento in cui questa stasi è legata, nello specifico, ad una rigidità e *“incapacità di saper rileggere gli eventi, le persone e le cose” (8.117)* alla luce delle nuove esperienze, le risposte sembrano fare riferimento all'idea kelliana di **Ostilità**⁶² (8.122), ovvero l'incapacità di portare a revisione delle anticipazioni invalidate. La persona che rappresenta il contrario dell'adolescente è quindi *“un agente attivo ma in fase di costruttiva, con un sistema di costrutti rigido e poco passibile di revisione” (8.138)*. Un caso particolare di ostilità e mancanza di revisione è rappresentato da quella che viene descritta come una condizione di simbiosi e indifferenziazione, dove la persona non ricerca un senso proprio, ma adotta un *“modo di costruire ampiamente determinato da quello delle figure di riferimento” (8.15)*. Allargando ulteriormente questa idea di blocco, ripetitività e mancanza di revisione, queste risposte possono ricordare anche l'idea più ampia di disturbo, descritto da Kelly come l'utilizzo ripetuto di una modalità di costruzione che si è già rivelata inefficace.

Infine, la chiusura verso le novità si può riformulare in termini di **Costrizione** su nuovi elementi possibili, che vengono tenuti fuori dal proprio campo dell'esperienza.

Assumere il tema *Stasi* come polo di contrasto del *Movimento*, significa costruire l'adolescenza come un momento positivo di grande elaborazione, revisione e cambiamento, dove l'alternativa è rappresentata da una condizione di staticità, ostilità, costrizione e blocco del movimento.

⁶² Si veda il paragrafo 1.2 della cornice teorica per una descrizione dettagliata del concetto di transizione e di ostilità

Movimento vs Stabilità

Il 38% dei partecipanti che ha descritto l'adolescenza come un periodo caratterizzato dal *Movimento*, ha individuato, invece, nella *Stabilità* il suo polo di contrasto. All'opposto del movimento e della dinamicità dell'adolescenza, si troverebbe quindi una condizione di maggiore equilibrio, caratterizzata da convinzioni ferme e idee più definite, dove la *"persona vive secondo un know-how già consolidato, è in movimento in quanto essere vivente, ma non è impegnata in trasformazioni"* (8.I51).

La maggior parte delle risposte che fanno riferimento a questo tema sono espresse esplicitamente in termini PCP e descrivono un sistema più stabile e consolidato nel tempo, in cui le proprie costruzioni non sono costantemente messe in dubbio e l'esperienza segue direzioni più morbide e *"gentili"*(8.E39) che danno luogo a *"cambiamenti minori e più lenti"* (8.E38) Viene suggerito, inoltre, che questa stabilità ed equilibrio siano legati ad un processo di consolidamento dei propri costrutti nucleari di ruolo, descritti come più definiti e di maggiore accesso alla consapevolezza. Si veda, ad esempio, la seguente risposta:

"Mi accorgo che il polo opposto per me ha a che fare con un senso di strutturazione chiara di sé e del proprio ruolo, in cui il bisogno di rispondere alle domande centrali di cui parlavo prima è soddisfatto da "etichette" o posizioni sentite come rassicuranti e definitive". (8.I36)

Assumere il tema *Stabilità* come polo di contrasto del *Movimento*, significa costruire l'adolescenza come un momento di grande cambiamento, anche a costo di un eccesso di impulsività. Si tratterebbe di un periodo di messa alla prova di costrutti instabili e provvisori, dove l'alternativa è rappresentata da una condizione di stabilità che, sebbene non precluda ogni tipo di movimento, sarebbe caratterizzata da maggiore equilibrio e gradualità nelle esperienze e nei cambiamenti.

Movimento vs Maturità

Il 19% delle risposte che hanno fatto riferimento al tema *Movimento* hanno, infine, suggerito come polo di contrasto una condizione di *Maturità*, caratterizzata da una serie di competenze acquisite. Tra queste si evidenziano maggiori abilità cognitive, emotive e sociali. Viene, infatti, descritta una persona più sviluppata dal punto di vista fisico e biologico e che *"sa gestire emozioni e relazioni con maggiore competenza"*(8.E49). All'adolescente *"in fase di evoluzione"* (8.I38) si contrapporrebbe quindi un individuo *"che si sta ancora sviluppando ma più completamente formato"* (8.E22), caratterizzato da maggiore maturità e una *"profonda saggezza"* (8.E26), derivante dalle numerose esperienze di vita.

Alcune risposte suggeriscono una possibile interpretazione di questo tema in termini PCP, descrivendo questa *Maturità* come il risultato di un sistema di costrutti più articolato e “*sofisticato*” (8.E45) che è stato raffinato nel tempo e vanta ora di una maggiore capacità predittiva. Assumere il tema *Maturità* come polo di contrasto del *Movimento* significa far riferimento, in particolare, al polo emergente *Evoluzione verso*, il quale sembra appunto rimandare ad un chiaro obiettivo da raggiungere che potrebbe essere, in questo caso, lo stato di competenza appena descritto.

Una prospettiva di questo tipo rimanda ad un'implicita teoria dello sviluppo di tipo lineare a stadiale, che vede l'essere umano come “*in via di formazione*” (7.I5), in evoluzione verso una sempre maggiore raffinatezza e adeguatezza del proprio funzionamento. Queste risposte sarebbero in parte coerenti con la prospettiva diffusa in letteratura PCP che sottolinea come il movimento del sistema di costrutti personali vada verso una graduale complessificazione e maggiore organizzazione (Mancuso, 2003; Adams-Webber & Neff, 1996; Applegate, 1983; Vacc & Greenleaf, 1975; Livesley & Bromley, 1973, Salmon 1970/1984). Allo stesso tempo, il tema *Evoluzione Verso* sembra fare riferimento ad una concezione stadiale dello sviluppo che, secondo altri autori, non sarebbe compatibile con la prospettiva PCP (Vaughn & Pfenninger, 1994; Epting & Amerikaner, 1980; McCoy, 1980; Bannister & Fransella, 1971; Salmon, 1970/1984).

E' facile immaginare come adottare un polo di contrasto, piuttosto che un altro, possa cambiare estremamente il significato attribuito al termine *Movimento* e alla costruzione di adolescenza ad esso associata. In particolare, scegliere un costrutto piuttosto che un altro implica molto probabilmente collocare in modo differente il polo preferibile.

Nel primo caso si delinea una costruzione di adolescenza intesa come un periodo generalmente positivo, dove il movimento è da intendersi come apertura e sperimentazione, e al cui polo opposto si trova una condizione di *Stasi* e blocco. Negli altri due casi, invece, l'adolescenza sembra assumere una connotazione più negativa. Se al polo di contrasto si assume una condizione di equilibrio e *Stabilità*, il movimento di cui si parla in adolescenza sarebbe, infatti, caratterizzato da turbolenza e inquietudine. Allo stesso modo, se il polo di contrasto considerato è quello della *Maturità*, il movimento che caratterizza l'adolescenza sarebbe costruito essenzialmente come una transizione verso una condizione preferibile.

E' importante sottolineare come, adottare come presupposto uno o l'altro di questi costrutti abbia implicazioni molto diverse per i professionisti che lavorano con gli adolescenti⁶³.

⁶³ Per una trattazione più dettagliata di queste possibili implicazioni si rimanda al capitolo delle conclusioni.

Se si considera la frequenza con cui viene indicato un polo di contrasto piuttosto che all'altro, si può notare una leggera differenza tra il campione italiano e il resto dei partecipanti. Mentre i temi *Maturità* e *Stabilità* sono ugualmente distribuiti tra tutte le risposte, il tema *Stasi* viene chiamato in causa principalmente dal gruppo italiano. Più del 70% degli estratti così codificati provengono, infatti, dalle risposte del campione italiano. Rispetto al resto dei partecipanti, si delinea quindi una certa predilezione del campione italiano per una costruzione dell'adolescenza in termini positivi.

Come già sottolineato nel paragrafo sui limiti dello strumento, non si posseggono altri parametri, oltre alla nazionalità, per proporre una lettura approfondita di questo risultato. Si ipotizza, infatti, che questa differenza possa avere a che fare, oltre che con eventuali differenze culturali, con l'età dei partecipanti, che si immagina piuttosto diversa nei due gruppi. Sulla base degli anni di pratica in ambito PCP dichiarati dai partecipanti, si immagina, infatti, che il gruppo dei partecipanti italiani sia composto, in media, da persone più giovani rispetto al gruppo di stranieri.

Si ritiene, quindi, potrebbe essere molto interessante investigare ulteriormente questo tema, nell'ottica di esplorare eventuali differenze culturali e legate all'età nei modi di costruire l'adolescenza da parte dei professionisti che si occupano di psicologia ed educazione.

Le numerose risposte che fanno riferimento al tema *Movimento* e ai suoi poli di contrasto si intrecciano, a loro volta, con vari altri temi che forniscono informazioni più dettagliate sul *tipo* di movimento che caratterizzerebbe, secondo i partecipanti, l'età dell'adolescenza. Tra questi, si evidenziano, in particolare, temi legati all'*Identità*, le *Relazioni* e le *Costruzioni di Ruolo* e di *Dipendenza*.

La centralità dei temi identitari

Nel descrivere l'età dell'adolescenza, grande importanza viene attribuita dai professionisti alle tematiche identitarie e ai processi di costruzione del sé. Per quanto riguarda il polo emergente, infatti, l'*Identità* è stata chiamata in causa da quasi metà delle risposte e rappresenta il secondo tema di II livello più ricorrente.

L'identità a cui si fa riferimento è di tipo processuale e si sperimenta e modifica nel tempo. Quasi la totalità degli estratti ai quali è stato assegnato il tema *Identità* è stato associato, infatti, anche il tema *Movimento*.

La maggior parte dei contributi che fanno riferimento all'identità la mettono in relazione, in particolare, con il sotto-tema *Elaborazione di significati*. I partecipanti descrivono, quindi, un adolescente impegnato a definirsi, ad "*interrogarsi su chi è*" (7.E2), che si mette alla prova attraverso una "*sperimentazione, soprattutto per i costrutti che riguardano il sé*" (7.II6), cercando

di *“costruire una nuova visione coerente di sé”* (7.I52). Qualcuno sottolinea il ruolo della consapevolezza⁶⁴ nel processo di sperimentazione della propria identità, suggerendo che sia molto bassa durante l’adolescenza e vada via via a raffinarsi mentre la persona *“costruisce passo a passo la conoscenza di sé”* (7.I40).

Altre risposte, invece, fanno riferimento al tema *Evoluzione verso* e descrivono l’adolescente come qualcuno che si sta evolvendo verso una versione adulta della propria identità, dove un *“proprio progetto personale viene consolidato”* (7.E20).

Rileggendo questi risultati in termini PCP, si potrebbe suggerire che le anticipazioni messe alla prova durante questi intesi cicli dell’esperienza riguardino, secondo i partecipanti, in gran parte costruzioni nucleari di ruolo⁶⁵, vissute come incerte e in cerca di ulteriore validazione. Varie risposte evidenziano, infatti, il forte bisogno degli adolescenti di definirsi, bisogno che potrebbe essere tradotto come un investimento su costruzioni legate alla propria identità, nel tentativo di metterle alla prova e arrivare a *“stabilire un senso di sé e della propria identità relativamente stabile”* (7.E12).

Alcune risposte sottolineano, inoltre, come questo senso di sé non sia da considerarsi strettamente una costruzione individuale, ma sia fondamentalmente un sé in relazione, che mette a verifica le proprie costruzioni nucleari nell’incontro con l’altro. Si veda ad esempio la seguente risposta:

“Caratterizza l’adolescenza il doversela vedere con alcuni temi nucleari rispetto al “chi sono?” e “qual è il mio posto in mezzo agli altri?”, “chi sono gli altri per me?”. Credo sia un momento in cui sia più comune andare all’incontro, mettere alla prova dell’esperienza il bisogno di definirsi e di capire se si è accettabili” (7.I36).

A questo proposito, c’è chi suggerisce che le sperimentazioni con i costrutti nucleari di ruolo troverebbero terreno particolarmente fertile nella *“negoziante dell’identità oltre il contesto familiare”* (7.E13).

Quali poli di contrasto?

Nel descrivere il polo di contrasto dell’adolescenza l’identità viene chiamata in causa con diverse connotazioni. Circa la metà delle risposte così codificate sono associate anche ai costrutti *Movimento vs Stasi* oppure *Movimento vs Stabilità*. Infatti, all’adolescente in fase di sperimentazione con i propri costrutti identitari si può opporre, da un lato, una persona con un *“senso di sé più statico e meno modificabile”* (8.E13) oppure, dall’altro, qualcuno che *“si*

⁶⁴ Si evidenzia a parte perché tutto il riferirsi al ciclo dell’esperienza non implica consapevolezza.

⁶⁵ Si veda il paragrafo 1.2 della cornice teorica per una definizione di costrutti nucleari e costrutti nucleari di ruolo.

costruisce piuttosto saldamente, con una identità definita e per lo più stabile, forse meno "alla ricerca" di se stessa" (8.I16).

Altre risposte identificano come polo di contrasto una maggiore **Autoconsapevolezza**, descrivendo una persona che ha le idee chiare su chi è, sulle proprie potenzialità e i propri limiti.

Qualcuno ipotizza che il polo di contrasto sia un momento **Libero dalla sofferenza** e dalla turbolenza legata al confronto con problematiche identitarie che caratterizzerebbero, invece, l'età dell'adolescenza.

Sperimentare relazioni

Molte risposte si concentrano su aspetti riguardanti le **Relazioni** e come le costruzioni di sé e degli altri si declinano in questo particolare periodo della vita. Come si può evincere dalla figura 14, infatti, il tema *Collocarsi in relazioni* è uno dei singoli temi di I livello emersi più frequentemente, a riprova della grande importanza riservata a questi aspetti dai partecipanti.

Nella maggior parte dei casi il tema *Relazioni* è associato a quello di *Movimento*, in quanto fa riferimento ad una condizione di mutevolezza, dinamicità e cambiamento all'interno degli equilibri relazionali e del modo di costruire le relazioni. Si evidenziano, in particolare, tre sotto-temi: **Collocarsi nelle relazioni**, **Appartenenza e Influenza** e **Visto dagli altri**:

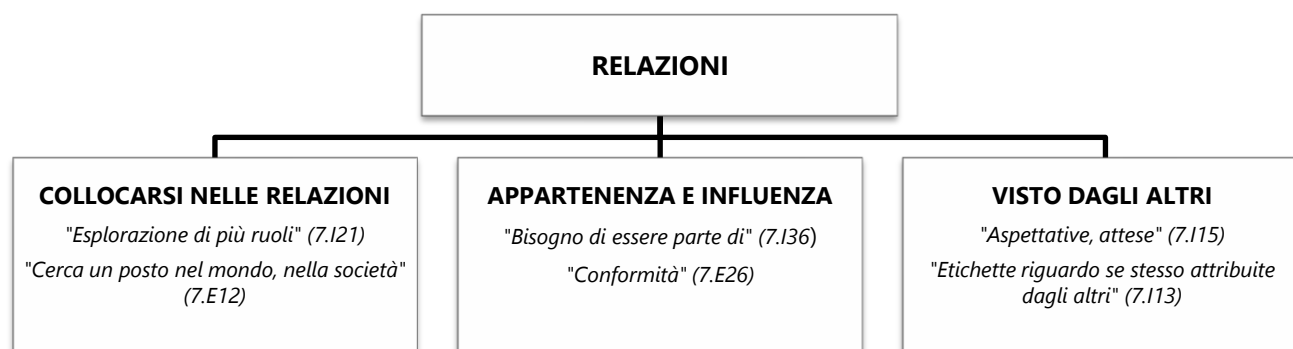


Figura 14 Relazioni: temi e sotto temi

L'adolescente viene descritto come qualcuno che sta cercando di costruirsi un ruolo all'interno del proprio contesto di riferimento e, in senso allargato, nella società in cui vive. Per fare questo, mette alla prova modi nuovi di stare in relazione con le persone, interrogandosi su chi sono gli altri e su "come può relazionarsi con loro" (7.I59).

L'utilizzo del termine ruolo, adottato in alcune delle risposte codificate come *Collocarsi nelle relazioni*, lascia aperte varie possibilità di interpretazione. Se, nel gergo comune, la parola ruolo fa riferimento, in senso figurativo, a "la parte, la funzione, il peso di qualcuno o di qualcosa

nell'attuarsi di un fatto o di una situazione⁶⁶”; in termini PCP questa rimanda solitamente alle *costruzioni di ruolo*⁶⁷, le quali ricoprono un ruolo fondamentale nella teoria ed hanno un significato molto più specifico rispetto alla definizione del senso comune. Purtroppo, non è sempre possibile discriminare con certezza qual è l’accezione intesa dai partecipanti che utilizzano questo termine nella scheda. Nel tema *Collocarsi nelle relazioni* vengono quindi incluse tutte le risposte che fanno riferimento al proprio posizionarsi all’interno di un contesto sociale, comprese quelle che utilizzano il termine ruolo, indipendentemente dal fatto che questo implichi o meno ad l’idea di costruzioni di ruolo in termini PCP. Invece, le risposte che più chiaramente fanno riferimento alle *Costruzioni di ruolo* sono state associate al tema omonimo, descritto nel paragrafo successivo.

Alcune risposte, poi, riservano un’attenzione particolare ai processi di “*identificazione e affiliazione*” (7.E41) ad un gruppo di appartenenza, il quale rappresenterebbe un forte punto di riferimento e fonte di influenza per la persona. Viene fatto riferimento al gruppo dei pari, a contesti scolastici e ricreativi e, in generale, ad ambiti di relazione esterni alla famiglia. Altre risposte, infine, sottolineano il ruolo importante che assumono in questa fase della vita le aspettative sociali e il giudizio e l’accettazione da parte degli altri. Qualcuno suggerisce, addirittura, che per l’adolescente sia difficile vedersi con altri occhi oltre a quelli che attribuisce agli altri, in una logica del tipo “*loro pensano che io sia xyz, quindi lo sono*” (7.E9). In ottica PCP, questi temi potrebbero essere riformulati secondo questi termini:



Figura 15 Relazioni: rilettura di temi e sotto-temi in chiave PCP

L’adolescenza sarebbe intesa come un’età in cui l’altro acquisisce sempre più importanza, in quanto persona con cui portare avanti degli esperimenti che possono risultare in validazioni o invalidazioni molto forti. Lo sguardo dell’altro avrebbe un ruolo molto importante, in quanto le proprie costruzioni sul sé sarebbero spesso elaborate a partire da quella che è la propria percezione delle costruzioni altrui. In quest’ottica, la sperimentazione di diversi ruoli potrebbe essere intesa come la

⁶⁶ Definizione di ruolo presa dal Dizionario Treccani online, al link <http://www.treccani.it/vocabolario/ruolo/>

⁶⁷ Per una definizione dettagliata delle costruzioni di ruolo si veda il paragrafo 1.2.

messa alla prova di diverse parti di sé, alla ricerca di una validazione da parte delle figure di riferimento.

Quali poli di contrasto?

Come evidenziato in precedenza, anche la maggior parte delle risposte siglate con questo tema sono associate al tema *Movimento* e, con questo, condividono i poli di contrasto. Alcuni partecipanti parlano, infatti, di una maggiore *Stabilità* nei ruoli che la persona assume e nelle dinamiche relazionali che instaura. Altri, invece, fanno riferimento al polo di contrasto *Stasi* e sottolineano la difficoltà della persona a “*riconoscere e accettare la revisione delle costruzioni di sé e dell'altro*” (8.I22). Una risposta, poi, rimanda all'idea di *Maturità* e identifica come polo di contrasto una “*maggiore capacità di gestire le proprie emozioni e interazioni sociali, con più sicurezza e senso di competenza*” (8.E49).

Non vengono, invece, fornite indicazioni specifiche sui poli di contrasto dei singoli sotto-temi che possono essere solamente ipotizzati. Si considera, innanzitutto, il tema *Collocarsi nelle relazioni*. In questo caso l'adolescenza è costruita come un momento in cui vengono messe alla prova varie parti di sé e si sperimentano ruoli diversi. Si può immaginare che un polo di contrasto possa essere rappresentato dalla condizione in cui la persona non è interessata a mettere in campo vari aspetti di sé, ma ricopre sempre lo stesso ruolo, indipendentemente dal contesto con il quale interagisce. Potrebbe questo essere il caso di una persona con un sistema più semplice e poco frammentato che tende a comportarsi in modo simile, indipendentemente dalla situazione in cui si trova. Oppure qualcuno che, per scarsa socialità, non riconosce la possibilità di giocare ruoli differenti. Per quanto riguarda il polo di contrasto del tema *Validazione da un gruppo di appartenenza*, invece, si può immaginare una situazione in cui la persona è meno interessata a fare parte di un gruppo esterno alla famiglia. Potrebbe essere il caso di qualcuno che distribuisce in altro modo le proprie dipendenze oppure di qualcuno che attribuisce un minore potere validazionale al gruppo e ne viene quindi “*meno influenzato*” (8.E22). Infine, al polo di contrasto dell'importanza delle *Costruzioni altrui* potrebbe situarsi una condizione di mancanza di socialità⁶⁸, in cui la persona non costruisce il punto di vista dell'altro e quindi non lo tiene in considerazione.

⁶⁸ Per una definizione di Socialità vedi il paragrafo 1.2 della cornice teorica.

Modalità di interazione: dipendenze e ruoli

Un'altra declinazione del tema *Movimento* è rappresentata dai modi in cui cambiano, evolvono e si modificano nel tempo le *Modalità di interazione* che caratterizzano le relazioni con gli altri. I partecipanti descrivono l'adolescenza come un momento in cui cambia il modo di porsi nelle relazioni e chiamano in causa le nozioni PCP di *dipendenza* e di *ruolo*:

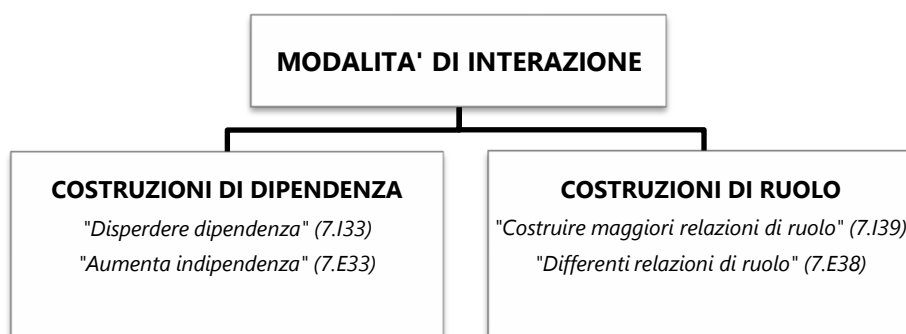


Figura 16 Modalità di interazione: temi e sotto-temi

Alcuni partecipanti fanno riferimento all'adolescenza come ad un'età in cui aumentano o, addirittura, iniziano a svilupparsi le *Costruzioni di ruolo*, grazie ad una maggiore capacità di fare socialità e di costruire il punto di vista dell'altro. Come sottolineato in precedenza, il termine *ruolo* acquisisce una connotazione piuttosto diversa a seconda che sia inteso in termini PCP o nell'accezione del senso comune. Questo tema raccoglie tutte le risposte che fanno diretto riferimento ai costrutti di ruolo, ovvero quelle che utilizzano esplicitamente questa espressione.

Il tema *Costruzioni di dipendenza*, invece, è declinato in tre diversi sotto-temi: *Distribuzione delle dipendenze*, *Autonomia* e *Definizione dei bisogni*.

Queste risposte descrivono un'età della vita in cui la distribuzione delle dipendenze va trasformandosi e in cui, ad esempio, l'adolescente "sta iniziando a disperdere la propria dipendenza dalle figure primarie di attaccamento attraverso esperienze fatte al di fuori dell'ambito familiare" (7.I33). Qualcuno suggerisce, in particolare, che l'adolescente inizi a distribuire maggiormente le proprie dipendenze data l'insorgenza di nuovi bisogni che, in questa fase della vita, si farebbero strada in seguito ai numerosi cambiamenti nel mondo psicologico, fisico e sociale dell'adolescente. Contemporaneamente, c'è chi ipotizza che l'adolescenza sia caratterizzata anche da una maggiore autonomia e indipendenza, quelle che, in termini PCP, vengono identificate come una maggiore distribuzione sul sé delle proprie dipendenze.

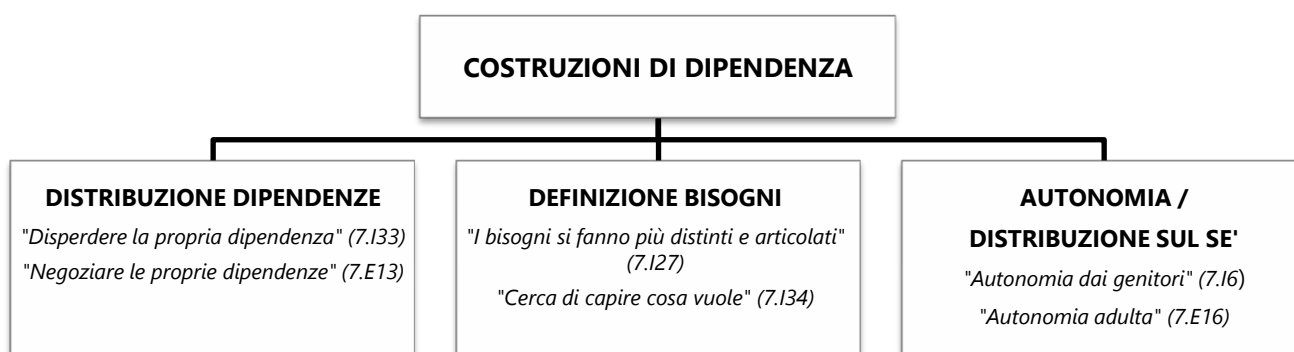


Figura 17 Costruzioni di Dipendenza: temi e sotto temi

Quali poli di contrasto?

Al polo di contrasto di queste *Modalità di Interazione* vengono descritte varie forme di interazioni basate sulla dipendenza che sembrano fare riferimento ad un'età precedente all'adolescenza.

Si parla, ad esempio, di una condizione di **Forte dipendenza** dalle figure di riferimento primarie, in cui la persona è “*molto legata alle figure di attaccamento e che non ha ancora una sua autonomia*” (8.I33), oppure dove sceglie di “*mantenere una scarsa distribuzione delle dipendenze*” (8.I52). Il tema *Forte dipendenza* contrappone, quindi, una radicata dipendenza nella famiglia ad un cambiamento nella distribuzione delle dipendenze che, in adolescenza, andrebbero a disperdersi maggiormente, includendo la possibilità di fare affidamento sul sé e su nuove figure estranee al nucleo familiare.

Nessuna risposta fa riferimento, nello specifico, ad un polo di contrasto per il sotto tema *Definizione dei bisogni*. Si ipotizza che questo possa essere rappresentato da una condizione in cui la percezione dei propri bisogni è meno articolata e questi vengono vissuti in modo indifferenziato, così come, in modo indiscriminato, viene ricercato il loro soddisfacimento.

Adolescenza come stadio della vita

E' piuttosto ricorrente, inoltre, che i partecipanti si riferiscano all'adolescenza come ad uno **Stadio della vita**, ovvero un periodo transitorio con un inizio ed una fine. All'interno di questo tema è possibile evidenziare due dimensioni subordinate: *Fascia di età* e *Terra di mezzo*.



Figura 18 Stadio della vita: temi e sotto temi

Nel definire l'adolescenza, molte risposte fanno riferimento ad uno specifico intervallo di vita, il quale va in media dai 12,5 ai 19 anni. Se è possibile identificare un certo accordo sull'età di inizio, che varia dagli 11 ai 13 anni, risulta invece molto difficile individuare un chiaro momento di fine dell'adolescenza, in quanto le risposte fornite variano dai 17 ai 25 anni. Questa varietà rispecchia le differenti opinioni all'interno del generale dibattito sull'adolescenza prolungata e sul significato da dare al momento alla conclusione dell'adolescenza (Dolto, 2014).

Vari partecipanti considerano l'adolescenza una sorta di *Terra di mezzo*, un momento intermedio in cui *“la persona non è più bambino, ma non è ancora adulto”* (7.E35). In alcune risposte, questa *Terra di mezzo* è messa in relazione al sotto-tema *Evoluzione verso*, ed è quindi descritta come una fase di transizione e cambiamento, in cui la persona sperimenta nuove modalità di costruire e costruirsi, in vista di una nuova fase della vita. In altre risposte, invece, il riferimento al tema *Terra di mezzo* sembra essere utilizzato per descrivere un'età della vita non altrimenti definibile. In questi casi, l'adolescente è identificato unicamente a partire da quello che non è, ovvero *“né bambino né adulto”*, senza che ne venga individuata alcuna caratteristica propria.

Da un lato, c'è chi ipotizza che essere a metà *“tra il sentirsi bambini e il sentirsi adulti”* (7.I12) sia un vissuto proprio degli adolescenti; dall'altro, c'è chi evidenzia il ruolo del punto di vista delle persone con cui gli adolescenti interagiscono, sottolineando come sia ai loro occhi che l'adolescente *“non è abbastanza vecchio per essere chiamato adulto, né abbastanza giovane da essere descritto come un bambino”* (7.E6). Anche qui, si mette in evidenza l'aspetto relazionale delle costruzioni dell'adolescente, costantemente soggette a validazioni e invalidazioni da parte del mondo con cui è interazione. Si veda, ad esempio, il seguente estratto:

“Con adolescenza intendo un periodo della vita in cui si percepisce una trasformazione, in cui si vuole uscire dal ruolo di bambini, senza che sia ancora pienamente riconosciuto il ruolo di adulto. Per me un adolescente è una persona che aspira ad un ruolo che non si vede pienamente riconosciuto dagli altri, che cerca di rendere possibili le proprie aspirazioni. Lo caratterizza il desiderio di dimostrare di farcela, il desiderio di mettersi in gioco e un'apparente spavalderia” (7.I29)

La prospettiva suggerita da queste risposte ricorda quella proposta dal sotto-tema *Evoluzione verso* in quanto, in entrambi i casi, riecheggia un'idea di sviluppo stadiale, in cui la vita può essere suddivisa in periodi prestabiliti contraddistinti da caratteristiche specifiche. Questa visione sembra abbastanza lontana dalla prospettiva di alcuni teorici PCP, i quali rifiutano l'idea di uno sviluppo stadiale e ne sottolineano la circolarità, articolata secondo continui cicli dell'esperienza (Vaughn & Pfenninger, 1994; Epting & Amerikaner, 1980; McCoy, 1980; Bannister & Fransella, 1971; Salmon, 1970/1984).

Quali poli di contrasto?

La maggior parte dei partecipanti che fanno riferimento all'adolescenza come *Stadio della vita*, identificano come polo di contrasto l'*Età più avanzata*, che può essere quella dell'"adulto" (8.E10) o dell'"anziano" (8.I44). In questo caso, la costruzione dell'adolescenza come periodo con un inizio e una fine porrebbe l'accento su quello che ne segue, su quello verso cui la persona sta tendendo, ciò che non è ancora. Alcune risposte associano l'adulto ai temi *Stabilità* e *Maturità*, per via della sua "saggezza, calma e pacatezza" (8.I29), mentre altre lo portano come esempio di *Stasi*, in quanto "ha raggiunto i suoi obiettivi, è quasi spento e privo di sogni e progetti da realizzare" (8.I57).

Alternativamente, all'età dell'adolescenza viene contrapposta l'*Infanzia*, l'essere "bambino" (8.I5), appartenente ad un'"età precedente alla pubertà" (8.E28). In questo caso, il costrutto pone l'accento su quello di nuovo che l'adolescenza porta rispetto ad una fase precedente, contrapposto a quello che l'adolescente non è più. Nel descrivere l'infanzia varie risposte fanno riferimento a temi legati alla dipendenza⁶⁹, in quanto "il modo di costruire del bambino è ampiamente determinato da quello delle figure di riferimento" (8.I5). Un partecipante sottolinea, poi, l'innocenza e l'immediatezza dell'infanzia, caratterizzata dall'assenza di "consapevolezza dei problemi, dei conflitti e della propria identità" (8.E26).

Altri partecipanti, infine, indicano come polo di contrasto sia l'età adulta che l'infanzia, evidenziando così ulteriormente lo status di *Terra di mezzo* dell'adolescenza.

Adolescenza problematica

Un altro tema emerso riporta un'idea di adolescenza come tendenzialmente *Problematica*, caratterizzata da stress, turbolenza, disorientamento e sofferenza. Come si può notare nella figura 19 i due sotto-temi individuati fanno riferimento, infatti, a dei vissuti di *Difficoltà* e *Insicurezza*.

⁶⁹ Si veda il paragrafo successivo per maggiori dettagli sul tema della *Dipendenza*.

Le difficoltà descritte dai partecipanti potrebbero essere tradotte, in termini PCP, come dei vissuti soggettivi di malessere legati a delle particolari transizioni esperite in questo periodo della vita. Non è ovviamente possibile tracciare una corrispondenza diretta tra i vissuti descritti dai partecipanti e delle transizioni ad essi legati, ma si possono fare alcune ipotesi.

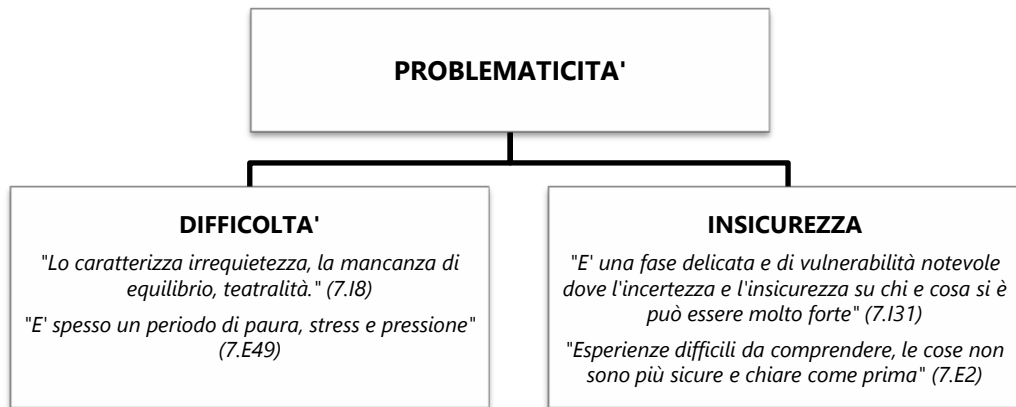


Figura 19 Problematicità: temi e sotto temi

Ad esempio, si potrebbe immaginare che una sensazione di forte **Minaccia** possa implicare un vissuto di grande paura e stress, in quanto ad essere messi in dubbio sarebbero dei costrutti nucleari della persona. La *“rabbia”* (7.E11) e l’*“impazienza”* (7.E39), invece, potrebbero essere segnale di una transizione di **Ostilità**, in cui un’anticipazione invalidata non viene riconosciuta come tale ma viene ripetutamente impiegata generando rabbia e impazienza per la sua inefficacia. Alcuni partecipanti hanno descritto, inoltre, come l’adolescenza possa essere caratterizzata da una sensazione di *“lotta”* (7.E18) e di *“sfida”* (7.E23) che, utilizzando la PCP, potrebbe essere letta, ad esempio, in termini di ostilità o aggressività. L’ostilità riguarderebbe, ad esempio, una situazione di sfida contro il mondo, in cui le proprie costruzioni vengono mantenute nonostante le loro ripetute invalidazioni. Diversamente, una sfida e una lotta per generare nuovo senso, alla luce di un momento caratterizzato da grandi novità e grande ansia, potrebbero essere lette nei termini di **Aggressività**.

Il sotto-tema *Insicurezza*, poi, fa ipotizzare delle specifiche transizioni di **Ansia** e/o di **Colpa**. L’insicurezza si potrebbe intendere, infatti, come un disorientamento davanti a degli eventi incomprensibili, disorientamento che richiama l’ansia kelliana, ovvero l’incapacità di anticipare gli eventi a partire dal sistema di costrutti a propria disposizione. In alternativa, l’insicurezza e il dubbio sul proprio sé e il proprio valore, a cui fanno riferimento alcune risposte, potrebbero essere intesi come una transizione di **Colpa** o una **Minaccia di Colpa**, in cui la persona teme di scoprirsi diversa da quello che crede e/o spera di essere. Si veda la figura 20 per un riepilogo:



Figura 20 Problematicità: : rilettura di temi e sotto-temi in chiave PCP

Quali poli di contrasto?

La maggior parte dei partecipanti che hanno evidenziato gli aspetti problematici dell'adolescenza e i vissuti di sofferenza ad essa connessi non hanno suggerito degli specifici poli di contrasto. Molte delle loro risposte si sono, infatti, riagganciate alla dimensione del *Movimento*, indicando, come polo di contrasto temi quali *Stabilità*, *Stasi* o *Maturità*.

Altri, invece, hanno descritto una condizione di maggiore *Benessere*, che è caratterizzata da "calma e pacatezza" (8.I29) e può essere associata anche al tema *Stabilità* sopra citato.

Adolescenza esplosione di possibilità

Un altro tema identificato è quello dell'*Apertura*, i partecipanti parlano, infatti, di un mondo che viene ampliato, in cui l'esplorazione dell'adolescente fuori dall'ambiente familiare porta all'introduzione di novità e possibilità. Qualcuno suggerisce, inoltre, che in questa apertura a nuove possibilità rientri anche un'attenzione particolare riservata al futuro e alla progettualità, dimensioni che comincerebbero ad assumere più importanza per l'adolescente, il quale è invitato a "scegliere quale direzione di vita prendere" (7.I40). In termini PCP, questa *Apertura* si può rileggere come *Dilatazione*, ovvero l'inserimento di nuovi elementi all'interno del proprio campo percettivo, la quale sarebbe strettamente interconnessa ai cambiamenti di questa fase della vita.



Figura 21 Apertura: temi e sotto temi

Quali poli di contrasto?

Al polo di contrasto di questa condizione di apertura e possibilità i partecipanti indicano i temi, già descritti in precedenza, *Chiusura* e *Rigidità*. In termini PCP, questi potrebbero fare riferimento ad una condizione caratterizzata da maggiore *Costrizione* su alcuni elementi e/o da una transizione di *Ostilità* che, con la sua mancata revisione, permetterebbe di mantenere la costrizione.

Adolescenza come costruzione sociale

Altre risposte, infine, sostengono che il termine adolescenza sia principalmente una *Convenzione*, un costrutto utilizzato per "punteggiare il ciclo di vita di una persona" (7.155) sul quale esiste una certa comunanza sociale e culturale ma che, a sua volta, può essere connotato molto diversamente all'interno di specifiche culture differenti. Si vedano, ad esempio, le seguenti risposte:

"La fase dell'adolescenza non esiste di per sé ma è semplicemente una teoria del clinico che gli serve per organizzare una serie processi evolutivi che osserva" (7.152)

"L'adolescenza è un'invenzione occidentale per intendere gli individui che passano dall'infanzia all'essere adulti maturi ed efficienti" (7.E12).

Quali poli di contrasto?

Il polo di contrasto di questo tema non viene fornito direttamente dai partecipanti ma possiamo ipotizzare faccia riferimento ad una fase della vita che ha una validità ontologica propria, secondo l'ottica del realismo ingenuo.

1.1.2 Una costruzione professionale

La domanda 9 chiede di descrivere delle specificità dell'adolescenza facendo riferimento ad alcune nozioni della PCP. Vengono quindi forniti dei costrutti professionali tra cui scegliere e la persona è invitata ad utilizzare quello che preferisce, tralasciando gli altri.

Come già sottolineato nella valutazione dello strumento⁷⁰, vari partecipanti evidenziano nei loro feedback la complessità di questa domanda. Alcuni segnano solo l'importanza di un particolare costrutto professionale e non lo motivano. Frequentemente, non viene proposta una riflessione generale sull'età dell'adolescenza, ma viene fornita una lettura PCP di alcune "situazioni tipo" in cui un adolescente si può trovare. La difficoltà riscontrata dai partecipanti rispecchia la complessità del tema, evidenziando come sia problematico, secondo un approccio PCP, proporre delle generalizzazioni su un'età specifica della vita. Si ritiene particolarmente importante integrare quanto emerso in queste risposte con i contributi delle domande precedenti.

Le risposte sono state analizzate tramite le indicazioni dell'*analisi tematica* (Braun & Clarke, 2006), con le specifiche evidenziate nel capitolo 2.2 della parte sul metodo. Queste le frequenze con cui sono stati utilizzati i vari costrutti professionali:

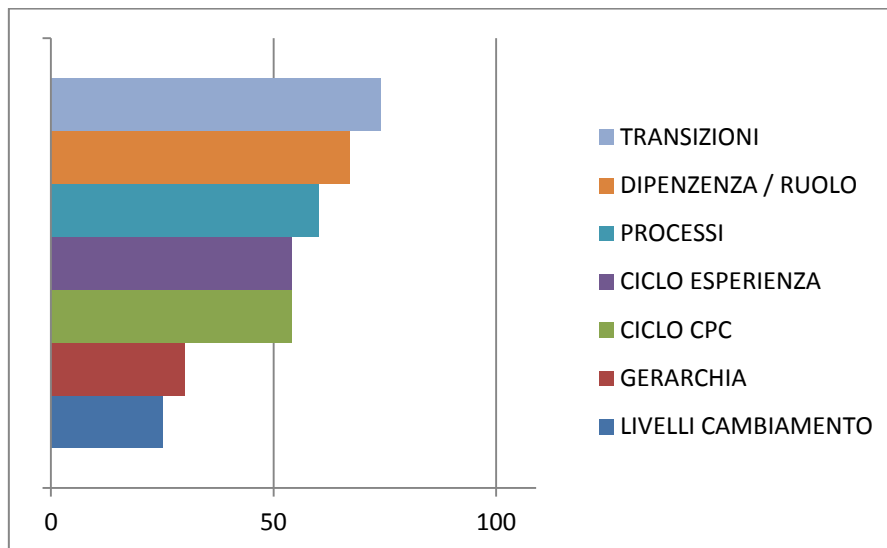


Figura 22 Frequenze dei Costrutti professionali

⁷⁰ Si veda il paragrafo 2.2 del metodo per una descrizione più dettagliata della valutazione dello strumento.

Le transizioni

Il costrutto professionale scelto più frequentemente per raccontare l'adolescenza è quello delle **Transizioni**. Molti partecipanti sostengono che esse rappresentino degli strumenti fondamentali per leggere l'età dell'adolescenza. Questi i dettagli delle transizioni menzionate:

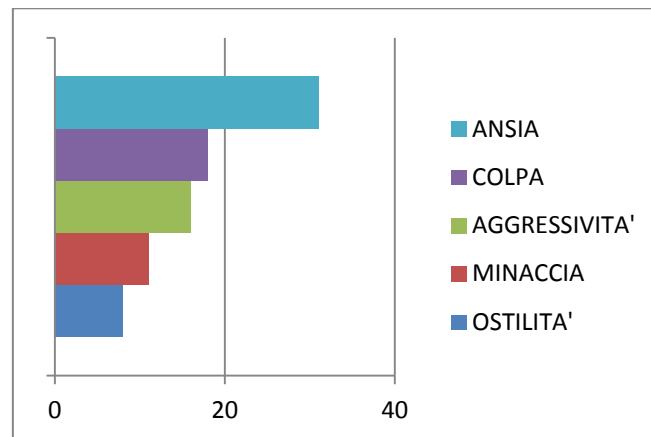


Figura 23 Frequenze delle Transizioni

La transizione chiamata in causa più frequentemente è quella dell'**Ansia**. Come già sottolineato in precedenza, l'adolescenza è considerata, infatti, un'occasione di grande confronto con molte situazioni nuove e cambiamenti a livello fisico, psicologico e sociale. E' facile immaginare come tutte queste forme di apertura coinvolgano facilmente elementi che risiedono fuori dal campo di pertinenza del proprio sistema, dando origine ad una forte transizione di *Ansia*. C'è, inoltre, chi ipotizza che *“un adolescente si trovi spesso in situazioni in cui non ha sufficienti costrutti per anticipare quello che accade intorno a lui, in virtù del fatto che il suo sistema personale potrebbe essere, in un certo senso, più povero di costrutti per un fatto puramente legato alla giovane età”* (9.152).

Allo stesso modo, tutti questi cambiamenti rendono difficile mantenere stabile la propria costruzione di sé e del mondo e implicano spesso la necessità di un cambiamento nel proprio sistema di costrutti, generando una transizione di **Minaccia**. Questa sarebbe particolarmente presente nel momento in cui si modificano le distribuzioni delle dipendenze, le quali portano con sé la grande minaccia di perdita delle relazioni primarie.

Se l'adolescenza è un momento in cui i processi di costruzione del sé assumono una rilevanza particolare, è facile intuire come le transizioni di **Colpa** e **Minaccia di colpa** possano essere considerate delle lenti utili per leggere questa età della vita. Le risposte dei partecipanti sottolineano, infatti, come l'adolescente si trovi spesso a mettere in dubbio e a revisionare l'idea che ha di sé stesso, in seguito ad un'esperienza di dilatazione del campo esperienziale, di cambiamenti

nella distribuzione delle dipendenze e, in generale, nelle relazioni con le figure di riferimento più significative. Vengono proposti gli esempi delle transizioni di colpa che può attraversare un adolescente quando non si sente legittimato nel “*provare a differenziarsi dai genitori, magari passando al polo opposto dei loro costrutti*” (9.I55), oppure quando “*fallisce nel rispondere alle aspettative sociali del gruppo dei pari*” (9.E28).

Allo stesso modo, qualcuno sottolinea come l’adolescenza possa essere un’età in cui la persona “*scopre nuove parti di sé*” (9.I13) che non necessariamente sono facili da integrare con quelle precedentemente conosciute e maneggiate. Un partecipante suggerisce, ad esempio, che i cambiamenti a livello corporeo dovuti all’entrata nella pubertà possano implicare una forte transizione di colpa e che questa sia legata all’eventuale sviluppo di problematiche alimentari o altri disturbi legati alla propria percezione corporea.

Infine, uno dei professionisti suggerisce che la colpa e l’ansia sperimentata abbiano a che fare “più con un percorso di assenza di ruolo piuttosto che con un allontanamento da un ruolo già costruito nelle relazioni con gli altri significativi” (9.I4).

Alcune risposte suggeriscono, invece, che l’adolescente faccia un grande ricorso all’**Aggressività**, forse per fare fronte ad ansia, minaccia e colpa. Questo comporterebbe un’attiva elaborazione del campo percettivo tramite, caratterizzata, ad esempio, dalla “*passione e la voglia di cambiare le cose*” (9.I24) o dalla scelta di sperimentarsi in “*nuovi ambiti di esperienza, come gruppi sportivi, relazioni ed esperimenti scolastici*” (9.I39).

In alternativa, viene ipotizzato che l’adolescente possa “andare incontro ad **Ostilità** per preservare l’equilibrio del proprio sistema e che questa transizione possa diminuire man mano che sperimenta la socialità” (9.I26). Alcuni partecipanti sottolineano, infatti, come certi adolescenti siano “fortemente ostili e legati al proprio punto di vista” (9.I13) e si sentono facilmente incompresi. In questo caso si potrebbe “costruire la rabbia che spesso viene riferita come l’espressione dell’ostilità con cui le persone coinvolte cercano di fronteggiare le invalidazioni che percepiscono” (9.I22).

Dipendenza e ruolo

Secondo i professionisti, l’utilizzo dei costrutti di **Dipendenza** e **Ruolo** è fondamentale nel costruire l’esperienza dell’adolescenza. L’importanza di questi aspetti era già stata sottolineata nelle domande relative alle costruzioni personali e viene ribadita ulteriormente nella domanda 9 sui costrutti professionali. Vengono fatte varie ipotesi su quelle che possono essere le dinamiche che si verificano con maggiore probabilità in questa fase della vita.

Alcune risposte descrivono l’adolescenza come un momento in cui prevalgano le relazioni di dipendenza rispetto a quelle di ruolo, considerate qualcosa che si può sviluppare in seguito. Altri

suggeriscono l'idea che questa età sia caratterizzata da una dipendenza scarsamente distribuita, in cui vengono concentrati tanti bisogni su pochi elementi, in maniera poco discriminata. All'estremo di questa situazione, viene fatto riferimento a ragazzi e ragazze che vivono l'adolescenza in una condizione di grande isolamento sociale e costrizione su molti aspetti e possibilità.

Altre risposte, ancora, ipotizzano che buona parte dei cambiamenti che caratterizzano l'adolescenza abbia a che fare con le modalità con cui vengono impiegati i costrutti di dipendenza e i costrutti di ruolo:

Cambiamenti nella distribuzione delle dipendenze

In particolare, viene suggerito che in adolescenza siano messi in discussione le modalità di dipendenza adottate fino a quel momento. Alcuni partecipanti ipotizzano che questo sia legato ad una ***Maggiore distribuzione delle dipendenze*** a livello extra familiare. Come suggerito da una vasta letteratura (Petter, 1999; Rutter & Rutter, 1992), in adolescenza assumerebbero maggiore importanza, ad esempio, il gruppo dei pari, composto da amici e compagni di classe, ma anche altri adulti significativi, come professori, allenatori sportivi e insegnanti di varie discipline. Le diverse figure che entrano a far parte della vita dell'adolescente rappresentano dei nuovi potenziali validatori o invalidatori ed è con loro che vengono messi alla prova i modelli di dipendenza e, in generale, le costruzioni sperimentate e consolidate in famiglia. Alcune delle risposte dei partecipanti identificano nella distribuzione delle dipendenze un compito specifico e auspicabile da portare avanti in adolescenza. In quest'ottica, sarebbe compito dei professionisti favorire una maggiore dispersione delle dipendenze e una maggiore articolazione e definizione dei propri bisogni.

Altre risposte suggeriscono, invece, che l'adolescenza sia un momento in cui la persona insegue una maggiore autonomia e, a partire da una dipendenza concentrata sui genitori, opera un "*passaggio per contrasto, quasi ostentato, a una Dipendenza sul sé (sono grande, posso fare le cose da solo)*" (9.I11).

Alcuni partecipanti, inoltre, evidenziano la possibilità che questi cambiamenti siano accompagnati, nell'adolescente, da un vissuto di forte ambivalenza verso la propria dipendenza, da un lato rinnegata all'insegna dell'indipendenza e autonomia e, dall'altro, ricercata per "*il bisogno di un luogo sicuro dover potersi rifugiare e tornare*" (9.I57).

Creazione e sviluppo di costrutti di ruolo

La negoziazione di nuovi ruoli e modalità di relazionarsi è considerata dai partecipanti un processo cruciale in questo periodo della vita. Viene suggerito che sia proprio l'adolescenza il periodo in cui iniziano a svilupparsi e a ricoprire maggiore importanza le ***Costruzioni di ruolo***. Qualcuno ipotizza

siano le interazioni con figure nuove e diverse rispetto alla stretta cerchia familiare a rappresentare lo spazio relazionale in cui socialità e costrutti di ruolo si svilupperebbero maggiormente. La persona, infatti, metterebbe alla prova la *“capacità di comprensione e di costruzione di ruolo che ha appreso, anche al di fuori dell'ambito familiare”* (9.I24). Contemporaneamente, i contesti esterni alla famiglia rappresenterebbero un luogo dove *“sperimentare ruoli diversi”* (9.E33) e *“spesso inconciliabili con quelli che giocano in famiglia”* (9.I57). Alcune risposte suggeriscono, inoltre, che questo tipo di sperimentazioni sarebbero un modo per negoziare vari ruoli ed identità, alla ricerca di una costruzione di sé soddisfacente.

Viene suggerito, infine, che il passaggio da relazioni basate esclusivamente su dimensioni di dipendenza a relazioni che passano da costrutti di ruolo possa essere considerato uno degli obiettivi principali di questa fase della vita e, di conseguenza, compito del terapeuta possa essere quello di accompagnare l'adolescente in questo cambiamento.

Allentamento/ restringimento e dilatazione/costrizione

Le modalità con cui vengono impiegati i processi di allentamento e restringimento, dilatazione e costrizione hanno un ruolo fondamentale nel canalizzare il tipo di costruzione che la persona fa della realtà e il modo in cui il suo sistema di costrutti si sviluppa (Kelly, 1955). Quest'idea è sostenuta anche dai partecipanti alla scheda; si veda, ad esempio, il seguente estratto:

“Durante l'adolescenza il grado in cui una persona intraprende processi di allentamento, restringimento etc. può avere delle conseguenze cruciali per lo sviluppo della loro personalità e dei costrutti personali chiave con cui entreranno nell'età adulta” (9.E42).

Un paio di risposte suggeriscono che il modo in cui questi processi vengono utilizzati emerga proprio in adolescenza. Un partecipante ricorda, inoltre, come queste modalità risiedano non solo nel sistema di costrutti personale dell'adolescente ma siano radicate nel sistema di costrutti familiare.

Vari partecipanti sottolineano come l'adolescenza si possa considerare un periodo di grande **Dilatazione**, in cui il campo esperienziale si amplifica per fare spazio e molte nuovi elementi e possibilità. Tra questi, i partecipanti sottolineano sia quelli legati ad una maggiore esplorazione del “mondo esterno”, caratterizzato da nuove relazioni, luoghi e pratiche; sia quelli legati ad uno sviluppo psicologico e corporeo personale. In questo caso, l'apertura a nuovi elementi sarebbe legata, ad esempio, allo sviluppo fisico e sessuale, che porterebbe all'attenzione tutta una serie di novità nel modo di costruire se stessi e il proprio corpo. Allo stesso modo, un partecipante

sottolinea come nuove modalità costruttive, identificate con lo sviluppo del “*pensiero ipotetico*” (9.I55), porterebbero l’adolescente a considerare nuovi elementi prima non considerati.

Alcuni partecipanti suggeriscono l’utilità, per un professionista che lavora con gli adolescenti, di promuovere dei processi di dilatazione, nel momento in cui anticipa che questi non generino troppa ansia e possano, invece, aprire a nuove possibilità e prospettive.

Altre risposte si sono concentrate sui significati che può assumere in adolescenza il processo di **Costrizione**. Vari partecipanti ne sottolineano il ruolo centrale nel proteggere la persona da invalidazioni e fallimenti vissuti come troppo grandi. Qualcuno suggerisce si alterni alla grande dilatazione appena descritta, in una sorta di ciclo di apertura e chiusura che facilita l’assorbimento di novità ed un eventuale cambiamento. La costrizione viene descritta come una “*scelta alternativa alla dilatazione, quando questa rappresenta il caos e non si hanno ancora costrutti adeguatamente sovraordinati per gestirla e anticipare il mondo*” (9.I27). Questa prospettiva può essere particolarmente utile per comprendere il senso che alcuni comportamenti potrebbero avere per la persona, rileggendo come scelte elaborative alcune situazioni altrimenti considerate unicamente come problematiche. E’ questo, ad esempio, il caso di un adolescente che passa la maggior parte del tempo in casa, costringendo su occasioni relazionali vis a vis perché anticipa di non avere gli strumenti per darvi un senso. Allo stesso modo potrebbe essere letta anche la scelta di chi costringe sui cambiamenti nella propria corporeità e vive come estraneo tutto ciò che riguarda la propria sessualità e fisicità.

Allo stesso modo, viene letto l’esempio di un adolescente che si muove in modo allentato fra questi due processi: da un lato, occupandosi di un insieme limitato di preoccupazioni personali che lasciano fuori molte questioni sociali di portata più ampia e, dall’altro, interessandosi in modo allentato e idealista a temi politici sociali e spirituali.

La maggior parte delle risposte che fanno riferimento al ciclo della creatività pongono l’accento sull’**Allentamento**, considerandolo il processo prevalente, almeno nella prima fase dell’adolescenza. Viene ipotizzato, infatti, che in questa età sia frequente una tendenza ad intraprendere veloci e numerosi cicli della creatività caratterizzati da un difficile accesso alla fase del restringimento, al quale avverrebbe solo più tardi.

Vari partecipanti sottolineano, inoltre, come questo tipo di utilizzo del ciclo della creatività possa caratterizzare la messa alla prova di nuovi modelli per costruire la propria idea di sé. Si veda, ad esempio, la seguente risposta:

“Allentamento, rivolto più che altro a dimensioni nucleari: lasciare indefinita un'identità ancora in pieno movimento, come modo di uscire dall'eventuale colpa” (9.I27)

Altre risposte sottolineano, invece, la possibilità che l'adolescenza sia caratterizzata da una certa prevalenza del processo di **Restringimento**. Viene portato, ad esempio, il caso di una persona che adotta costruzioni molto strette, quasi idealizzate, su alcuni ambiti come amicizia, amore o musica. Allo stesso modo, qualcuno sottolinea che:

“Nonostante alcuni adolescenti sembrano molto allentati, l'adolescente è in grado, a qualche livello di consapevolezza cognitiva, di produrre delle ipotesi molto strette e di portarle a verifica. Basta pensare a quando si sperimentano elaborando il polo opposto dei genitori” (9.E38).

Molti partecipanti sottolineano, infine, come uno dei compiti principali del professionista che lavora con gli adolescenti sia quello di accompagnare ragazze e ragazzi a portare a termine il ciclo della creatività, alternando momenti di allentamento e restringimento che vadano verso la definizione delle costruzioni di sé e della propria progettualità.

Ciclo dell'esperienza

Come sottolineato anche nelle risposte alla domanda precedente, i partecipanti considerano l'adolescenza un periodo di grande dilatazione e movimento e, quindi, di grande sperimentazione tramite **Cicli dell'esperienza**. Alcuni partecipanti sottolineano la rapidità di questi cicli, altri la difficoltà a portarli a termine e la tendenza ad avere dei salti repentini in diverse fasi. In quest'ottica sarebbe compito del professionista prestare particolare attenzione a quali sono gli ambiti di sperimentazione ricercati ed evitati e a quale possa essere il significato di eventuali blocchi nel ciclo.

Le **Anticipazioni** messe alla prova riguarderebbero, secondo alcuni partecipanti, principalmente costruzioni sovraordinate, spesso legate alla propria idea di sé, che si andrebbe a definire e mettere alla prova in questa fase della vita. Altre risposte sottolineano, inoltre, come queste anticipazioni facciano spesso riferimento a costruzioni consolidate nel contesto familiare, messe alla prova al di fuori da esso. Si veda, ad esempio, la seguente risposta:

“L'adolescente sta cercando di dare senso al mondo per la prima volta da solo, lontano dai costrutti genitoriali. Quindi questa fase facilita il brulicare di numerosi e nuovi cicli dell'esperienza” (9.I19).

Varie risposte suggeriscono, inoltre, sia frequente l'utilizzo di anticipazioni *regnanti* e *prelative*, del tipo “o tutto o niente” e “non è nient'altro che questo”. Alcune risposte descrivono come particolarmente altalenante l'**Investimento** da parte degli adolescenti o, almeno, viene suggerito che

questa sia la percezione di chi lavora con ragazzi e ragazze, considerati spesso vacillanti nell'interesse e coinvolgimento per i progetti che vengono loro proposti.

Al contrario, altri partecipanti suggeriscono che l'adolescenza sia un periodo di grande investimento, in cui è particolarmente forte il peso attribuito alle implicazioni delle validazioni e/o invalidazioni sperimentate nella messa alla prova delle proprie anticipazioni. Forse è per questo motivo che qualcuno ipotizza che l'**Incontro** sia vissuto *“in maniera polarizzata e prelativa: o eccessivo incontro o nessun incontro”* (9.I1), *“probabilmente per paura dell'invalidazione che spesso è meno gestibile per un adolescente che per un adulto”* (9.I13). Il forte peso attribuito alle **Validazioni** e **Invalidazioni** potrebbe essere legato, secondo i partecipanti, ad una sorta di implicazioni dirette su costrutti sovraordinati e/o nucleari, anche a partire dalle revisioni di cicli dell'esperienza riguardanti, apparentemente, costrutti più periferici e/o subordinati. Si veda, ad esempio, la seguente risposta:

“Trovo gli adolescenti "lavorino" spesso su costrutti sovraordinati. Più che altro, mi pare ci sia "immediatezza" nei passaggi tra costrutti sub e sovraordinati” (9.I1).

Un'altra risposta suggerisce che in adolescenza le invalidazioni possano essere particolarmente minacciose, in quanto la persona nutrirebbe una scarsa fiducia nella possibilità di cambiare, come se l'esperienza fosse vissuta in modo regnante, del tipo “mai” o “per sempre”.

La **Revisione**, quando viene portata a termine, riguarderebbe principalmente “costruzioni nucleari rispetto alla propria costruzione di ruolo come bambino ed alcune costruzioni ‘familiari che vengono messe in discussione da nuove situazioni/esperienze” (9.I24).

Ciclo CPC

Il **Ciclo CPC** è utilizzato in PCP per costruire i vari momenti di una scelta, identificati, secondo questo modello, nelle fasi di Circo-spezione, Prelazione e Controllo. Questi costrutti professionali vengono ritenuti utili dai partecipanti in quanto la maggiore autonomia sperimentata nell'adolescenza comporta, rispetto all'infanzia, anche una maggiore assunzione di responsabilità e un maggiore numero di scelte da prendere.

La maggior parte delle risposte si concentra, in particolare, sulla fase della **Circo-spezione**, ipotizzando sia particolarmente breve in adolescenza. Questo comporterebbe un atteggiamento tendenzialmente impulsivo, in cui le scelte vengono prese rapidamente, senza considerare attentamente le varie opzioni e le implicazioni delle stesse. Si vedano, ad esempio, le seguenti risposte:

“E’ molto limitata la fase di circospezione, proprio perché percepita come complessa e dispendiosa in termini di risorse da investirvi, rischia di non essere proprio sperimentata. In pratica, molti adolescenti non tollerano una fase di esplorazione poiché getta loro in uno stato di mancanza o sospensione temporanea di senso....è in agguato la transizione di "ansia" per molti troppo minacciosa” (9.I4).

“Circospezione breve, scarsa elaborazione. Per un sistema all'inizio dello sviluppo potrebbe essere più vantaggioso passare alla prelazione e al controllo, perché credo che la circospezione possa comportare ansia e minaccia” (9.I26).

Come sottolineato in queste risposte, secondo alcuni partecipanti un atteggiamento impulsivo avrebbe il compito di arginare transizioni di ansia o minaccia, *“buttandosi in esperienze in cui la persona si aspetta di trovare validazioni del proprio sistema” (9.E21)*. Una risposta suggerisce, inoltre, che la scarsa capacità di soffermarsi nella fase di circospezione sia legata ad una limitata articolazione del sistema di costrutti, non ancora abbastanza sofisticato per operare discriminazioni ed elaborazioni più raffinate.

Diverso è, invece, il punto di vista portato da alcune altre risposte, che sottolineano la possibilità di un processo quasi opposto, come ben esemplificato nella seguente risposta:

“Gli adolescenti sono descritti classicamente come qualcuno che opera una circospezione rapida, in favore di una maggiore prelazione (quindi impulsività), ma questo ignora la realtà di molti teenager che farebbero un grande utilizzo di circospezione, fino ad arrivare ad una spaventosa ruminazione ed evitamento dell’azione, come nel caso dell’ansia sociale” (9.E28).

Sarebbe questo il caso di ragazzi e ragazze insicuri che tendono a procrastinare le decisioni il più possibile, con il rischio di incorrere in forti situazioni di stallo.

Sono, in generale, molti i partecipanti che sottolineano l’importanza di fare emergere le dinamiche legate al ciclo CPC, in quanto attribuirebbero ad un malfunzionamento del ciclo della scelta molte delle difficoltà che si possono riscontrare in adolescenza.

Organizzazione del sistema

Varie risposte fanno riferimento all’idea, già ampiamente suggerita in letteratura (Mancuso, 2003; Adams-Webber & Neff, 1996; Applegate, 1983; Vacc & Greenleaf, 1975; Livesley & Bromley, 1973; Salmon 1970), che in adolescenza vada a svilupparsi gradualmente un sistema di costrutti personali più gerarchizzato, più articolato e con maggiore capacità di discriminare gli eventi. Alcuni partecipanti suggeriscono, inoltre, come alcune tecniche PCP, quali le Griglie di repertorio e il Laddering, possano essere particolarmente utili per misurare questo tipo di cambiamenti. Viene fatto riferimento, in particolare, al costrutto di complessità cognitiva, considerato in letteratura una

utile misura di complessità del sistema di costrutti personali (Kovářová & Filip, 2015; Vacc & Greenleaf, 1975; Adams-Webber, 1969).

I partecipanti evidenziano, inoltre, quanto sia importante per un professionista PCP tenere in considerazione l'aspetto gerarchico del sistema di costrutti di un adolescente che sta mettendo alla prova varie costruzioni, nel tentativo di definire la propria identità. Nell'immaginare delle prospettive di cambiamento sarebbe, infatti, fondamentale valutare quali costrutti sono più o meno sovraordinati, e quindi più o meno difficili da modificare. Viene suggerito, inoltre, che possa essere utile condividere con l'adolescente i legami tra vari aspetti del proprio mondo; mostrando, ad esempio, come *“emozioni forti possano verificarsi in quanto è stato sfidato e minacciato qualcosa di molto importante e nucleare”* (9.E15).

Livelli di cambiamento

Come già evidenziato in precedenza, il cambiamento è uno dei temi più ricorrenti nelle risposte dei partecipanti. Nello specificare le tipologie di cambiamento vari partecipanti hanno sottolineato la alta probabilità di un ***Cambiamento per contrasto***, come sottolineato nella seguente risposta:

“Nella mia esperienza, la persona in fase adolescenziale è più soggetta a cambiare per contrasto, spostandosi sul polo opposto per poi "ritornare" su quello di partenza in modo repentino” (9.I25)

Secondo queste risposte, spesso i costrutti a cui fa riferimento questa sperimentazione riguardano dimensioni rilevanti nell'ambito familiare e i poli di contrasto messi alla prova sono quelli che si pongono all'opposto della posizione sostenuta dai genitori che fungono, in questo caso, da una sorta di validatore inverso per questo tipo di sperimentazioni.

Alcuni partecipanti suggeriscono, inoltre, l'idea che l'adolescenza sia un momento in cui, grazie all'attiva sperimentazione ed elaborazione, vengono creati molti nuovi costrutti, come descritto nel cambiamento di livello 8.

Infine, una risposta ipotizza che sia *“difficile l'aumento della consapevolezza in quanto spesso, in questa fase, i significati passano più attraverso l'azione che la consapevolezza”* (9.I27)

1.2 Utilità della PCP nel lavoro con gli adolescenti

Le domande 10, 11 e 12 si propongono di esplorare l'utilità della teoria PCP nel lavoro con gli adolescenti. In particolare, viene chiesto ai partecipanti quali siano, secondo loro, gli aspetti della teoria, gli strumenti e le tecniche più utili nel lavoro con persone in questo particolare periodo della vita. Viene chiesto, inoltre, di indicare quali possono essere i contesti di lavoro in cui questa prospettiva risulta particolarmente utile. La domanda 13, invece, va ad indagare quali aspetti della PCP possano rappresentare un limite o un ostacolo nel lavoro con gli adolescenti.

Questi interrogativi sono posti in forma aperta e lasciano al partecipante completa libertà per quanto riguarda i contenuti e la lunghezza della risposta. Tutte le risposte sono state analizzate tramite le modalità dell'*analisi tematica* (Braun & Clarke, 2006), come descritto nel capitolo 2.2 della parte sul metodo. Si procede ora ad una panoramica dei principali temi emersi dai Data Item delle varie domande, poi messi a confronto e commentati nelle loro caratteristiche principali.

1.2.1 Risorse

La maggior parte delle risorse della PCP evidenziate dai professionisti fanno riferimento a delle nozioni molto generiche, probabilmente ritenuti utili nell'aver a che fare con qualsiasi età della vita, ma declinati qui in modo particolare per l'età dell'adolescenza. La figura 24 mostra quali sono i principali temi emersi dalle risposte sulle risorse della PCP nel lavoro con gli adolescenti, evidenziando il numero di risposte che fanno riferimento al tema specifico.

Molti dei partecipanti fanno, innanzitutto, riferimento all'importanza della *Socialità*⁷¹, ovvero il tentativo di assumere la prospettiva dell'altro, di vedere il mondo con i suoi occhi, cercando di comprenderne i processi costruttivi, le modalità di anticipare gli eventi e di interpretare la realtà.

I partecipanti sottolineano, infatti, come sia per loro particolarmente utile l'invito della PCP a "*mettere al centro la persona come generatore di significati*" (10.I21), "*comprendendo gli altri nei loro termini*" (10.E28).

⁷¹ Socialità: Grado in cui una persona costruisce i processi di costruzione di un'altra

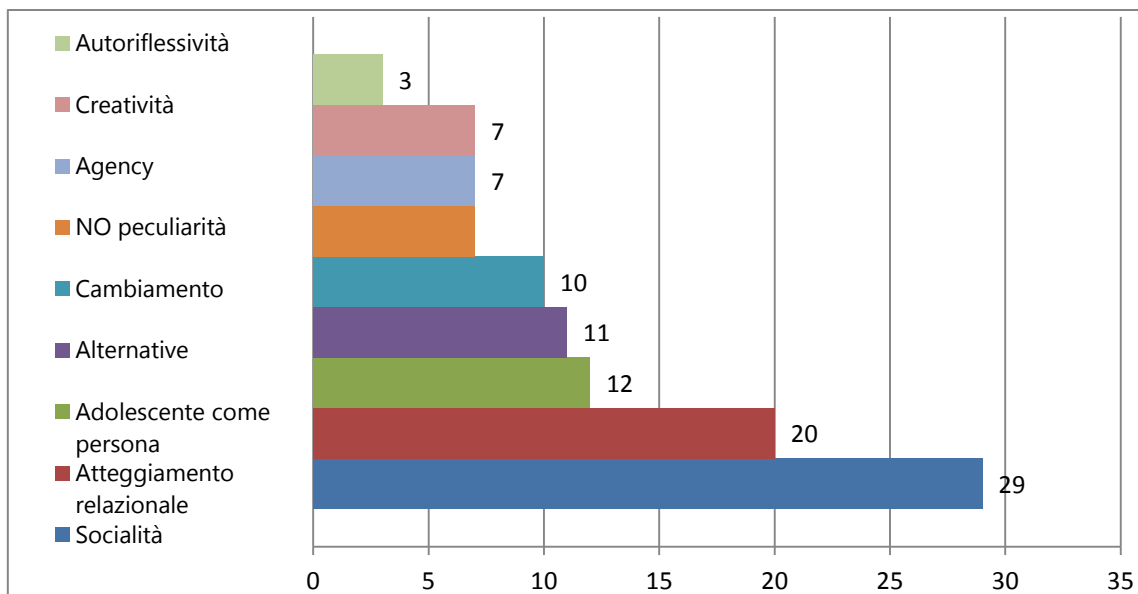


Figura 24 Risorse della PCP nel lavoro con gli adolescenti

A partire da questi presupposti, alcuni partecipanti hanno sottolineato che assumere il punto di vista dell'altro, ricercandone la comprensione, sia particolarmente utile quando si ha a che fare con gli adolescenti, considerato come spesso questi vengano *"considerati incomprensibili"* (10.I51) e quanto spesso essi stessi *"si costruiscano come incompresi dal resto del mondo"* (10.I46) e dagli adulti in particolare.

Si sottolinea l'importanza di mantenere con i ragazzi e le ragazze un atteggiamento di *"curiosità vs leggere i comportamenti come ribellione"* (10.I28), volto al tentativo di costruire i processi di costruzione dell'altro. Muoversi in un'ottica di attribuzione di senso implicherebbe, inoltre, la possibilità di assumere una posizione ortogonale⁷² (Kelly, 1955) rispetto alla dimensione di *Giusto vs Sbagliato*, così frequentemente esperita, soprattutto nel periodo dell'adolescenza. Sarebbe cos' possibile *"non giudicare il comportamento dei ragazzi, ma vederlo come una domanda"* (10.I48), domanda alla quale dare senso alla luce dei presupposti specifici della singola persona. Questa prospettiva fa riferimento all'intenzione della PCP di proporsi come una *value free orientation* (Fransella, Neimeyer, 2003), che non antepone un proprio sistema di valori precostituito a quello del paziente, ma assume il sistema di valori dell'individuo.

Viene poi sottolineato come possa essere particolarmente fruttuoso un *Atteggiamento relazionale* simmetrico, che considera professionisti e clienti come due *"compagni ricercatori"*⁷³ (10.E15),

⁷² Si usa il termine costruito ortogonale per fare riferimento ad una dimensione di significato utilizzata per costruire degli elementi che solitamente vengono costruiti con un'altra dimensione, con la quale quella nuova non ha nulla a che vedere.

⁷³ La metafora dell'uomo ricercatore è quella scelta da Kelly per rappresentare l'essere umano. Questa immagine sottolinea quella che è, secondo l'autore, la caratteristica fondante della persona, ovvero l'essere costantemente in

ovvero *"due persone in cerca di significati"* (10.E2). I partecipanti ritengono sia particolarmente utile far sperimentare all'adolescente una relazione con un adulto in cui quest'ultimo non assuma necessariamente una *"posizione UP"* (10.I16) e non è necessariamente colui che *"ha le risposte"* (10.I24), ma è invitato a *"cercare senso assieme"* (10.I24), a lui/lei, accompagnando l'adolescente *"nel suo percorso, che è personale e non calato dall'alto"* (10.I40). Questo si inserirebbe in un generico clima di *"accettazione ed accoglienza"* (10.I57), dove il professionista è invitato ad *"apprezzare quanto lavorino duro gli adolescenti per crearsi strade di vita percorribili"* (10.E23). Un approccio di questo tipo faciliterebbe l'instaurarsi di una buona relazione con il ragazzo o la ragazza, caratterizzata da fiducia e disponibilità a mettersi in gioco da parte dell'adolescente. Come sottolineato nel capitolo 3.1.3, molti dei professionisti interpellati hanno descritto l'adolescenza come un periodo di grandi transizioni e, considerando la PCP come una teoria *che include il movimento come un suo presupposto* (10.I56), la ritengono particolarmente utile per *"comprendere la natura dell'essere nel mondo dell'adolescente in un tempo di Cambiamento"* (10.E16). Si veda, a questo proposito, il seguente estratto:

"La PCP è un modo di approcciarsi alla persona e al cambiamento. L'adolescente è (nella maggior parte dei casi) uno sperimentatore molto audace e creativo che sta cercando di comprendere il mondo; e la PCP crea un territorio relazionale favorevole a questa sperimentazioni" (10.I19).

In quest'ottica, risulta particolarmente calzante, secondo i partecipanti, l'utilizzo di uno strumento come la diagnosi transitiva⁷⁴, la quale *"non inchioda il ragazzo"* (10.I15), ma *"restituisce i problemi in chiave processuale"* (10.I22), sottolineando la dinamicità e il movimento della persona. Altre risposte fanno riferimento a quella che Kelly presenta come la sua posizione filosofica di partenza, ovvero l'**Alternativismo costruttivo**. Questo termine fa riferimento all'idea che esistano sempre costruzioni alternative disponibili tra le quali scegliere per interpretare il mondo (Kelly, 1955). Secondo i partecipanti, questo presupposto invita chi lavora con gli adolescenti ad esplorare con loro modi alternativi di costruire, così da *"far vedere più strade percorribili"* (10.I34) ed *"aprire a nuove possibilità"* (10.I8), che vadano oltre i blocchi e i *"limiti che gli adolescenti si auto impongono"* (10.E14).

Alcuni partecipanti suggeriscono che l'utilizzo della PCP possa favorire un maggiore senso di **Agency** negli adolescenti, invitati a vedersi *"non come vittime della propria biografia"*⁷⁵ (10.E48),

movimento, impegnato in cicli dell'esperienza dove vengono messi alla prova dei significati. Si veda il paragrafo 1.2 della cornice teorica per un approfondimento.

⁷⁴ Questo termine fa riferimento al principale strumento diagnostico della PCP, il quale permette di formulare una diagnosi in modo processuale, allo scopo di proporre un'istantanea transitiva e transitoria dell'incontro tra la persona e il terapeuta.

ma come *"qualcuno che costruisce il proprio mondo, invece che scoprirlo"* (10.E9). Nel sottolineare il ruolo attivo della persona, queste risposte fanno inoltre riferimento al corollario della scelta (Kelly, 1955), che vede la persona costantemente impegnata a scegliere per sé l'alternativa anticipata come più elaborativa⁷⁶, scelta che non sempre può sembrare la più "sensata" agli occhi del mondo circostante.

Altre risposte fanno poi riferimento proprio alla mancanza di una teoria strutturata dello sviluppo, indicandola come una scelta teorica che racchiude in sé delle grandi risorse per chi lavora con gli adolescenti. Secondo questi contributi, infatti, l'assenza di indicazioni teoriche legate a delle specifiche età della vita implicherebbe anche l'essere liberi da *"categorizzazioni, prescrizioni"* (10.I2) e da *"idee preconfezionate"* (10.I17) che allontanerebbero dalla possibilità di conoscere ed ascoltare i ragazzi e le ragazze, considerandoli non come adolescenti ma innanzitutto come delle persone con delle anticipazioni precise e soggettive. Si evidenzia, ad esempio, come l'assenza di una teoria a stadi dello sviluppo permetta di considerare il personale esperimento che sta portando avanti il singolo individuo in quel momento della propria vita, senza considerare l'adolescenza *"un periodo difficile e problematico a priori"* (10.I16).

Viene inoltre sottolineato l'invito posto dalla PCP all'*Autoriflessività* e all'automonitoraggio, nonché all'assumere un atteggiamento *Creativo*.

Altre risposte, infine, si discostano in modo particolare dalle precedenti, sostenendo l'idea che *Non* sia possibile evidenziare delle *peculiarità* della PCP che siano particolarmente utili per un'età della vita piuttosto che un'altra.

1.2.2 Ambiti di applicazione

I partecipanti sono quindi stati interrogati su quale fossero, secondo loro, i contesti di lavoro con gli adolescenti in cui la PCP risultasse particolarmente utile. Le risposte fornite evidenziano la possibilità, secondo i partecipanti, di applicare la teoria PCP in numerosi contesti e per problematiche molto diverse tra loro. Si passa dall'individuazione di luoghi specifici, come la scuola o le comunità di accoglienza, all'indicazione di percorsi di intervento particolari, come i progetti sui comportamenti a rischio o l'orientamento professionale per studenti delle scuole secondarie.

⁷⁵ L'espressione "Nessuno è vittima della propria biografia" fa riferimento al primo capitolo del libro di Kelly, dove l'autore sottolinea come i presupposti dell'alternativismo costruttivo aprano all'idea che nessuno sia completamente vincolato dalle circostanze, le quali possono sempre essere costruite secondo una prospettiva diversa.

⁷⁶ Si veda il paragrafo 1.2 della cornice teorica per una descrizione esaustiva del corollario della scelta.

Si veda la figura 25 per una panoramica degli ambiti di applicazione dove la PCP è considerata particolarmente utile. I dati evidenziati mostrano il numero di risposte che hanno fatto riferimento allo specifico contesto.

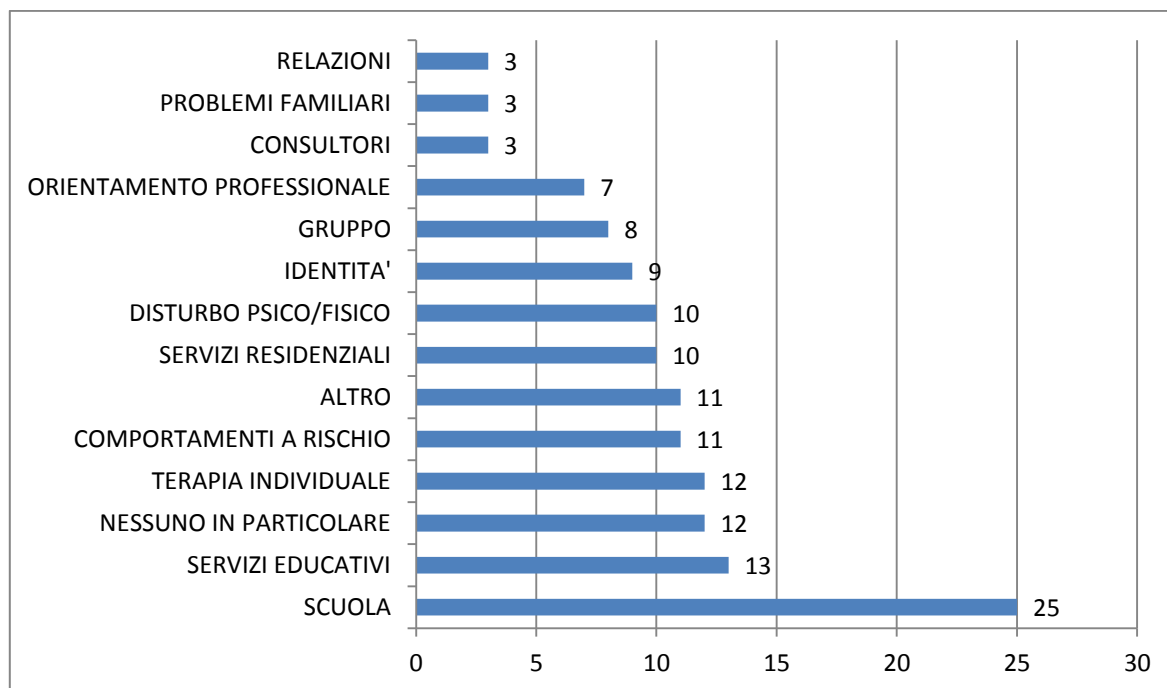


Figura 25 Ambiti di applicazione della PCP

Molti dei partecipanti fanno riferimento alla scuola e, in generale, ai *Contesti educativi e formativi* come, ad esempio, i centri aggregativi giovanili, le unità educative di strada e i dopo scuola. Varie risposte sottolineano, invece, l'utilità della PCP nei servizi di *Consulenza*, come i consultori o i percorsi di accompagnamento per l'orientamento professionale. Altri partecipanti fanno riferimento a situazioni a *Rischio*, in cui gli adolescenti vengono presi in carico dai servizi residenziali, oppure vengono segnalati per quelli che sono identificati come comportamenti a rischio, come agiti violenti e uso di sostanze. Vengono menzionati sia contesti di *Gruppo* che *Problematiche individuali*. Queste ultime possono andare da quelle più generiche, come lo sviluppo identitario e i problemi relazionali, ad altre molto specifiche, legate a particolari disturbi psicologici, come depressione, psicosi e autismo o disabilità fisiche, come difficoltà uditive o danni cerebrali. Alcuni partecipanti, infine, sostengono che la PCP sia un modo di leggere la realtà versatile e flessibile, che può essere adottato utilmente in *Tutti i contesti*, senza una specificità particolare.

Nel motivare le loro posizioni i partecipanti menzionano alcuni temi ricorrenti che vengono considerati utili, in modo trasversale, in tutti i contesti di lavoro. Questi fanno riferimento ad alcuni aspetti centrali nella PCP e riecheggiano in parte i temi emersi dalla domanda 10. Vengono ora

presentati gli aspetti della PCP che sono considerati dai partecipanti delle utili risorse, evidenziando come questi si declinano nei vari contesti di lavoro menzionati.

I partecipanti sottolineano, innanzitutto, l'importanza di un'idea di relazione basata sulla co-costruzione di significati, dove l'educatore, lo psicologo o l'insegnante *“non si posiziona come esperto, e quindi vincolo per propria esplorazione, ma come una figura di riferimento impegnata a comprendere, farsi comprendere, confrontarsi, e scegliere assieme all'adolescente (11.I40)”*.

Negli *Ambiti educativi e formativi*, in particolare, il focus sulla co-costruzione di significati viene presentato come il polo opposto di un approccio prescrittivo all'educazione, basato sull'idea di *“insegnare, imporre significati e stili di vita, modificando e correggendo quelli di chi si vuole educare” (11.I30)*. Si vedano, ad esempio, i seguenti estratti:

“Mi viene in mente la supervisione del lavoro degli educatori, o la formazione per gli educatori e gli insegnanti che si trovano spesso al crocevia esplosivo tra un mandato culturale, sociale... di "indirizzare" "incanalare", "raddrizzare" chi è impegnato a fare esattamente il contrario di questo. Quello che ho visto è questo crocevia sia impattante sia sui ragazzi che non si sentono visti, sia per gli "operatori" che non sia sentono efficaci: da qui può avviarsi un'escalation di "so io come si fa", un circolo vizioso” (11.I36).

“La scuola e tutti i luoghi di apprendimento percepiti con tale obiettivo, finalmente non sperimentati come luoghi di imposizione di significati per ottenere la promozione, a sua volta costruita come strumento per ottenere vantaggi di vario tipo e come moneta di scambio relazionale in vista di obiettivi materiali ambiti e desiderati (esempio: se passo l'anno mi comprano il motorino e così via). Lavorare per co-costruire insieme a loro significati fondati su un approccio critico aiuterebbe a conseguire due obiettivi: 1) muoversi in un mondo percepito come comprensibile e oggetto del loro interesse; 2) entrare in relazione con gli altri sentendosi compresi e comprendendo gli altri: cioè uscire da un isolamento minaccioso nel quale purtroppo versano molti adolescenti” (11.I4).

Come sottolineato nelle risposte fornite alla domanda precedente, viene rimarcata l'importanza di comprendere il punto di vista dell'adolescente, formulando delle chiare ipotesi sul tipo di esperimento nel quale lui o lei sia fondamentalmente impegnato. Il corollario della scelta⁷⁷ è considerato cruciale in questo senso, sottolineando come possa aiutare a *“cambiare la domanda da ‘cosa deve e non deve fare quella persona?’ a ‘cosa sta cercando di fare quella persona?’(11.I47)”*, aprendo così ad *“alternative d'azione, sia da parte degli adulti che nelle relazioni tra ragazzi” (11.I60)*. Considerare il comportamento come una scelta elaborativa, vista come la preferibile rispetto ad un'alternativa considerata peggiore, è ritenuto particolarmente utile nel relazionarsi con

⁷⁷ Corollario della scelta: *“Ogni persona sceglie per sé, all'interno di un costrutto dicotomico, l'alternativa che anticipa come più elaborativa per sé”*. Si veda il paragrafo 1.2 della cornice teorica per ulteriori approfondimenti.

adolescenti segnalati per **Comportamenti a rischio**. Questo tipo di atteggiamento canalizzerebbe l'interrogarsi su che significato ha quel comportamento per la persona e quali sono le alternative che essa riesce e non riesce a vedere. Si veda un esempio nell'estratto:

“Forse, adolescenti che mettono in atto i cosiddetti "comportamenti a rischio" (sexting, uso di alcol, atti autolesivi)...anziché vedere il disvalore di questi comportamenti, il pericolo e la preoccupazione (legittima), la PCP può permetterci di capire cosa questi adolescenti stanno sperimentando, cosa anticipano facendo così, cosa vogliono dire agli adulti” (11.I11).

Nel contesto specifico delle **Comunità per minori**, inoltre, la PCP è ritenuta utile in quanto “permette di comprendere i processi di costruzione dei ragazzi e dei gruppi, partendo da loro” (11.I41). Inoltre, contribuirebbe a “promuovere un'alleanza con dei ragazzi abituati a ribellarsi alle figure adulte dalle quali non si sentono valorizzati, ma che sarebbero molto orgogliosi di quello che potrebbero raggiungere con una vera collaborazione con gli adulti” (11.E23).

Interrogarsi su quali siano le alternative possibili ad una scelta vissuta come l'unica percorribile è ritenuto cruciale in molti dei luoghi di lavoro indicati dai partecipanti, a partire dall'intervento nei contesti dichiaratamente a rischio fino a quelli di **Consulenza** e **Orientamento professionale**. In quest'ultimo caso la PCP potrebbe risultare particolarmente utile per aprire a varie possibili costruzioni del proprio sé lavorativo.

La promozione di altri punti di vista viene spesso associato allo sviluppo della socialità⁷⁸, considerato centrale nei **Contesti di gruppo**, dove la PCP aiuterebbe gli adolescenti ad “*entrare in relazione con gli altri sentendosi compresi e comprendendo gli altri*” (11.I4), facilitando “*il processo di costruzione dei costrutti dell'altro*” (11.I54).

Nell'**Ambito clinico**, infine, la PCP viene considerata particolarmente utile per promuovere “*consapevolezza e crescita personale*” (11.E31), facilitando la costruzione di una narrazione di sé ritenuta fondamentale, ad esempio, per accompagnare momenti di grande cambiamento o perdita.

1.2.3 Strumenti e tecniche

I partecipanti sono stati interrogati su quali possano essere, secondo loro, delle tecniche e strumenti di impostazione PCP considerati particolarmente utili nel lavoro con gli adolescenti.

La figura 26 mostra quante risposte hanno fatto riferimento ad una tecnica o ad un'altra. Si può notare come, fatta eccezione per alcune tecniche, emerse dalle domande in modo ricorrente, i

⁷⁸ Socialità: “Grado in cui una persona costruisce i processi di costruzione di un'altra”.

partecipanti hanno fornito risposte molto varie tra loro, elencando una lunga serie di pratiche e strumenti diversi e potenzialmente utili per lavorare con gli adolescenti.

Tra le tecniche citate se ne trovano alcune di specifica derivazione PCP, come le Griglie di repertorio o la Comunità dei sé, ed altre provenienti da ambiti diversi, rilette in chiave PCP. In questo secondo caso, viene fatto riferimento sia a delle tecniche trasversali a varie discipline, come il brainstorming o l'utilizzo di immagini, che a strumenti di stampo psicologico provenienti da altri approcci teorici, come il Test di Appercezione Tematica di Murray o lo psicodramma di Moreno.

A queste si aggiungono una serie di tecniche non formalizzate, presumibilmente ideate o incontrate dai partecipanti nella loro pratica professionale.

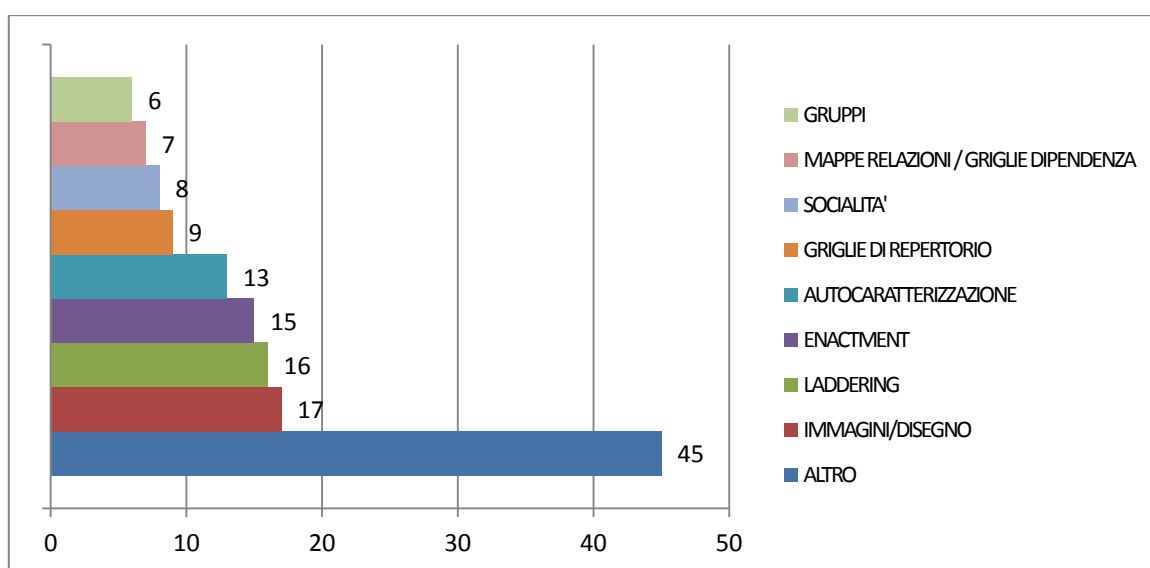


Figura 26 Strumenti e tecniche PCP utili con adolescenti

Si procede ora con una descrizione delle tecniche principali evidenziate dai partecipanti. Si rimanda, invece, alla tabella 19 per una descrizione dettagliata di tutti i contributi.

All'interno delle risposte della scheda, sono ricorrenti i riferimenti a quanto sia importante, nel lavoro con gli adolescenti, fare uso di una certa dose di creatività, intesa come la capacità di immaginare modi nuovi e diversi per lavorare con una persona, in modo da poter cambiare prospettiva, all'occorrenza, e trovare il modo più adatto per entrare in comunicazione con l'altro.

“Qualsiasi tipo di attività che li invita ad utilizzare la loro creatività (foto, immagini, musica, film, racconti, giochi di ruolo) aiuta non solo a rompere il ghiaccio ma a stabilire una base di comunicazione comune. Ho notato, purtroppo, che gli adolescenti non sono per niente abituati a lavorare in questo modo, il fatto che un adulto chiede loro di lavorare partendo dalle loro opinioni veniva sempre accolto con stupore” (12.I23).

Vari partecipanti hanno fatto riferimento, in particolare, al **Disegno** e all'utilizzo creativo di **Immagini e fotografie**. Questo tipo di esperienze permetterebbero di “raccontarsi in modo meno diretto e meno minaccioso” (12.E21), “favorendo la creatività e l'autoriflessività” (12.I55). Secondo i partecipanti, le immagini sarebbero utili sia per “favorire l'emersione di costrutti rispetto al tema oggetto di discussione e per facilitare una narrazione personale” (12.I44) che per “favorire allentamento e restringimento” (12.I24). Queste risposte fanno riferimento sia a tecniche prettamente costruttiviste, come i lavori di Tom Ravenette⁷⁹ (1977, 1980) o il *Drawing the Ideal Self*, ideato da Heather Moran; che all'utilizzo in chiave PCP di tecniche di altra origine, come il fotolingaggio o il Test di Appercezione Tematica di Murray.

Oltre all'utilizzo di immagini, viene sottolineata, in generale, la potenzialità di tecniche che si appoggino al non verbale e all'**Esperienza agita**. Secondo i partecipanti, infatti, “L'aspetto cognitivo è molto fervido ma puntare solo su quello aumenta il rischio di far sentire l'altro controllato-giudicato (tematiche sulle quali in adolescenza le persone siano molto sensibili e ricettive)” (12.I12). L'utilizzo di esperienze come, ad esempio, il *role playing*, l'*enactment* o tecniche derivanti dallo *psicodramma*⁸⁰ viene particolarmente consigliato nel lavoro con gli adolescenti, ritenuti più audaci degli adulti e propensi a mettersi in gioco, “con meno paura di sfigurare” (12.I1). Alcune risposte sottolineano come, durante questa fase della vita, “molte costruzioni nucleari possano essere non verbali” (12.E11) e questo tipo di esperimento potrebbe essere un buon modo per verbalizzarle. Secondo altri partecipanti, inoltre, l'*enactment* con scambio di ruoli faciliterebbe i processi di socialità, invitando ragazzi e ragazze a mettersi nei panni degli altri, costruendone i processi di costruzione. Viene fatto riferimento, infine, all'utilizzo di due tecniche di stampo prettamente PCP, ovvero la *Terapia del ruolo stabilito* (Kelly, 1955) e la *Comunità dei Sé* (Miller Mair, 1977).

Varie risposte evidenziano l'utilità delle conversazioni basate sulla tecnica del **Laddering**⁸¹ (Bannister & Mair, 1968) e **Pyramiding** (Landfield, 1971) che facilitano una mappatura del sistema di costrutti della persona, evidenziando le connessioni e le implicazioni al suo interno. Similmente, si fa riferimento alla tecnica del “Who are you?”, sviluppata da Ravenette (1977, 1980) per esplorare i costrutti nucleari di ruolo, in entrambe le loro polarità. Queste vengono considerate

⁷⁹ Tom Ravenette è un autore costruttivista conosciuto per il suo lavoro nell'ambito della psicologia dell'educazione e le sue tecniche basate sul disegno. Si veda, per approfondire, il testo *Personal construct theory in educational psychology. A practitioner's view* (1999).

⁸⁰ Lo psicodramma è una tecnica di psicoterapia, elaborata da J. L. Moreno nel 1921, che si propone di favorire il cambiamento personale tramite la messa in atto dei contenuti psichici. L'opera di Moreno ha fortemente influenzato il lavoro di Kelly, come si può evincere dalla particolare formulazione della “Terapia del ruolo stabilito”, una delle sue tecniche più conosciute (Stewart e Barry, 1991)

⁸¹ Si veda il paragrafo 1.2 della cornice teorica per una descrizione dettagliata.

delle tecniche utili per identificare le costruzioni più importanti per l'individuo, cosa di cui potrebbero *“beneficiare gli adolescenti, in modo da potersi focalizzare sul proprio percorso e sui propri obiettivi personali”* (12.E5). Mappare il sistema dei costrutti con gli adolescenti, inoltre, può servire *“per comprendere meglio i conflitti”* (12.E27) ed *“esplorare con loro le connessioni di scelte apparentemente senza senso ai loro occhi o agli occhi degli insegnanti e genitori”* (12I.21).

Viene menzionata l'**Autocaratterizzazione**, considerata utile per delineare una panoramica del sistema di costrutti nucleari di ruolo della persona, *“comprendere l'immagine di sé, l'autostima e, in generale, per avere informazioni su come l'adolescente percepisce e organizza il proprio mondo personale”* (12.E5). Viene suggerito come questa tecnica possa essere particolarmente adatta agli adolescenti, considerati persone che *“amano parlare di sé, anche i più riservati”* (12.I57). Contemporaneamente, si evidenzia il rischio che l'autocaratterizzazione, forse per la sua forma scritta, possa *“venire rifiutata, in quanto costruita come un compito scolastico”* (12.E21). Qualcuno suggerisce, inoltre, che questa tecnica possa essere particolarmente adatta a *“trattare tematiche legate a crisi esistenziali, in quanto in grado di aumentare il livello di consapevolezza giocando sulle capacità riflessive, piuttosto comuni e ben sviluppate in questa fascia di età”* (12.I7).

Anche le **Griglie di repertorio** sono considerate particolarmente utili da alcuni professionisti, i quali ne sottolineano la praticità e l'efficacia nel favorire un insight sul mondo sociale dell'adolescente e sul modo in cui lui o lei si muove al suo interno. L'esperienza portata dai partecipanti è quella che gli adolescenti trovino le griglie *“piacevoli da compilare”* (12.E17) e apprezzino il fatto di assumere la posizione di *“esperto del proprio mondo”* (12.E13) che può esprimere la propria agency, *“scegliendo come costruire”* (12.E23).

Altre risposte suggeriscono l'importanza di azioni terapeutiche che supportino un'**Esplorazione di punti di vista** diversi dal proprio, promuovendo la socialità e la capacità di vedere il mondo secondo diverse prospettive. A questo proposito, vengono citate varie tecniche, tra cui la Perceiver Element Grid di Harry Procter, che faciliterebbe *“il consolidamento dell'idea che sono possibili varie prospettive su una persona”* (12.E21).

Viene suggerito l'utilizzo della **Griglia di dipendenza** per esplorare la rete di relazioni a cui fanno riferimento gli adolescenti e il modo in cui sono distribuite le loro dipendenze. Questo sarebbe importante per *“mappare la ‘comunità scientifica a cui, come sperimentatori, fanno riferimento”* (12.I36), approfondendo il ruolo di queste figure e il loro peso come validatori/invalidatori per l'adolescente.

Infine, viene sottolineata la possibilità, con gli adolescenti, di portare avanti lavori di **Gruppo** particolarmente significativi, in quanto offrirebbero *“la possibilità di lavorare sulla costruzione di ruolo e di favorire l'emergere di elementi di comunanza e aprire però anche alla differenza”*

(12.159). Confrontarsi in gruppo su aspetti di comunanza può essere particolarmente utile durante questa età della vita, in quanto favorirebbe un'opera di "normalizzazione di esperienze" (12.E34). Per una panoramica esaustiva e una breve descrizione operativa delle tecniche citate, si veda la tabella 19:

Tabella 19 Tecniche utili per lavorare con adolescenti

<p>Enactment</p>	<p>Role playing</p> <p>Tecnica della sedia</p> <p>Comunità dei sé (Miller Mair, 1977)</p> <p>Terapia del ruolo stabilito (Kelly, 1955)</p>	<p>La persona impersona il ruolo di un altro significativo.</p> <p>La persona dialoga con una sedia vuota che rappresenta un altro significativo.</p> <p>La persona da voce a varie parti di sé (simboleggiate dai vari sé della Comunità dei sé) e le fa dialogare tra loro. NB:” Se è difficile da spiegare, si può iniziare con dei ruoli sociali, oppure fotografie o immagini che rispecchiano parti diverse di sé” (12.E38)</p> <p>Tecnica di intervento psicoterapeutico che si inserisce all'interno di un percorso di psicoterapia ed ha la durata di circa due settimane. Durante questo periodo il paziente è impegnato nella messa in atto di un ruolo, basato su un bozzetto proposto dal terapeuta , sulla base della propria autocaratterizzazione.</p>
<p>Immagini</p>	<p>Test di appercezione tematica (Murray, 1935)</p> <p>Disegno dei luoghi del sé</p> <p>Drawing the ideal self (Moran, 2001)</p> <p>Fotolinguaggio (Babin, Baptiste, Belisle, 1968)</p> <p>Fiume della vita</p>	<p>Test di personalità proiettivo ideato da Henry Murray e riutilizzato in chiave PCP. E' costituito da 31 tavole rappresentanti immagini dal significato ambiguo.</p> <p><i>“La persona disegna sé stesso dov'è ora, dove non vorrebbe essere e dove vorrebbe essere” (12.E44)</i></p> <p>Tecnica ideata da Heather Moran che combina l'utilizzo della scrittura e del disegno per l'esplorazione delle costruzioni del sé⁸².</p> <p>Conduzione di interviste tramite l'utilizzo di immagini e fotografie.</p> <p>Tecnica grafica per esplorare la propria storia personale, dalla nascita al momento presente</p>

⁸² Per maggiori approfondimenti si veda l'articolo "Who do you think you are? Drawing the Ideal Self: A technique to explore a child's sense of self", pubblicato nel 2001 su Clinical Psychology and Psychiatry. Oppure si visiti il sito www.drawingtheidealsself.co.uk.

Griglie	<p>Griglie di Repertorio (Kelly, 1955)</p> <p>Perceiver Element Grid (Procter, 1996, 2005)</p> <p>Griglia di dipendenza (Kelly,1955)</p>	<p>Il professionista invita la persona all'elicitazione di costrutti⁸³ in relazione a degli specifici elementi</p> <p>Il professionista invita la persona ad esplorare le sue costruzioni su degli altri significativi in riferimento ad una specifica questione. In seguito, la persona è invitata ad ipotizzare le costruzioni degli altri su di sé e sugli altri coinvolti, sempre relativamente alla specifica questione.⁸⁴</p> <p>La persona compila una griglia indicando a quali persone significative, compreso il sé, fa riferimento per diversi bisogni.</p>
Altre tecniche PCP	<p>ABC technique (Tschudi, 1977)</p> <p>Bowtie (Procter, 1985)</p> <p>Autocaratterizzazione (Kelly, 1955)</p> <p>Genogramma (McGoldrick & Gerson, 1985)</p> <p>Who are you? (Tom Ravenette, 1970)</p> <p>Ciclo Esperienza (Kelly, 1955)</p>	<p>Esplorazione di vantaggi e svantaggi di entrambi i poli di un costrutto, approfondendo le implicazioni del polo desiderato e indesiderato.</p> <p>Sistema grafico utilizzato per rappresentare le implicazioni tra le proprie costruzioni, le proprie azioni e le implicazioni di queste sulle costruzioni delle altre persone.</p> <p>La persona è invitata a descriversi per iscritto, raccontandosi in terza persona con uno sguardo benevolo, come se si trattasse di un bozzetto scritto da qualcuno che la conosce molto bene.</p> <p>Visualizzazione grafica dell'albero genealogico di una persona che, letto in ottica PCP, permette di evidenziare la storia di particolari modalità costruttive, risalendo di varie generazioni.</p> <p>Tecnica utilizzata per esplorare in modo ludico le costruzioni del sé di bambini e ragazzi</p> <p>Usare questo modello, condividendolo con l'adolescente, per favorire la comprensione di come la persona si sta muovendo, senza incorrere per questo in giudizi di valore.</p>
Altro	<p>Tecniche simulate</p> <p>Riferimenti culturali</p> <p>Serious game</p> <p>Esplorazione sogni</p>	<p>Attività che in qualche modo possono "simulare" alcune tecniche PCP più strutturate come la griglia di repertorio. l'importante è che mantengano l'aspetto ludico e che non traspaia l'effetto "test".</p> <p>Utilizzo di riferimenti culturali, quali film, libri, musica, personaggi e nuove tecnologie.</p> <p>Giochi digitali con scopi ludico/educativi</p> <p>Per promuovere allentamento, creatività e ricostruzione</p>

⁸³ Si veda il cap.2.3.2 per una descrizione dettagliata del test delle Griglie di repertorio

⁸⁴ Per maggiori approfondimenti si veda il capitolo "Repertory Grids in family therapy and research" del testo, pubblicato da N. Beail nel 1985, "Repertory grid technique and personal constructs, applications in clinical and educational settings".

Altro	Rilassamento, training autogeno Brainstorming Report negoziato	Esplorare le sensazioni del proprio corpo Elicitazione di costrutti secondo un flusso di coscienza. Stesura di un report collaborative a fine incontro (solitamente adottato in psicoterapia), in cui il professionista e l'adolescente co-costruiscono un riassunto di quello che è stato fatto di significativo quel giorno. Viene specificato cosa si vuole eventualmente condividere con genitori o insegnanti ed eventuali consigli per loro o per il professionista con cui sta lavorando. Entrambi pongono la firma sul report.
--------------	---	--

1.2.4 Limiti

I partecipanti sono poi stati interrogati su quali aspetti della PCP rappresentassero un limite nel lavoro con gli adolescenti. Tra le risposte fornite sono emersi alcuni temi ricorrenti:

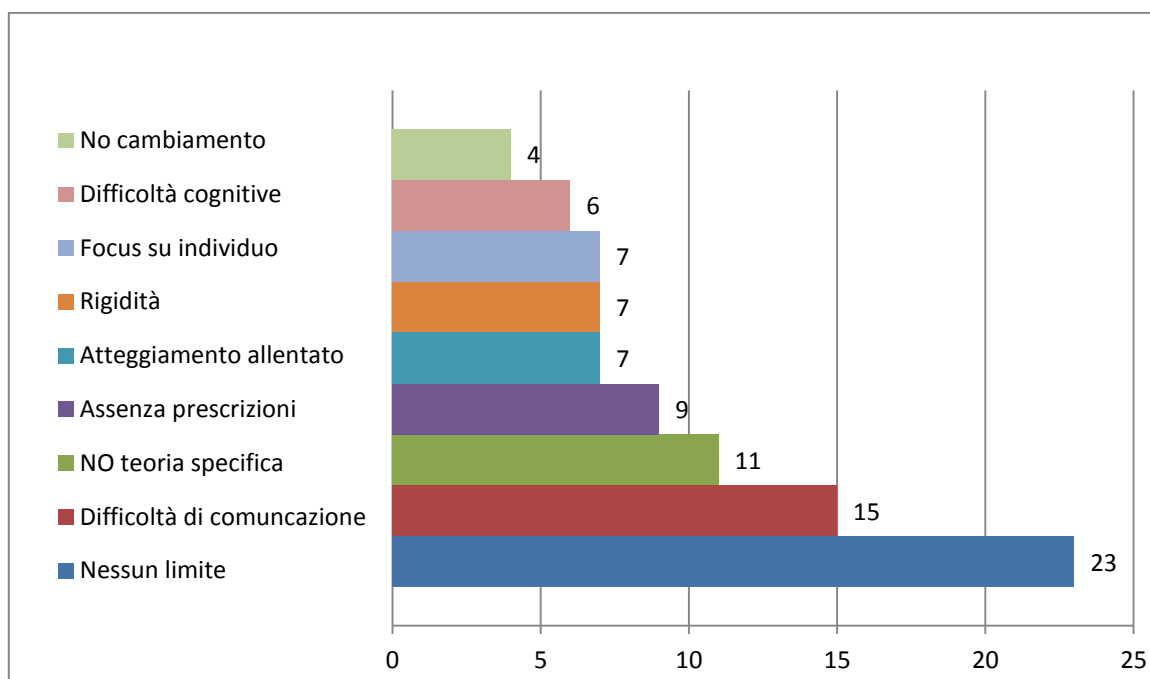


Figura 27 Limiti della PCP nel lavoro con gli adolescenti

Innanzitutto, molti partecipanti sostengono l'idea che l'utilizzo della PCP non abbia *Nessun limite* particolare, ma che le difficoltà eventualmente riscontrate abbiano a che vedere con i modi in cui viene applicata. *“Mettersi ‘gli occhiali altrui richiede attenzione, ascolto, autoregolazione, e questo a volte ancora non è consolidato” (13.I9)*. In quest'ottica, alcuni sostengono che l'approccio sia limitato dai *“limiti dei professionisti e dalla loro capacità di ri-costruire e utilizzare il ciclo della creatività” (13.E46)*.

Per quanto riguarda i limiti dell'approccio, invece, vengono evidenziate innanzitutto alcune **Difficoltà di comunicazione**. Operare in un'ottica PCP può, infatti rendere difficile comunicare agevolmente con i professionisti che abbracciano altri orientamenti. Questa problematica preoccupa, in particolare, chi opera in collaborazione con una rete dei servizi, pubblici e privati, dove spesso gli approcci psicologici a cui si fa riferimento sono altri. In questi casi, l'utilizzo di un approccio PCP *“potrebbe scontrarsi con le richieste dei servizi e delle persone che prendono in carico gli adolescenti, più propense appunto ad azioni cognitive/comportamentali e di risultato”* (13.II6). In particolare, viene sottolineata la difficoltà a lavorare con altri psicologi della sviluppo che, solitamente, utilizzano gli strumenti diagnostici in modo molto diverso. Questo può essere fonte di grande frustrazione per un professionista che adotta un approccio PCP, come espresso nell'estratto:

“Io mi sento limitata a livello diagnostico (nella diagnosi intesa classicamente). Continuo ad avere a che fare con domande su DSA, Iperattività, etc. etc. Sento che il mondo che ruota intorno alla scuola (e quindi anche all'adolescenza) parla un linguaggio che sembra avere senso, ma che per me non ce l'ha. Ricondurmi all'oggettività di una diagnosi mi crea sempre un sacco di domande assurde senza considerare la difficoltà a confrontarmi con i soggetti coinvolti negli interventi (insegnanti, genitori, servizi...)” (13.II9).

Alcuni partecipanti sottolineano poi come problematiche riguardanti la comunicazione possano essere riscontrate sia nel rapporto diretto con gli adolescenti oppure con i genitori, come evidenziato nell'estratto:

“Penso che un limite possa, in taluni casi, essere costituito dal linguaggio. Penso a quando mi confronto con i genitori, per esempio, ma anche con gli adolescenti stessi, e mi trovo a cercare di "tradurre" in linguaggio comune termini propri della pcp. Di solito aggiro il problema ricorrendo a metafore, esempi e simbolismi, ma non sempre mi riesce bene..” (13.I22).

Inoltre, può essere molto difficile mediare in maniera efficace con le anticipazioni di chi formula il mandato di presa in carico degli adolescenti, spesso formulato in un'ottica di contenimento e rapida ricerca di soluzioni. In questo senso, la PCP può essere limitata, *“almeno inizialmente e apparentemente, nel momento in cui si presenta un cosiddetto problema al quale viene richiesto di fornire immediata risposta e soluzione, mentre potrebbe richiedere tempi più lunghi di elaborazione”* (13.II6).

Nel ricercare le cause di queste difficoltà di comunicazione, alcuni partecipanti spostano il focus all'esterno, accusando i colleghi di altri approcci di voler *“infilare gli adolescenti in categorie”* (13.E1) per *“incasellarli e correggerli”* (13.III). Allo stesso modo viene sottolineato come, in

generale, le *“figure adulte che sono in relazione con l'adolescente per vari motivi tendono a volerlo mantenere entro percorsi già fissati; è necessario un grande lavoro di mediazione”* (13.I40).

Diversamente, c'è chi lamenta la rigidità dell'approccio PCP, considerato *“estremamente stretto e quindi difficile da integrare con qualcos'altro”* (13.I5). Il rischio di farsi scappare spunti e punti di vista interessanti, provenienti da altri approcci, è raccontato nel prossimo estratto:

“La PCP è una teoria ricca, che ha generato molti processi pratici per comprendere e lavorare con le persone, è limitante quando allontana dalla possibilità di utilizzare altre teorie e interventi interessanti. Dopo tutto, anche questi sono dei 'creatori di significato e quindi meritevoli di essere esplorati, riconoscendo che non c'è nulla che possa funzionare allo stesso modo per tutti!” (13.E49).

Le risposte dei partecipanti confermano, inoltre, uno dei presupposti dai quali è originata la domanda di questa ricerca, evidenziando come la **Mancanza di una teoria specifica** dell'adolescenza lasci disorientati i professionisti PCP che si interessano di questa specifica età della vita. Si vedano, ad esempio, le seguenti risposte:

“La sento un limite per lo scarso approfondimento teorico sul tema. Appunto, ognuno ha la propria teoria PCP sull'adolescenza e questo porta non solo pluralità ma anche fatica e senso di "solitudine”” (13.I55).

“Il limite può essere quello di restare sempre sul caso singolo e non trovare mai delle comunanze che possano essere delle utili anticipazioni agli incontri” (13.I41).

La PCP è considerata carente, in particolare, nel rapportare i processi di costruzione e le loro possibili evoluzioni a fasi di sviluppo vincolate a processi di crescita fisiologici. Per questo motivo, viene sottolineata l'importanza di integrare la PCP con altre teorie più sistematiche dello sviluppo, le quali possono fornire utili riferimenti e coordinate per interpretare quello che viene osservato in un'ottica evolutiva.

Altre risposte, invece, sottolineano come l'accento sulla comprensione del punto di vista dell'altro e il rifiuto di un approccio direttivo possano, da un lato, aprire a grandi possibilità di movimento e, dall'altro, rappresentare un limite per chi lavora con gli adolescenti. L'**Assenza di prescrizioni**, in particolare, può lasciare disorientati i professionisti che le ritengono utili, con il rischio di farli *“precipitare nell'ansia⁸⁵ e nella strutturazione⁸⁶ del cliente”* (13.I31). Allo stesso modo, tante

⁸⁵ Ansia: consapevolezza che gli elementi che si hanno di fronte risiedono fuori dal campo di pertinenza del proprio sistema di costrutti

⁸⁶ Strutturazione: utilizzo di stereotipi, costruzioni rigide e difficilmente modificabili.

strade e alternative possono spaventare gli adolescenti che, in qualche caso, potrebbero avere bisogno di regole e strutture chiare. Si vedano, ad esempio, le seguenti risposte:

“La forte centratura del costruttivismo sull’alternativismo costruttivo e sulla scelta, potrebbero forse dover essere compresi ma poi superati e messi tra parentesi in interventi di tipo più educativo/normativo, nei quali a volte è l’adulto che traccia “cosa è giusto” per l’adolescente” (13.I51).

”A volte gli adolescenti potrebbero avere bisogno di regole specifiche, line guida e limiti forniti da perone in grado di supportarli. Mi sembra che la PCP si occupi poco di definire regole o di dare una guida sui ‘modi di essere’” (13.E42).

Un rischio simile sembra quello associato all’assunzione di un **Atteggiamento allentato**, che confonde comprensione con accettazione e giustificazione, ed è potenzialmente molto pericoloso, soprattutto nei contesti di adolescenti a rischio. I partecipanti evidenziano, infatti, come la PCP possa *“rappresentare un limite se viene utilizzata in maniera allentata, del genere “va bene tutto”, non aiutando gli adolescenti nella fase del restringimento che già può risultare a loro difficile” (13.I38).* E ancora:

“La forma allentata di alcune pratiche PCP, il senso paritario di distribuzione della responsabilità, il paradigma dello studente-ricercatore, possono essere minacciosi per i ragazzi più giovani e influenzabili. E’ importante ancorarsi a del restringimento rassicurante ed essere chiari che non tutta la realtà può essere messa in dubbio e ricostruita – la violenza sessuale non è mai accettabile, essere vittime di abuso, essere dipendenti o infettati con una malattia sessualmente trasmissibile non può essere semplicemente cancellato e ricostruito” (13.E39).

Piuttosto diversa sembra, invece, la posizione delle risposte che sottolineano il pericolo per la PCP di eccedere in **Rigidità**. Viene, infatti, sottolineato il rischio di un’applicazione *“ritualistica e dogmatica” (13.E43)* della teoria, dove il tecnicismo diventa una via di fuga per *“nascondere la paura del terapeuta di incontrare autenticamente l’altro” (13.I2)*. A questo proposito, alcuni partecipanti sottolineano il pericolo, soprattutto per i giovani professionisti, di rimanere abbagliati dal fascino di alcuni strumenti, come le griglie di repertorio, e di perdere di vista il livello relazionale.

Un altro aspetto della PCP che i partecipanti hanno indicato come potenzialmente problematico riguarda il suo **Focus sull’individuo**. Le risposte fornite sottolineano, infatti, come, nonostante la teoria rimandi continuamente ad una dimensione relazionale, essa mantenga l’accento sulla prospettiva individuale. Di conseguenza, il professionista che opera secondo quest’approccio rischia di tralasciare gli aspetti sistemici, legati al contesto in cui gli adolescenti sono inseriti, ovvero le

dinamiche familiari, i rapporti con i pari e i limiti sociali e culturali imposti dal ambiente di provenienza:

“Un rischio (che non vedo non circoscritto solo all'ambito dell'adolescenza) è che si concentri il focus sull'individuo, perdendo di vista una dimensione più "sistemica" in cui costrutti, vincoli e possibilità vengono co-costruiti da tutti gli attori. Di particolare importanza negli adolescenti, dove spesso il loro movimento si sposta per contrasto con le dimensioni genitoriali” (13.I27).

“La PCP potrebbe non essere utile nell'aiutarci a comprendere la costruzione sociale di questi concetti, a meno che non abbiamo anche una comprensione solida della cultura e della società in cui la persona abita” (13.E34).

Altri partecipanti, che considerano la PCP un approccio principalmente cognitivo e basato sulla conversazione, ritengono possa risultare limitante nel momento in cui si ha a che fare con persone con **Difficoltà cognitive** o nel linguaggio:

“L'adolescente tipico potrebbe non essere troppo interessato all'essere analitico. La PCP richiede un certo livello di abilità concettuali e non sono sicuro che una dieta a Facebook e X-box le promuova. Il ricercatore PCP medio potrebbe non riuscire ad agganciare l'adolescente medio. Ma queste sono difficoltà nell'implementazione, non criticità della PCP stessa” (13E47).

Alcune risposte suggeriscono, infine, come il forte accento sulla socialità e la comprensione del punto di vista dell'altro possano fuorviare da quelli che dovrebbero essere i passi successivi, ovvero la promozione di esperienze che vanno nella direzione di un **Cambiamento**. Stare in una dimensione di senso rischierebbe di focalizzarsi *“sull'elaborazione di prospettive, senza riuscire, con questa particolare popolazione, a passare al livello dell'azione e del cambiamento” (13.E23).*

1.3 Conclusioni

E' importante sottolineare come molti aspetti dei risultati raccolti e dei feedback ricevuti dai partecipanti supportino l'idea che sia utile approfondire il dibattito su una possibile costruzione dell'adolescenza in chiave PCP.

Si reputa, innanzitutto, molto significativa la risposta estremamente positiva riscontrata dai professionisti PCP in seguito all'invito a partecipare alla ricerca. Nonostante si trattasse di un compito piuttosto complesso, le risposte ricevute sono numerose e i contributi forniti sono, per la

maggior parte, molto dettagliati ed accurati. Numerosi sono anche i feedback ricevuti tramite email, in cui i partecipanti hanno espresso il loro interesse per il progetto ed hanno espressamente richiesto di rimanere aggiornati sugli sviluppi. Inoltre, le stesse risposte alla scheda evidenziano la mancanza di una specifica teoria PCP dell'adolescenza, la quale viene indicata come uno dei limiti della teoria nel lavorare con questa particolare età della vita. Questo tipo di partecipazione ed interesse validerebbero l'idea, già suggerita da Fransella & Neimeyer (2003), che la necessità di approfondire queste tematiche sia fortemente sentita dai professionisti PCP che si interessano dell'età evolutiva, in generale, e dell'adolescenza, in particolare.

L'utilità di espandere il dibattito su PCP e adolescenza è messa in evidenza, inoltre, da alcuni aspetti relativi al rapporto tra la sfera personale e professionale. Come suggerito da Ellis (2000), ogni persona che si avvicina ad un particolare ambito lavorativo ne costruisce gli elementi sulla base del proprio sistema personale e professionale. L'interazione tra queste costruzioni è di fondamentale importanza e canalizza il tipo di esperienze che la persona mette in campo in ambito lavorativo. In particolare, qualora il sistema professionale non fosse sufficientemente sviluppato, la persona si troverebbe praticamente obbligata a fare riferimento alle proprie costruzioni personali (Ellis, 2000). Si ipotizza che, in qualche misura, questo possa essere anche il caso degli psicologi che adottano un approccio PCP e si sentono disorientati dalla mancanza di una specifica teoria dell'adolescenza. Trovandosi ad utilizzare una teoria non particolarmente articolata e dettagliata per l'ambito specifico dell'adolescenza, i professionisti PCP potrebbero, infatti, scegliere di fare riferimento al proprio sistema personale.

La sproporzione tra le costruzioni professionali e quelle personali si evidenzerebbe, ad esempio, nella differenza riscontrata tra le risposte in cui viene richiesta la propria costruzione dell'adolescenza e quelle in cui viene chiesto di esprimersi sul tema utilizzando i costrutti professionali della PCP. Mentre i primi contributi sono estremamente accurati e particolareggiati, i secondi sono spesso sintetici e generici. La stretta interazione tra costruzioni personali e professionali e l'effettiva impossibilità di distinguere tra esse si riflette, inoltre, nelle risposte alle domande sull'adolescenza e sul suo polo opposto in cui termini professionali si intervallano a quelli di altre teorie psicologiche o del senso comune.

La crucialità di questi aspetti risulta ancora più evidente se si considerano, nello specifico, i contenuti delle risposte fornite alle domanda sull'adolescenza, intesa come costrutto bipolare. La maggior parte dei partecipanti hanno individuato nel *movimento* l'aspetto centrale dell'adolescenza, vista come un periodo di grande esplorazione, sperimentazione e messa alla prova di significati. Apparentemente sembrerebbe esserci un alto grado di comunanza nel modo in cui i professionisti PCP costruiscono l'adolescenza. Se si considerano anche i poli di contrasto di questo costrutto, il

suo significato cambia però radicalmente. Si evidenziano tre aree di significato che esprimono i diversi contrasti identificati dai partecipanti: *stasi*, *stabilità* e *maturità*.

Il termine *stasi* rimanda ad un'idea di blocco e di mancanza di movimento. La *stabilità* riflette una condizione di equilibrio e serenità, mentre la *maturità* fa riferimento ad una condizione più evoluta, in cui la persona ha sviluppato caratteristiche e abilità specifiche. E' facile immaginare come adottare un polo di contrasto, piuttosto che un altro, possa cambiare estremamente il significato attribuito all'idea di movimento e, di conseguenza, all'adolescenza che ne è caratterizzata. Da un lato, si delinea un'idea di adolescenza vista come un periodo essenzialmente molto positivo, caratterizzato da vitalità ed energia dove, al polo di contrasto si collocano la *stasi* e l'immobilità. Dall'altro lato, invece, gli altri due costrutti sembrano leggere l'adolescenza secondo una prospettiva più negativa, alludendo, in modo più o meno esplicito, alla preferibilità del polo di contrasto. Chi associa la *stabilità* e l'equilibrio con il polo di contrasto, considera l'adolescenza un momento sì di grande cambiamento, ma caratterizzato da turbolenza e sofferenza. Allo stesso modo, chi adotta la *maturità* come polo di contrasto, considera l'adolescenza come una sorta di fase di transizione verso una condizione più desiderabile.

E' importante sottolineare come, adottare come presupposto uno o l'altro di questi costrutti abbia implicazioni molto diverse per i professionisti che lavorano con gli adolescenti. Lavorare con gli adolescenti potrebbe essere molto diverso per uno psicologo che vede questa età come il polo desiderabile, rispetto a qualcuno che ne evidenzia maggiormente le difficoltà e le sfide. Il primo potrebbe, ad esempio, considerare gli adolescenti delle persone fortunate, nel bel mezzo di un periodo molto creativo e potrebbe non vedere di buon occhio il loro muoversi verso l'età adulta, nel timore di uno spostamento verso il polo della chiusura, della noia e della *stasi*. La psicologo che considera preferibile il polo di contrasto, invece, potrebbe costruire l'adolescente come limitato e confuso ed avere difficoltà nel ricostruire il senso delle sue azioni e comprendere come queste possano rappresentare la scelta più elaborativa per l'adolescente in questione.

Questi sono solo due esempi delle potenziali implicazioni dell'adozione di un sistema di costrutti personali in ambito professionale, possibilità che, per i professionisti PCP che si occupano di adolescenza, è resa particolarmente probabile dalla mancanza di una teoria specifica su questa età della vita.

Si procede quindi ad una presentazione di alcuni spunti per una teoria intersoggettiva dell'adolescenza in chiave PCP. I contributi dei partecipanti sono stati sistematizzati e messi a confronto con la letteratura esistente sull'argomento. Si propongono, in particolare, due modelli di lettura che riguardano, uno, l'adolescenza in generale e, l'altro, i processi di costruzione del sé.

Questi non sono, ovviamente, da intendersi come una teoria definitiva ma, al contrario, rappresentano dei punti di partenza per un'ipotetica costruzione dell'adolescenza in chiave PCP.

Vengono poi riassunti quelli che sono stati identificati come le risorse e limiti dell'utilizzo della PCP nel lavoro con gli adolescenti.

1.3.1 Una costruzione PCP dell'adolescenza

Molti dei contributi dei partecipanti suggeriscono che il sistema di costrutti di una persona vada nella direzione di un consolidamento sempre maggiore nel tempo. Adottando la metafora dell'uomo ricercatore, si può pensare alla persona come ad uno scienziato che, durante la propria vita mette alla prova continuamente le proprie ipotesi e, a seconda dei risultati dei propri esperimenti, costruisce una teoria di sé e del mondo (Bannister & Fransella, 1971). I primi esperimenti vengono utilizzati per gettare le basi di queste teorie, creando un nucleo di costruzioni dall'importanza fondamentale, deputate al mantenimento della propria esistenza (Chiari & Nuzzo, 1998), a partire dalla quali esplorare ulteriormente per raffinare la propria teoria sul mondo.

Nel corso degli anni, la persona accumula un insieme di prove validazionali che rendono sempre più forti e stabili questo nucleo di costruzioni. Si può immaginare inoltre che, con il passare del tempo, l'individuo si "affeziona" in modo particolare ad alcune di queste teorie, considerate più rilevanti, e adotti una particolare cura nel cercare di difenderle da potenziali invalidazioni. Queste costruzioni tenderanno quindi a rimanere più frequentemente invariate nel tempo, grazie anche all'adozione di varie forme di non validazione (Walker, 2001).

Il sistema di costrutti di una persona andrebbe quindi verso una sempre maggiore stabilità, ovvero verso forme di cambiamento che coinvolgono sempre meno frequentemente costrutti nucleari e si limitano a dimensioni periferiche, meno minacciose. Si ipotizza di poter individuare delle comunanze nelle direzioni che lo sviluppo del sistema di costrutti personali assume nel corso della vita, e in varie età in particolare. Le peculiarità dell'adolescenza potrebbero essere così riassunte:

Nel ricercare i fattori che possono contribuire a questo cambiamento nella distribuzione delle dipendenze, è innanzitutto importante sottolineare come, all'interno di una cultura occidentale, la dimensione dipendenza/indipendenza abbia un ruolo fondamentale nella costruzione sociale dell'adolescenza. Questa, infatti, è considerata l'età per eccellenza in cui i ragazzi e le ragazze acquisiscono una maggiore autonomia rispetto al passato e, in particolare, si allontanano in qualche misura dalle figure familiari (de Wit & van der Veer, 1993). Proprio la forte comunanza a livello sociale di questa costruzione potrebbe giocare un forte ruolo nelle anticipazioni di genitori e adolescenti sul livello di autonomia e indipendenza auspicabile in questa età della vita.

L'aumento della distribuzione delle dipendenze sul sé potrebbe essere legato alla progressiva percezione, da parte della persona, di una maggiore attendibilità predittiva del proprio sistema di costrutti. L'anticipazione che il proprio sistema sia sempre più efficiente nell'interazione con l'ambiente può portare la persona ad allontanarsi dalle figure di dipendenza primarie, procedendo ad una maggiore esplorazione e quindi ad una dilatazione del campo relazionale.

Allo stesso modo, la dilatazione può contribuire ad una maggiore distribuzione delle dipendenze, secondo un processo di reciproca influenza. La possibilità di confrontarsi con persone diverse e la messa alla prova delle proprie costruzioni in differenti contesti validazionali favoriscono, infatti, una maggiore articolazione e complessificazione del proprio sistema e una migliore discriminazione tra i propri bisogni e tra chi è più o meno adatto a rispondervi.

Dilatazione e figure validazionali

L'adolescenza si può considerare, inoltre, un momento di grande Dilatazione, in cui tanti nuovi elementi entrano a fare parte del campo percettivo. Questi vanno dagli aspetti più personali, come i cambiamenti corporei o la sperimentazione di sentimenti nuovi; alle novità legate all'estensione del campo relazionale e l'introduzione di nuove figure significative esterne al nucleo familiare.

L'arrivo della pubertà e i nuovi bisogni legati allo sviluppo fisico e sessuale introducono, ad esempio, tutta una serie di elementi sconosciuti che costringono la persona a confrontarsi con la necessità di un cambiamento nel modo di costruire se stessi e il proprio corpo. Allo stesso modo, l'inizio della scuola secondaria superiore porta a confrontarsi con una grande varietà di nuove figure, nuove problematiche e nuovi interessi. Questa condizione di forte dilatazione comporta un aumento nella quantità e varietà delle figure e dei contesti che possono fungere da potenziali validatori e invalidatori per gli esperimenti portati avanti dalla persona.

Il rischio di forti invalidazioni

L'attività di meaning making in questo campo dilatato e dai numerosi validatori e invalidatori viene condotta necessariamente utilizzando le costruzioni che la persona ha a disposizione, ovvero quelle sviluppate e consolidate in passato, all'interno di contesti relazionali più ristretti. Si tratta di un sistema che rischia di avere scarsa capacità predittiva, in quanto non abbastanza comprensivo e articolato rispetto al numero e alla complessità degli elementi presi in considerazione.

E' probabile, infatti, che le costruzioni utilizzate per dare senso alla propria esperienza all'interno del contesto familiare non risultino sempre altrettanto valide se applicate alle numerose situazioni, mai esperite prima, che caratterizzano l'adolescenza⁸⁸. Il costrutto "vestirsi bene – vestirsi male", che per un bambino si articola probabilmente secondo una serie di costrutti subordinati suggeriti dalla madre, rischia di essere ora invalidato se messo a confronto con i parametri utilizzati dai compagni di scuola che frequentano le ultime classi della scuola secondaria superiore.

Si ritiene, quindi, possa essere utile costruire l'adolescenza come un'età caratterizzata da un forte rischio di invalidazioni. Questa specificità è meglio compresa se si paragona l'adolescenza alle fasi della vita precedenti e successive. Basti pensare agli anni dell'infanzia, in cui un ambito esperienziale limitato garantisce l'alto grado di predittività dei costrutti consolidati in famiglia, o l'età adulta, in cui un sistema consolidato nel tempo viene più difficilmente messo a revisione.

Il coinvolgimento dei costrutti nucleari

Per meglio comprendere il forte peso che possono assumere le invalidazioni esperite da ragazzi e ragazze in adolescenza si ipotizza che ciò abbia a che fare con la scarsa complessità e articolazione del sistema. I risultati dei cicli dell'esperienza di un adolescente sarebbero raramente circoscrivibili ad un ambito preciso, ma comportano invece ripercussioni a livello più globale, implicando la messa in dubbio di una generale visione di sé e del mondo.

Questo sarebbe imputabile, innanzitutto, ad una scarsa frammentazione del sistema. Esperimenti su costrutti periferici, che sembrerebbero avere portata limitata in quanto coinvolgono solo specifici sotto sistemi di costrutti, avrebbero invece implicazioni dirette su dimensioni nucleari deputate al mantenimento dell'identità e esistenza della persona. Inoltre, l'utilizzo di costruzioni regnanti, del tipo "o tutto o niente" porterebbe gli adolescenti a vivere gli esperimenti in termini assolutistici e

⁸⁸ Una lettura di questo tipo permetterebbe di mettere sotto una luce nuova anche alcune esperienze problematiche spesso associate a questa fase della vita, quali i disturbi alimentari, l'autolesionismo e le varie forme di acting out. Si tratterebbe di situazioni in cui la persona, non avendo ancora sviluppato i costrutti verbali adeguati per costruire e comprendere la situazione, utilizzerebbe costrutti corporei, discriminazioni presenti solo a livello preverbale o ad basso livello di consapevolezza.

quindi particolarmente dolorosi, in cui un'invalidazione è costruita nei termini di “mai” e “per sempre”.

Un fallimento in un ambito specifico può essere costruito come un fallimento globale della persona e quindi comportare una forte transizione di colpa o minaccia di colpa. Allo stesso modo, la percezione di avere deluso in qualche modo le aspettative di qualcuno può implicare la minaccia di perdere una relazione per sempre.

Sarebbero quindi costrutti nucleari quelli messi alla prova, più o meno indirettamente, nella maggior parte degli esperimenti ad alto rischio di invalidazione condotti dagli adolescenti. Leggere in quest'ottica l'esperienza di ragazze e ragazzi può aiutare a comprendere meglio il grado di minaccia da loro esperito per delle invalidazioni che, dall'esterno, potrebbero essere considerate di poca importanza. Quelle che vengono spesso lette come delle reazioni esagerate a dei piccoli problemi, assumono un altro significato se si considerano le implicazioni di queste invalidazioni a livello identitario. Il vissuto di “sentirsi compresi” spesso riportato dagli adolescenti potrebbe avere a che fare con questo scarto tra l'importanza attribuita alle loro invalidazioni dal mondo esterno e la loro esperienza soggettiva.

Le transizioni calate in adolescenza

Per meglio comprendere le implicazioni di quanto ipotizzato fino ad ora si ritiene particolarmente utile ricorrere ai costrutti professionali rappresentati dalle transizioni, le quali possono fornire una prospettiva interessante per leggere le direzioni del movimento del sistema di costrutti della persona.

L'adolescenza è spesso costruita dalla psicologia dello sviluppo come un periodo di grandi emozioni, vissute in modo intenso e poco gestibile. La particolare formulazione della PCP rispetto a questo tema, descritto nei termini di transizioni, permette, allo stesso tempo, di riconoscerne l'importanza e di sottolinearne il carattere processuale e le possibilità di movimento che esse implicano. Si procede ora con alcune ipotesi su quali possano essere alcuni aspetti di comunanza nelle declinazioni assunte dalle transizioni in adolescenza.

E' facile immaginare, innanzitutto, il ruolo ricoperto dalla transizione di *Ansia* davanti all'impossibilità di utilizzare il proprio sistema di costrutti "di bambino" per dare senso, ad esempio, agli importanti cambiamenti fisici della pubertà o alle numerose interazioni con persone e contesti nuovi e sconosciuti. Un sistema che si sta gradualmente complessificando, ma che è ancora piuttosto semplice, si trova ad avere a che fare con molti elementi che risiedono fuori dal proprio campo di pertinenza. Basti pensare alla scarsa utilità di costrutti fondamentali per un bambino,

come quelli usati per discriminare tra vari giocattoli, nel momento in cui da adolescente si trova ad affrontare le prime esperienze di autonomia, come prendere l'autobus da solo o prepararsi il pranzo. Inoltre, la consapevolezza di rischiare un'invalidazione, soprattutto per quanto riguarda anticipazioni che hanno implicazioni su costrutti nucleari, porta la persona ad esperire transizioni di Minaccia, Colpa e Minaccia di colpa. Potrebbe, ad esempio, essere difficile conciliare i risultati degli esperimenti condotti con il gruppo dei pari con quelli portati avanti con i genitori. Essere costruito come "trasgressivo" dai genitori e come "codardo" dai compagni potrebbe mettere la persona in una situazione difficile, in cui propendere per una delle due costruzioni comporterebbe incorrere nella *Minaccia* di perdere le relazioni con gli uni o gli altri validatori. La nozione di minaccia potrebbe essere utile anche per comprendere ogni situazione in cui un adolescente, interessato ad esplorare l'ambiente, si trova in conflitto con la famiglia a causa della percezione di minaccia esperita dai genitori, preoccupati per un allontanamento del figlio o della figlia.

Allo stesso modo, una dilatazione del campo esperienziale e il confronto con diversi validatori potrebbero portare la persona ad un vissuto di insicurezza e dubbio sul proprio sé e il proprio valore che, in termini, PCP, possono essere tradotti come una transizione di *Colpa* o *Minaccia di colpa*. Queste fanno riferimento alla consapevolezza di potersi scoprire diverso da quello che si pensa e possono essere utili, ad esempio, per comprendere il vissuto dell'adolescente che fatica a mantenere le proprie costruzioni del sé come "bambino" nel momento in cui, entrato in pubertà, si vede chiamato in causa per le prime volte in discorsi che fanno riferimento, ad esempio, a temi come il suo futuro professionale o l'ambito sessuale.

Stili di costruzione del sé

Le premesse appena evidenziate vanno a supportare la tesi, già suggerita in letteratura (Stein, Atkinson & Fraser, 2011), che in adolescenza sarebbe estremamente forte il bisogno di validazione per un sé ancora fragile e in via di sviluppo. In particolare, si fa strada l'idea che questa fragilità sia legata ad una sorta di inadeguatezza delle modalità costruttive adottate fino a quel momento rispetto ad un campo esperienziale dilatato e caratterizzato da una maggiore varietà di fonti validazionali. Secondo questa prospettiva, le tematiche identitarie assumerebbero particolare salienza durante il periodo dell'adolescenza, andando a diminuire il loro peso mano a mano che la persona consolida i propri costrutti nucleari.

Alla luce di questi presupposti, viene proposta una possibile griglia di lettura per le direzioni che possono assumere i processi di costruzione del sé. Si tratta, ovviamente, di una distinzione riguardante delle modalità costruttive prevalenti e non vuole essere in nessun modo esaustiva rispetto alla complessità e unicità del sistema di costrutti personali di ogni essere umano. Nel

formulare queste ipotesi viene tenuto conto dei risultati dell'indagine con i professionisti, integrando le loro opinioni con la letteratura già presente sull'argomento. Si ipotizza possa essere utile fare riferimento a tre differenti stili di costruzione del sé:

Stile aggressivo

Questo primo caso fa riferimento, in parte, allo stile di costruzione del sé proposto da Berzonsky (1986) e denominato *Teorico Scientifico*, ovvero una modalità costruttiva orientata all'informazione e che si trova in una fase di moratoria, e quindi di sperimentazione, e/o di acquisizione dell'identità (Marcia, 1966).

Lo stile aggressivo fa riferimento a delle modalità costruttive che vanno nella direzione di un'intensa sperimentazione, la quale, se portata fino alla fase di revisione, può canalizzare cambiamenti più o meno profondi nel sistema di costrutti personale. La persona può quindi impegnarsi in un'intensa attività di messa alla prova delle proprie costruzioni, nell'ottica di una maggiore elaborazione del sistema, il quale va potenzialmente a raffinare le proprie capacità predittive⁸⁹.

In questo caso, confrontarsi con persone e contesti diversi, ottenendo risultati differenti per i propri esperimenti, può portare ad una revisione e articolazione del sistema.

Adams-Webber (1969) suggerisce che lo sviluppo di una maggiore complessità cognitiva, in grado di discriminare tra persone differenti, vada di pari passo con l'aumento della **Socialità**, ovvero la capacità di leggere con gli occhi dell'altro, facendo inferenze sulle costruzioni dell'altro in situazioni relazionali. Uno sviluppo della socialità sarebbe, inoltre, strettamente interconnesso con una maggiore discriminazione tra le proprie figure di riferimento, una distribuzione delle dipendenze più accurata e lo sviluppo di relazione basate su costruzioni di ruolo. Vari partecipanti alla ricerca descrivono questi aspetti come delle esperienze fondamentali dell'essere umano che avrebbe potenzialmente origine a partire dall'adolescenza.

Una maggiore articolazione e frammentazione del sistema faciliterebbero, inoltre, lo sviluppo di **Costruzioni proposizionali** e la revisione di costruzioni relazionali anche molto consolidate. Si pensi, ad esempio, al caso di un adolescente che gradualmente abbandona la propria costruzione regnante, che lo vede come "nient'altro che figlio" nel contesto familiare, a favore di una proposizionalità che gli permette di costruirsi come figlio e persona con delle proprie idee e sostegno per gli altri.

⁸⁹ La propensione all'esplorazione aggressiva e la capacità predittiva del proprio sistema possono essere viste come due variabili che si alimentano a vicenda in modo circolare: la percezione di una buona capacità predittiva permette di portare a compimento il ciclo dell'esperienza e il fare esperienza porta ad un'elaborazione ulteriore del proprio sistema.

Si ritiene utile mettere in relazione questa prospettiva con la teoria della *molteplicità del sé* suggerita da Lester (2010). Secondo l'autore, la tarda adolescenza rappresenterebbe il momento in cui, in seguito ad una fase di sperimentazione che richiama la moratoria di Marcia (1966), la persona sarebbe impegnata nell'integrazione dei vari subselves fino a quel momento sviluppati.

Secondo le premesse dello stile aggressivo, una maggiore differenziazione e proposizionalità permetterebbero di costruirsi in modo diverso a seconda del contesto in cui ci si trova. Le interazioni con un gruppo più ampio di validatori favoriscono, infatti, esiti differenziati per i propri esperimenti e rappresenterebbero lo spazio ideale per la sperimentazione di varie parti di sé, di vari subselves (Lester, 2010). Sarebbe questo il caso di un adolescente che scopre di poter essere anche in altri modi oltre a quelli che ha sempre sperimentato con le principali figure di riferimento. Un'integrazione a livello sovraordinato e una maggiore frammentazione tra sotto sistemi permetterebbero infatti di assumere vari ruoli differenti, senza per questo incorrere in una transizione di colpa. Le invalidazioni sul modo in cui una persona viene percepita dagli altri in contesti differenti, se affrontate in modo aggressivo, potrebbero quindi aprire alla possibilità di mettere in gioco parti di sé diverse in contesti diversi. Queste nuove costruzioni, se validate, possono andare ad arricchire, in modo proposizionale, le proprie costruzioni nucleari di ruolo. La persona non si vede più con lo sguardo univoco con cui si è probabilmente rispecchiata durante l'infanzia, ma inizia a considerare la possibilità di poter essere "responsabile" e "leggera" e "studiosa" e "superficiale", a seconda dei contesti. Questa prospettiva richiamerebbe una delle possibili modalità di integrazione del subselves, descritta da Lester (2010) come *Convivenza tra i vari subselves*.

Stile allentato

Questo secondo stile fa riferimento a delle modalità costruttive simili a quelle descritte da Marcia (1966) nella sua fase di *Diffusione*. Sarebbe questo il caso di una persona che affronta le esperienze utilizzando costruzioni di sé vaghe e poco definite. Un atteggiamento allentato permetterebbe di passare facilmente da un opposto all'altro, senza investire a fondo su una particolare costruzione e senza portarla mai realmente a revisione. Questa potrebbe essere considerata anche una forma di costrizione e di non validazione (Walker & Winter, 2005), messa in atto per far fronte alla forte minaccia percepita in rapporto agli esperimenti in corso.

Nel confronto con persone e contesti diversi, un atteggiamento allentato può dare spazio a diversi subselves (Lester, 2010). Questi, però, non vengono mai realmente messi alla prova ed integrati, ma vengono mantenuti in una forma vaga che permette di tenerli, in qualche modo, tutti presenti. L'utilizzo di anticipazioni allentate e flessibili può essere utile per adattarsi a quelle che

l'adolescente percepisce come delle richieste da parte dell'altra persona, così da garantirsi la presenza dell'altro ed evitare la minaccia di perdere una relazione. Un esempio potrebbe essere quello di qualcuno che asseconda i gusti e le proposte di un amico, adeguandosi al suo modo di vivere e facendolo in qualche modo proprio, per evitare di contraddire l'amico e rischiare che questo lo abbandoni.

L'allentamento può venire utilizzato anche per evitare una transizione di colpa, che rischierebbe di verificarsi nel momento in cui venissero invalidate delle costruzioni del sé ancora poco consolidate e sulle quali la persona si sente piuttosto insicura. Questa prospettiva è utile per comprendere la scelta di ragazzi e ragazze molto indecisi, che intraprendono varie strade in modo confuso e mantengono un'idea di sé poco definita, in modo da non rischiare di riscoprirsi diversi da quello che pensano.

E' bene ricordare che l'utilizzo dell'allentamento non è di per sé indice di mancanza di aggressività. Al contrario, se alternato alla fase del restringimento, costituisce le basi per l'elaborazione creativa e la definizione di nuovi costrutti di sé.

Stile ostile

Infine, una terza modalità di costruzione del sé può essere rappresentata da quella che Marcia (1966) descrive come la fase di *Chiusura* e Berzonsky (1986) come stile del *Teorico Dogmatico*. In questo caso la persona conclude rapidamente la propria fase di sperimentazione di vari selves e sceglie di mantenerne solo uno in particolare, costringendo su tutti gli altri (Lester, 2010).

Le modalità costruttive saranno caratterizzate da una forte transizione di ostilità, in quanto la persona sarà fortemente orientata al mantenimento delle costruzioni scelte per sé, nonostante ogni eventuale invalidazione. Sarebbe, ad esempio, questo il caso di un adolescente fortemente legato al proprio punto di vista, che si sente incompreso ed arrabbiato perché il mondo attorno a lui non sembra validargli il proprio punto di vista.

Allo stesso modo, la costrizione sugli altri aspetti di sé non conciliabili con quelli su cui si è scelto di investire può salvaguardare da eventuali invalidazioni che andrebbero a minacciare le proprie costruzioni nucleari.

Come nel caso dello stile allentato, questo tipo di modalità costruttiva non comporta necessariamente una completa assenza di aggressività, la quale potrebbe essere rivolta all'approfondimento di un ambito specifico e quindi ad un'elaborazione per definizione. Potrebbe essere questo il caso di un adolescente che concentra tutto il suo interesse verso una specifica passione, come uno sport o la musica, oppure quello di una persona che limita le sue relazioni a modalità di interazione online, percepite come meno minacciose.

1.3.1 PCP e adolescenti: tra limiti e risorse

Nei capitoli precedenti sono state presentate le opinioni dei partecipanti su quali siano le risorse e i limiti dell'utilizzo della psicologia dei costrutti personali nel lavoro con gli adolescenti.

Nel confrontare i dati raccolti, si fa strada l'idea che alcuni dei limiti evidenziati rappresentino una sorta di 'altra faccia della medaglia, rispetto a quelle che prima venivano presentate come delle risorse, e viceversa. Presentando le risorse della PCP, i partecipanti evidenziano l'utilità di alcuni temi centrali della teoria, quali socialità, alternativismo costruttivo e corollario della scelta. Questi permetterebbero di approcciarsi all'adolescente in una modalità nuova rispetto a quella a cui è probabilmente abituato, ovvero prendendo come punto di partenza il suo punto di vista, considerato una costruzione carica di senso, indipendentemente dalla sua legittimità. L'invito della PCP è quello di uscire da una prospettiva normativa, in cui l'adulto fornisce dei parametri di giusto e sbagliato, e di muoversi all'interno di una dimensione di senso, in cui la domanda viene cambiata da "cosa deve o non deve fare quella persona?" a "cosa sta cercando di fare quella persona e alla luce di che presupposti?". Questo tipo di logica favorirebbe lo sviluppo di costruzioni di ruolo e l'apertura a possibilità di azione nuove e alternative rispetto a delle scelte vissute come uniche percorribili.

Allo stesso tempo, si evidenzia il rischio che questo tipo di atteggiamento venga mal interpretato dai professionisti che, invece di muoversi in modo ortogonale al costrutto *Giusto vs Sbagliato*, potrebbero posizionarsi sul polo del *Giusto* in un atteggiamento aprioristico che, in nome dell'accoglienza, legittima ogni comportamento e costruzione dell'adolescente. Il rischio evidenziato è quello che l'alternativismo costruttivo e l'apertura alla comprensione di diversi punti di vista vengano praticati in modo troppo allentato e diventino quindi fonte di disorientamento.

Inoltre, se da un lato viene sottolineata l'importanza di far sperimentare all'adolescente una modalità interattiva paritaria, dove l'adulto non si colloca in una posizione *up*, dall'altro si evidenzia come questa possa lasciare spaesati adolescenti che hanno bisogno di maggiore contenimento. Viene, quindi, sottolineata la possibile utilità di un approccio più normativo che fornisca delle linee guida precise.

Anche il grande interesse per la persona e le sue peculiari modalità costruttive possono nascondere, secondo i partecipanti, alcuni rischi. Le opinioni dei professionisti riportano, infatti, alcune questioni già dibattute dalla letteratura internazionale⁹⁰ sul livello di individualismo della PCP e, in particolare, della metafora dell'uomo ricercatore. Considerando l'età dell'adolescenza, in cui la persona è ancora fortemente dipendente, almeno dal punto di vista economico, dalle figure

⁹⁰ Da un lato c'è chi sostiene che la teoria di Kelly sia *implicitamente interpersonale* (Harré, 1987), dall'altro c'è chi evidenzia come il focus della PCP sia innegabilmente la persona e quindi vi sia necessità di prestare esplicita attenzione al ruolo svolto dai processi sociali e culturali nella formazione del significato e dei costrutti personali (Mascolo, 1992).

genitoriali, è importante evidenziare l'interdipendenza dei costrutti personali da un sistema di significati più ampio, a partire da quello familiare, fino ad arrivare a quello culturale.

Gli altri limiti evidenziati riguardano il rischio della PCP di essere troppo autoreferenziale e chiusa rispetto ad altre teorie o al punto di vista degli altri professionisti, quali educatori, insegnanti o medici, coinvolti nella presa in carico dell'adolescente. L'invito che viene mosso ad un potenziale terapeuta è, infatti, quello di allargare gli esercizi di socialità che attua nei confronti del paziente anche a tutte le altre figure coinvolte, a partire dai genitori e familiari.

Tra le risorse si ricordano, infine, quelle legate alla creatività della PCP e alla sua capacità di adattarsi a contesti differenti, fornendo gli spunti per l'utilizzo di strumenti e tecniche sempre nuovi, inventati su misura per la persona o adattati da altri contesti.

2. Indagine nelle comunità

Si procede ora ad una descrizione dei dati raccolti con le interviste nelle comunità socio-educative. Viene dato spazio, innanzitutto, ad un resoconto della mia esperienza personale come ricercatrice sul campo.

A questo segue una descrizione dei costrutti emersi dagli incontri con gli accolti e da quelli con gli operatori. Con il termine operatori si fa riferimento sia al gruppo degli educatori che ad alcuni volontari. I membri dell'equipe educativa sono stati intervistati in tutte le comunità, mentre i volontari solo in quella maschile e in quella mista, in quanto nella comunità femminile questa figura non è prevista. Maggiore peso viene riservato ai risultati delle interviste con gli educatori, rispetto a quelle con i volontari, in quanto considerate figure più presenti e stabili nella quotidianità degli accolti. Nel descrivere le dimensioni di significato più importanti si fa riferimento a delle aree di comunanza, individuate sulla base dei costrutti considerati rilevanti dalla maggior parte dei partecipanti. Come già sottolineato nel capitolo sul metodo⁹¹, vengono considerati con un'alta comunanza i costrutti che sono stati chiamati in causa da almeno il 70% degli accolti o degli educatori. Visto il numero esiguo di volontari, verranno, invece, considerati rilevanti solo i costrutti utilizzati da tutti gli intervistati.

Infine, i dati raccolti nelle interviste di accolti ed operatori vengono messi a confronto, all'interno di ogni comunità e confrontando i tre contesti di analisi. Si considerano infine i *processi di costruzione del sé degli accolti* e vengono formulate delle ipotesi su quali possano essere, a questo proposito, le esperienze più facilmente promosse ed ostacolate in ognuno dei contesti presi in considerazione.

2.1 La mia esperienza sul campo

2.1.1 **Comunità maschile: “Un porto sul mare”**

La prima cosa che mi colpisce della comunità Colombo è il suo carattere dinamico e la varietà delle figure che la abitano. Fin da subito mi rendo conto di essere entrata in un sistema molto complesso e ricco di persone, vite, mondi e storie. La comunità è, infatti, pensata per ospitare otto ragazzi, a

⁹¹ Si veda il paragrafo 3.3 della parte sul metodo per un approfondimento.

loro volta inseriti in una rete ampia e variegata, a partire dai sei educatori, un coordinatore, un responsabile, una cuoca e un vasto numero di volontari che si alternano in varie mansioni e ruoli. Di questi, c'è chi dà una mano con le pulizie, chi aiuta con le commissioni o gli accompagnamenti, chi si ferma per i pasti e trascorre il pomeriggio a giocare con i ragazzi e ad aiutarli nei compiti. La maggior parte dei volontari sono persone con età compresa tra i 16 e 40 anni. Ci sono molti ragazzi giovani, dell'età degli accolti o poco più grandi, che condividono con loro preoccupazioni e interessi. A questi si aggiunge, inoltre, una ricca rete di famiglie di appoggio a cui i ragazzi possono fare riferimento per trascorrere assieme del tempo fuori dalla comunità, cenando insieme una volta alla settimana o organizzando altre attività nel tempo libero. Sono tanti i volti e le voci che si possono incrociare alla Colombo, anche solo in un pomeriggio. Tante storie e tanti sguardi che passano, si incrociano con le storie e gli sguardi di qualcun altro, e poi ripartono.

I ragazzi mi sembrano a loro agio in queste dinamiche, sono abituati alla varietà e alla diversità delle figure che abitano la Colombo, salutano ogni nuovo arrivato e scambiano due chiacchiere, se gli va, oppure rimangono sulle loro, se lo preferiscono. La presenza di educatori e volontari è particolarmente apprezzata dopo pranzo quando, prima dell'appuntamento con i compiti, c'è spazio per una partita a qualche gioco in scatola, a ping pong o a calcio. I rapporti tra i ragazzi e i frequentatori volontari della comunità mi sembrano molto equilibrati, l'atmosfera è di rispetto e cordialità, in generale non si parla di cose troppo personali ma si preferisce fare una partita a carte e parlare del più o del meno. Sono diversi, invece, i rapporti con gli educatori che, tra una chiacchiera e due tiri a calcio, sembrano molto attenti a monitorare la routine dei ragazzi e ad assicurarsi che ognuno rispetti i propri impegni.

Le interazioni tra gli accolti sono abbastanza tranquille, si parla di scuola, di amici, di occasioni per divertirsi in città. Non mancano gli scherzi e le prese in giro, ogni tanto qualcuno si scalda un pò, ma sono rari i litigi e i conflitti pesanti. Sono pochi, o quasi inesistenti, i momenti di interazione tra tutti e otto i ragazzi. Fatta eccezione per la partita di calcio quotidiana, gli scambi avvengono generalmente tra due, massimo tre ragazzi. E' prevista una riunione di gruppo ogni due settimane, ma non sempre questa prende luogo.

C'è molto movimento e poco tempo per annoiarsi, i tempi dei ragazzi sono scanditi da numerosi impegni che li portano spesso fuori dalla comunità: ci sono i vari sport, gli amici, i corsi per la patente, gli incontri con le famiglie di appoggio. Mi appare chiara una forte tendenza all'apertura e all'esplorazione autonoma fuori dal contesto della comunità, tendenza che mi viene confermata dai momenti di confronto con gli educatori, da anni impegnati in un progetto di rinnovazione e reinvenzione del modo di pensare la comunità, orientato verso l'indipendenza e la deistituzionalizzazione.

La mia esperienza alla Colombo dura circa un anno. Combinare gli incontri in modo compatibile con le esigenze della comunità non è sempre facile e la mia frequenza del luogo è abbastanza intermittente; alternando mesi in cui sono presente vari giorni alla settimane a mesi in cui questo non avviene mai.

Vengo invitata ad inserirmi nel contesto sfruttando il momento del pranzo, in cui ragazzi, operatori e volontari si alternano a tavola, arrivando a diversi scaglioni di orari, a seconda dei propri impegni, scolastici e non. Complice anche il disorientamento proprio di ogni ingresso in un nuovo contesto, rimango un pò spaesata quando mi confronto per le prime volte con queste modalità di scambio così brevi e con persone così diverse. Penso al grado di fiducia che ritengo necessario instaurare per portare avanti il mio progetto di ricerca e immagino possa essere difficile, in questo via vai, instaurare dei legami che vadano aldilà delle battute scambiate nell'incontro singolo. Timore questo che trova un certo riscontro nella difficoltà poi rilevata nel portare avanti il progetto con continuità, soprattutto per quanto riguarda le interviste con gli accolti. Fortunatamente, aldilà delle difficoltà riscontrata nel cercare di fissare gli appuntamenti, mi trovo poi davanti dei ragazzi che, nell'interazione a due, superano velocemente la diffidenza iniziale e si rivelano molto aperti e disponibili, desiderosi di raccontare e di raccontarsi.

2.1.2 Comunità femminile: "Un nido accogliente"

Completamente diversa è l'atmosfera che si trova entrando alla Caleidoscopio. Varcando la porta potrebbe essere necessario qualche momento per rassicurarsi di essere nel posto giusto e di non essere capitati per sbaglio in qualche casa privata. Colpisce da subito l'atmosfera molto intima e familiare e i modi disinvolti con cui le persone si muovono per casa, un luogo che sembra, a tutti gli effetti, "casa loro".

La comunità può ospitare fino ad otto ragazze ma, al momento della ricerca, il numero delle accolte ammonta a sole cinque persone. Similmente, l'equipe è composta da cinque educatrici e da un coordinatore. Ci sono vari operatori che gravitano attorno alla comunità, ma il loro ruolo è principalmente quello di aiutare ad assolvere incombenze pratiche, come la spesa o gli accompagnamenti delle ragazze. A questi si aggiunge un operatore che si occupa specificatamente di fare alcuni turni notturni. Non ci sono, al momento, volontari che frequentano La Caleidoscopio e, in generale, questa non è una pratica adottata molto frequentemente. Raramente frequentano la comunità altri ragazzi o ragazze dell'età delle accolte. Rispetto alla Colombo, colpisce la grande differenza tra il numero di persone che frequentano la comunità e gravitano attorno ad essa. Se la prima viene rappresentata come "Un porto sul mare", un luogo di scambio e incontri per un ampio

numero di persone; la seconda potrebbe essere descritta come "Un nido accogliente", uno spazio chiuso e protetto, composto da poche figure conosciute e familiari.

Le ragazze sembrano le protagoniste indiscusse degli spazi di casa, il segno della loro presenza passa dai tavoli e dai divani ricolmi dei loro oggetti personali (borse, astucci, quaderni e vestiti), alle pareti abbellite con i loro dipinti e i mobili decorati con il decoupage assieme agli educatori più creativi. Mi colpisce, in particolare, l'utilizzo condiviso della cucina, in cui le ragazze hanno libero accesso ad un'ampia quantità e qualità di alimenti. Di preparare pranzi e cene se ne occupano gli educatori, con l'aiuto occasionale delle ragazze.

I rapporti tra le accolte sembrano molto stretti, non mancano le urla improvvisate e i litigi furiosi, ma sembrano conoscersi molto bene ed essere legate da sentimenti molto forti, seppure non sempre positivi. Ogni ragazza ha una serie di impegni settimanali ma, ciononostante, la routine della comunità è organizzata in modo da salvaguardare un ampio spazio per i momenti in cui le ragazze si ritrovano tutte assieme. Il primo appuntamento di condivisione quotidiano è sicuramente rappresentato dalla cena, in cui, salvo occasioni particolari o durante il weekend, tutte le ragazze sono presenti. E' prevista una riunione di gruppo settimanale, alla quale è obbligatorio partecipare, e durante il weekend vengono spesso organizzate delle uscite di gruppo.

Da parte degli educatori c'è molta cura nella gestione delle interazioni con le ragazze, ogni atteggiamento e scelta sembrano studiati e pensati con attenzione. I rapporti sono, in generale, molto affettuosi ed accoglienti e il clima intimo lascia intuire un'intensa condivisione di temi ed esperienze molto personali.

La mia frequentazione della comunità dura circa cinque mesi. Il mio inserimento nel contesto e la gestione della parte organizzativa sono facilitati dal mio essere già familiare con l'ambiente per via di una mia precedente esperienza lavorativa alla Caleidoscopio, risalente a circa tre anni prima.

Faccio conoscenza delle ragazze durante un pranzo, in cui sono tutte presenti. Nelle altre comunità, il ruolo della ricercatrice risulta facilmente assimilabile a quello delle varie altre figure che, gravitando attorno alla comunità, in qualche modo la abitano. Alla Caleidoscopio la mia sensazione assomiglia di più a quella di essere un'ospite a casa di qualcuno. Le ragazze alternano un atteggiamento di curiosità e sospetto, voglia di raccontarsi e sfida. Mi rendo presto conto che, forse complice il mio status di "ex educatrice", mi trovo in realtà davanti ad una diffidenza che è solo apparente e che nasconde, invece, una grande apertura e voglia di parlare di sé. Bastano pochi pomeriggi, trascorsi a chiacchierare e ad aiutarle con i compiti, per creare le basi di una relazione di sufficiente fiducia e interesse che mi permette di procedere con la mia ricerca, conducendo delle interviste in cui si affrontano temi molto personali e che si rivelano sempre più lunghe del previsto.

2.1.3 Comunità mista: “Un salvagente per guardarsi attorno”

La comunità Graciosa si trova all'interno di un grande casa che ospita, oltre agli alloggi dei ragazzi, anche la sede della associazione che ne gestisce la presa in carico. La Graciosa si presenta, quindi, come uno spazio in condivisione, in cui si incrociano varie figure, caratterizzate da ruoli ed obiettivi diversi. La struttura è infatti luogo di lavoro e di incontro per le numerose figure che portano avanti i progetti dell'associazione, dall'unità di strada ai programmi di riqualificazione territoriale. Nel giardino c'è spazio per un piccolo orto urbano, gestito e utilizzato, in condivisione, da alcuni residenti del quartiere. Rispetto alle altre due comunità, l'edificio è piuttosto vecchio e gli interni della casa un pò trasandati. I ragazzi si distribuiscono tra il piano di sopra, dove si trovano le camere e il soggiorno, e il piccolo cerchio di sedie fuori sotto l'albero in giardino, luogo privilegiato per chiacchiere e sigarette.

La Graciosa è pensata per accogliere un massimo di otto ragazzi e/o ragazze più, eventualmente, una o due persone in frequentazione diurna. La comunità è specializzata nella presa in carico di ragazzi e ragazze in situazione di emergenza, dall'accoglienza di vittime di abusi alla messa alla prova per chi ha commesso dei reati. La permanenza degli accolti può variare dalle poche settimane al paio di anni. La sensazione è quella di una certa precarietà nelle prese in carico e un'impossibilità di prevedere il corso dei progetti dei ragazzi e delle ragazze, sempre a rischio di interruzione per via di un'emergenza o un cambio di rotta. La metafora scelta per rappresentare la Graciosa è quella di un *Salvagente per guardarsi attorno*. Gli accolti provengono, infatti, da situazioni molto complesse e trovano nella comunità un punto di appoggio in cui essere tutelati per rifiatore e riprendere un pò di energie, prima di ributtarsi in mare aperto.

Il clima alla Graciosa è molto carico di energia, si alternano momenti di grande quiete e tranquillità a situazioni di crisi e di urgenza che possono coinvolgere, in alcuni casi, anche l'intervento delle forze dell'ordine.

Degli accolti si occupano, innanzitutto, cinque educatori e una coordinatrice. A questi si affiancano numerosi volontari che si alternano di giorno e di notte. Durante il giorno sono presenti principalmente alcuni ragazzi e ragazze di origine straniera che frequentano la comunità in quanto parte di programmi di scambio internazionale, come il Servizio Volontario Europeo o il Servizio Civile Internazionale. Alla sera, due volontari entrano in turno verso ora di cena e trascorrono la notte in comunità con i ragazzi. I rapporti con i volontari sembrano molto tranquilli e i ragazzi sono molto rispettosi nei loro confronti. Gli accolti sembrano più socievoli e chiacchieroni con i volontari del turno serale, con i quali, forse complice l'atmosfera rilassata della sera, si creano a volte dei momenti di scambio piuttosto intimo e personale. Alcuni dei volontari frequentano la comunità da molto tempo e sembrano molto affezionati ai ragazzi. Oltre agli accolti, all'educatore in turno e ai

volontari, ci sono altre quattro figure più o meno fisse che frequentano la comunità, ovvero la presidente dell'associazione e il resto del personale amministrativo. Tutti sembrano sentirsi "a casa" alla Graciosa e tutti si rivolgono agli accolti come se la loro presa in carico fosse una responsabilità in qualche modo condivisa.

Solo alcuni degli accolti frequentano la scuola, gli altri sono impegnati in tirocini formativi o sono alla ricerca di un lavoro. Per questo motivo, non hanno molti impegni strutturati e trascorrono tanto tempo in comunità con gli altri ragazzi e ragazze, a chiacchierare o guardare dei film. Il clima è generalmente molto scherzoso, anche se non è infrequente che interazioni basate sull'ironia rischino di oltrepassare qualche limite e di fare arrabbiare qualcuno. Non sono rari i momenti di tensione e gli scontri improvvisi, soprattutto tra il gruppetto dei ragazzi e quello delle ragazze. Piccoli sottogruppi si creano e si disfano con facilità e tra alcuni degli accolti nascono delle amicizie piuttosto strette.

Anche le interazioni tra gli accolti e gli educatori sono basate principalmente sullo scherzo e sull'ironia, gli educatori sembrano avere molto a cuore il futuro dei ragazzi e si comportano con loro quasi come dei fratelli maggiori, un pò prendendoli bonariamente in giro, un pò sgridandoli, come fossero dei fratelli più piccoli. Rispetto alle altre comunità, il loro ruolo decisionale nella gestione della quotidianità sembra molto ridotto. Gli educatori non sono sempre presenti in comunità e spesso sono costretti a mettere da parte le loro occupazioni per dedicarsi a qualche impegno imprevisto.

Al momento del mio ingresso, in comunità ci sono otto accolti, di cui tre ragazze e cinque ragazzi. Nel corso dei cinque mesi della mia frequentazione quattro ragazzi escono dalla comunità e altri quattro arrivano a prendere il loro posto. Per meglio entrare in relazione con i ragazzi mi viene suggerito di fare un breve periodo come volontaria, in cui faccio qualche turno notturno e trascorro un pò di tempo con i ragazzi, al pomeriggio, quando mi presento in comunità per condurre le interviste con gli operatori. Ero stata messa in guardia dagli educatori su una probabile scarsa motivazione degli accolti a partecipare e mi colpisce quanto siano, invece, da subito molto ben disposti nei miei confronti. I ragazzi e le ragazze sono curiosi e mi fanno domande, imparano presto a riconoscermi e, ad ogni mia visita, scambiano di buon grado due chiacchiere assieme. Durante le interviste si raccontano volentieri, nonostante un pò di diffidenza e timore iniziale, dovuti in molti casi alla paura di non saper rispondere.

2.2 Le costruzioni degli accolti

I costrutti emersi dalle interviste con gli accolti sono considerati separatamente per le tre comunità e vengono confrontati tra loro, alla ricerca di quali possano essere le somiglianze e le differenze nelle dimensioni di significato ritenute rilevanti dai ragazzi e dalle ragazze per raccontare, con i propri termini, se stessi e il mondo della comunità in cui vivono.

Per ogni comunità vengono individuate, innanzitutto, le aree a cui afferiscono in modo prevalente i costrutti degli accolti, differenziandoli quindi all'interno delle 11 dimensioni sovraordinate della griglia⁹²: Morale, Emotiva, Relazionale, Personale, Intellettuale/Operazionale, Valori e Interessi, Comportamento, Progetto, Contesto Sociale e Provenienza.

Com'è possibile notare nelle figure seguenti, questa prima divisione già permette di intuire come i tre contesti possano essere caratterizzati da tre sistemi di costrutti di gruppo (Procter, 1996) piuttosto specifici e diversi tra loro:

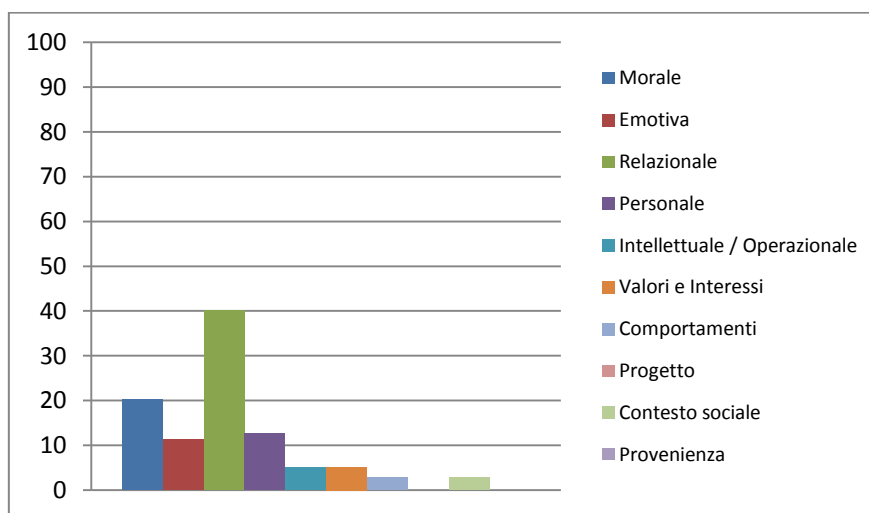


Figura 29 Comunità maschile: Percentuale dei Costrutti degli Accolti divisi per Aree

⁹² La griglia utilizzata è un adattamento della griglia suggerita da Feixas e Geldschlager nel 2002 e aggiornata, nella sua versione italiana, nel 2010 da Feixas, Pizzonia e Dada. Per ulteriori approfondimenti si veda il paragrafo 3.3 sul metodo.

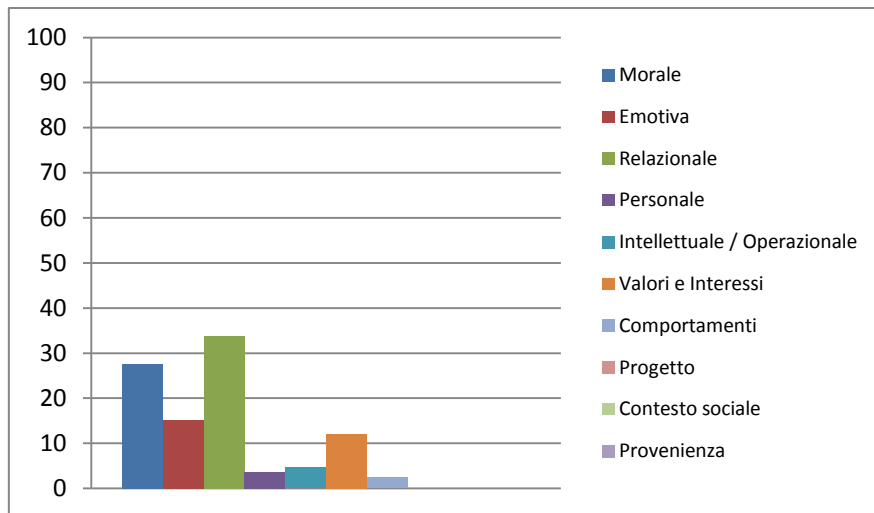


Figura 30 Comunità femminile: Percentuale dei Costrutti degli Accolti divisi per Aree

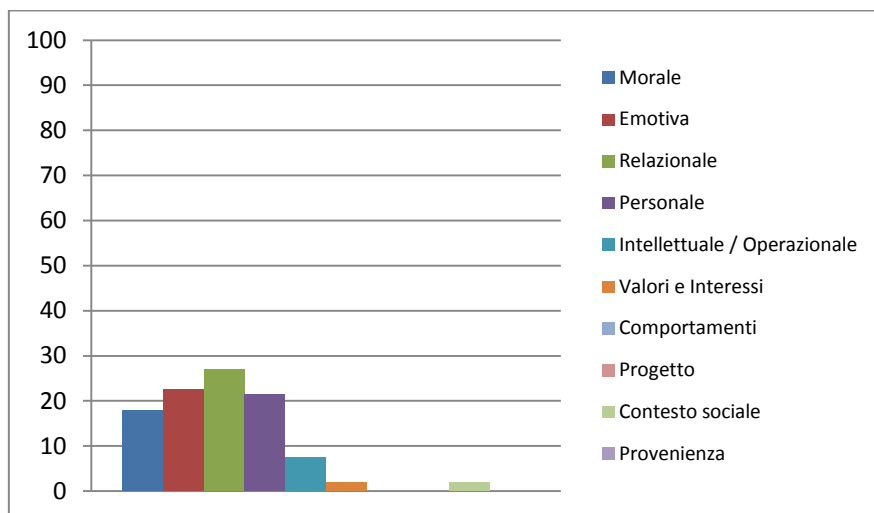


Figura 31 Comunità mista: Percentuale dei Costrutti degli Accolti divisi per Aree

Si può notare come, in tutti e tre i contesti, l'area più rappresentata sia quella *Relazionale*, a riprova dell'importanza del ruolo attribuito alle interazioni da parte degli accolti nelle comunità socioeducative (Bastianoni, 2000). Questo si riscontra in particolare nelle comunità femminile e, ancora di più, in quella maschile. In questi contesti è molto comune l'utilizzo di costrutti che rimandano alla qualità della relazione, come *Mi piace, mi trovo bene / Non mi piace (3B2)* o *Lo conosco di più / Non lo conosco (3M1)*, oppure ad una modalità interattiva che caratterizza la persona in questione, come *Sta sul suo / Ha bisogno di farsi vedere (3F4)* oppure *Socievole / Solitario (3A2)*.

La Caleidoscopio ha, inoltre, la maggior percentuale di costrutti ascrivibili all'area *Morale*, i quali esprimono appunto delle valutazioni di natura morale della persona come, ad esempio, *Disponibile / Assente (1B2)* oppure *Buono / Cattivo (1A)*. La comunità femminile si distingue, infine, per un maggiore utilizzo di costrutti legati all'ambito dei *Valori e interessi*, in particolare viene dato

spazio a dimensioni che riguardano il modo di vestire, i gusti musicali e, soprattutto, l'atteggiamento verso la tecnologia.

Colpisce poi, come, rispetto alle altre due, la comunità mista presenti delle percentuali molto simili per le aree Morale, Emotiva, Relazionale e Personale. E' infatti maggiore il numero di costrutti codificati come *Emotivi* come, ad esempio, *Si accende / Pacato (2A2)* oppure *Humor / Serio (2E1)*. Allo stesso modo, sono più frequenti i costrutti che fanno riferimento all'area *Personale*, ovvero a caratteristiche del carattere non inquadrabili più esplicitamente come aspetti morali, emotivi o relazionali. Sono ascrivibili a questa categoria costrutti legati alla convivenza nella quotidianità, come *Pulito / Sporco (4D2)* oppure *Operoso, propositivo / Pigro (4C)*, oppure ad altri aspetti della personalità, come *Flessibile / Rigido (4F)*, oppure *Grande / Bambino (4H1)*.

Le peculiarità delle tre diversi contesti appaiono decisamente evidenti se si considerano, nel dettaglio, le categorie di costrutti⁹³ identificate come più diffuse all'interno delle tre diverse comunità. Si considerano, quindi, i costrutti per i quali c'è maggiore comunanza all'interno di un gruppo di accolti, ipotizzando che possano fungere da importanti coordinate per tracciare un quadro delle caratteristiche principali del sistema dei costrutti del gruppo (Kalekin-Fishman & Walker, 1996). Prendono così forma dei mondi immaginativi⁹⁴ (Holland et al., 2003) molto specifici e diversi tra loro. Non sono molte, infatti, le dimensioni condivise in modo trasversale all'interno dei tre contesti; mentre è possibile individuare vari costrutti per i quali c'è molta comunanza all'interno della singola comunità.

La specificità nei significati condivisi da ogni gruppo di accolti è quindi il primo dato interessante che sembra importante sottolineare. Il fatto che sia possibile osservare delle culture di gruppo così caratteristiche, e diverse tra loro, spinge nella direzione di confermare il forte ruolo ricoperto da questi contesti di socializzazione, in cui vengono co-costruiti dei sistemi di valori e di significati con cui il singolo accolto si confronta e si mette alla prova (Arieli, Beker, Kashti, 2003; Bastianoni, 2000). In termini costruttivisti, lo si potrebbe intendere come un dato che va a rafforzare l'idea che gli accolti ricoprano un forte ruolo di validatori e/o invalidatori l'uno per l'altro, influenzandosi reciprocamente e andando a consolidare come importanti una serie di dimensioni di significato particolarmente condivise.

Vengono quindi descritti i tre sistemi di costrutti dei tre gruppi degli accolti, suggerendo una metafora che li possa rappresentare e raccontando nei dettagli le principali aree di comunanza dei

⁹³ Con il termine categorie si fa riferimento alle 60 dimensioni utilizzate per codificare i costrutti emersi dalle griglie di repertorio. Si veda il paragrafo 3.3 per ulteriori dettagli.

⁹⁴ Con il termine *mondo immaginativo* si intende un area di significato socialmente e culturalmente costruita (Holland et al., 2003).

ragazzi e delle ragazze. Si veda un riassunto nella tabella seguente, poi descritta per esteso nei paragrafi successivi.

Tabella 20 Aree di comunanza per gli Accolti

Comunità maschile	Comunità femminile	Comunità mista
Atmosfera cameratesca Simpatico / Antipatico (3B) Aperto / Chiuso (3A) Humor / Serio (2E)	Propensione alla cura Leale / Sleale (1E) Altruista / Egoista (1B) Comprensivo / Non comprensivo (3H)	Atmosfera scherzosa Humor / Serio (2E1)
Ruolo di attaccante Accondiscendente / Desidera affermare la propria identità (3E1) Umile / Presuntuoso (1C) Docile / Dominante (3D2)	Grado di apertura Aperto / Chiuso (3A)	Carica emotiva Calmo / Agitato (2D) Impulsivo /Razionale (2A)
	Carica emotiva Calmo / Agitato (2D)	Grado di disponibilità Altruista / Egoista (1B) Comprensivo / Non comprensivo (3H)
		Intelligenza Intelligente / Stupido (5B)

Si può notare come, nonostante vi siano alcune aree di somiglianza, nessuna delle categorie chiamate in causa viene considerata significativa da tutte e tre le comunità. Questo dato va a confermare ulteriormente la specificità e peculiarità dei tre singoli mondi immaginativi co-costruiti dai ragazzi all'interno del particolare contesto di interazione.

Si procede ora ad una descrizione più dettagliata dei costrutti per i quali vi è più comunanza all'interno delle tre comunità.

2.2.1 Comunità maschile: “Uno spogliatoio di aspiranti attaccanti”

La metafora scelta per rappresentare il mondo immaginativo del gruppo degli accolti della comunità maschile fa riferimento al mondo dello sport e della competizione e, nello specifico, all'ambito calcistico. Il calcio è, infatti, un compagno fedele nelle giornate dei ragazzi della Colombo, che non si fanno mancare la loro partita quotidiana in comunità e, in molti casi, coltivano questo sport anche in via individuale, con la propria squadra, a livelli più o meno agonistici. L'immagine dello spogliatoio fa riferimento ad un contesto informale e un pò cameratesco, in cui i ragazzi trascorrono dei momenti assieme, scambiando qualche battuta e qualche presa in giro, prima di uscire a giocare o prima di tornare ognuno ad occuparsi delle proprie faccende. I ragazzi sono interessati ad una convivenza serena, ricercano compagni di spogliatoio piacevoli, qualcuno con cui giocare o

scambiare quattro chiacchiere. I temi affrontati sono raramente molto personali ed è quasi esclusa l'idea di poter condividere dei momenti di difficoltà.

In questo clima abbastanza votato all'indipendenza, è però possibile identificare alcune dimensioni di significato che rimandano ad una certa comunanza tra i ragazzi. La maggior parte di loro condivide, infatti, l'idea di voler essere o diventare un "attaccante", ovvero aspira ad un modello di persona che sa quello che vuole, è spigliata, benvola e, possibilmente, molto brava a giocare a calcio (o ad un altro sport).

Nell'analisi dei costrutti emersi dalle griglie dei ragazzi emergono, infatti, due principali ambiti di comunanza. Il primo rimanda all'atmosfera cameratesca dello spogliatoio e raccoglie dimensioni che ben si adattano ad un tipo relazione quotidiana, ma non necessariamente approfondita, quali *Simpatico / Antipatico (3B)*, *Aperto / Chiuso (3A)* e *Humor / Serio (2E)*. Il costrutto *Simpatico / Antipatico (3B)* viene chiamato in causa da tutti e cinque i ragazzi ed è utilizzato per specificare il grado di vicinanza e compatibilità che l'accolto ha con la persona in questione. *Aperto / Chiuso (3A)*, invece, è uno dei costrutti che, declinato secondo varie accezioni, è più diffuso nei diversi gruppi di accolti ed educatori nelle tre comunità. In questo caso specifico è da intendersi nella sua declinazione *Socievole / Solitario (3A2)* e fa riferimento a quanto la persona ha voglia, o meno, di stare in compagnia. *Humor / Serio (2E)*, poi, rimanda all'idea di interazioni leggere, basate spesso sullo scherzo e sull'ironia. Queste prime dimensioni fanno quindi riferimento all'idea di essere più o meno simpatico e, in particolare, più o meno socievole e scherzoso, piuttosto che serio ed asociale. Questi costrutti sembrano essere utili in vari ambiti e, stando alle griglie, non sottostanno ad alcuna limitazione nel campo di pertinenza e vengono utilizzati, indifferentemente, per parlare degli altri accolti e degli educatori.

Il secondo ambito di comunanza fa riferimento a quello che, nella metafora, viene indicato come il ruolo dell'attaccante, nelle sue varie sfumature, più o meno desiderabili. Nello specifico, un attaccante è qualcuno che nel costrutto *Accondiscendente / Desidera affermare la propria identità (3E1)* si posiziona sul secondo polo, è qualcuno che non "Segue la massa" (AA1.3), ma "Si distingue e sa cosa vuole, ha un carattere strano e particolare" (AA1.3). Si ipotizza che questa categoria faccia riferimento ad un tipo di atteggiamento che, applicando un'altra prospettiva, potrebbe essere considerato dai ragazzi come più o meno prevaricatore e che viene specificato dalle categorie *Umile / Presuntuoso (1C)* e *Docile / Dominante (3D2)*. Per i ragazzi è importante discriminare tra qualcuno che è "Presuntuoso, vuole sempre avere ragione" (AA1.6), e "Vuole comandare a tutti i costi" (AA6.4) e qualcuno che, invece, "Non se la tira" (AA4.8) e, "Sa guardare i propri limiti e quando sbaglia viene a chiederti scusa" (AA5.7). Se considerate insieme, le

categorie 1C e 3D2 sono caratterizzate da una grande comunanza all'interno del gruppo degli accolti, a riprova del fatto che si tratta di dimensioni di significato per loro particolarmente rilevanti. Sarebbe facile ipotizzare che questi siano costrutti dal campo di pertinenza limitato, applicabili solo al gruppo degli accolti. Invece, circa la metà vengono utilizzati anche per descrivere gli educatori. Essere più o meno prevaricatori e in cerca di un ruolo da protagonista, "*Sempre al centro dell'attenzione*" (AA3.1), sembra essere una dimensione importante per descrivere principalmente gli altri accolti, ma non solo.

Nonostante siano molto numerosi i costrutti utilizzati dagli accolti per riferirsi ad aspetti relazionali, colpisce come la Colombo sia l'unico dei tre contesti in cui non appaiono, tra le modalità relazionali considerate significative dagli accolti, aspetti legati alla cura e alla soddisfazione dei propri bisogni. Mantenendo la metafora dell'aspirante attaccante, questa mancanza potrebbe avere a che fare con un modello performativo più solitario, che non lascia molto spazio per appoggiarsi agli altri.

2.2.2 Comunità femminile: “Insieme nelle difficoltà”

I costrutti emersi dalle interviste con le ragazze si distinguono da quelli delle altre comunità per il loro alto grado di comunanza. E', infatti, possibile individuare alcune dimensioni di significato che vengono utilizzate da tutte o quasi tutte le accolte della Caleidoscopio. Si può ipotizzare, inoltre, che si tratti di costrutti per loro molto nucleari e sovraordinati, che ogni ragazza chiama in causa varie volte, declinandoli secondo varie dimensioni subordinate.

Una prima area di comunanza è rappresentata da una serie di costrutti che fanno riferimento ad *Relazionali* e *Morali* e descrivono modalità interattive che sembrano alludere, in vario modo, a dimensioni di *dipendenza*⁹⁵. Le ragazze sembrano ritenersi sfortunate o carenti in qualcosa e sembrano vedere nel gruppo una grande forza e una risorsa per affrontare le tante difficoltà della vita. Sono, infatti, ricorrenti i costrutti relativi al sostegno e all'aiuto, oltre che ad una visione dell'altro come più o meno affidabile e disponibile, e quindi adatto a soddisfare i propri bisogni di cura. Si vedano, ad esempio, le categorie *Leale / Sleale (1E)*, *Altruista / Egoista (1B)* e *Comprensivo / Non comprensivo (3H)*.

Leale / Sleale (1E) è un costrutto che viene chiamato in causa da tutte e cinque le accolte e, per questo, si ritiene ricopra un ruolo nucleare all'interno del sistema di costrutti del gruppo delle accolte. Fa riferimento all'area *Morale* e viene utilizzato per discriminare quanto una persona sia degna o meno di fiducia, fiducia ritenuta necessaria per potersi confidare con l'altro senza avere il

⁹⁵ Si veda il cap.1.1.2 per una descrizione approfondita dei costrutti di dipendenza.

timore che i propri segreti vengano poi spifferati in giro. Una persona leale è qualcuno di *"Onesto, a cui si possono dire le cose"* (AB5.13), che non va a raccontare tutto agli altri alla prima occasione. Essere leali significa, inoltre, essere coraggiosi e *"Dire le cose in faccia"* (AB4.19), piuttosto che sparlare dietro la schiena. Per comprendere che significato può assumere un costrutto come questo quando applicato al gruppo degli educatori, può essere utile il contributo portato da Elisa. Questa ragazza differenzia, infatti, tra educatori che, in caso di difficoltà con una accolta, prediligono il confronto a due immediato e diretto ed educatori che non si esprimono con le ragazze ma preferiscono parlarne in equipe, condividendo con gli altri le proprie perplessità e tradendo, ai suoi occhi, la relazione di fiducia con le ragazze.

L'importanza della dimensione della cura è ulteriormente evidenziata dalla ricorrenza di costrutti codificati secondo le categorie *Altruista / Egoista (1B)* e *Comprensivo / Non comprensivo (3H)*. Viene definito come altruista qualcuno di *"Disponibile"* (AB3.4), che *"Ti sta tanto vicino"* (AB5.12) ed è *"Gentile, buono e non dice mai di no"* (AB1.17). Al polo di contrasto si trova, invece, una persona sulla quale *"Non si può contare"* (AB2.5) e che *"Se stai male se ne frega"* (AB5.4). Similmente, la categoria *Comprensivo / Non comprensivo (3H)* viene utilizzata per discriminare tra chi è *"Disposto ad ascoltare"* (AB4.5), *"Sa capire e dare consigli"* (AB1.11) e chi *"Giudica e prende in giro per le difficoltà"* (AB3.10).

A questi costrutti le ragazze ne aggiungono un paio che vengono utilizzati per specificare il tipo di disponibilità che si auspicano di trovare negli educatori. L'educatore ideale è, infatti, qualcuno che è *"Buono e gentile, nonostante i propri problemi personali"* (AB1.17) e *"Viene a chiederti se hai bisogno, trova sempre qualche minuto per stare con te"* (AB2.18), invece che essere *"Troppo stanco e stressato perché lavora troppo"* (AB1.17).

Un'altra area di forte comunanza è rappresentata dai costrutti che vengono codificati con la categoria *Aperto / Chiuso (3A)*. Tra questi è possibile individuare due dimensioni di significato piuttosto diverse tra loro. La prima comprende le sottocategorie *Parla tanto / Silenzioso (3A1)* e *Socievole / Solitario (3A2)* e fa riferimento a quanto una persona sia estroversa ed abbia voglia di chiacchierare e passare del tempo in compagnia. Alcune ragazze utilizzano queste categorie solo per riferirsi al gruppo delle accolte, altre le applicano, indifferentemente, a ragazze ed educatori.

Con il codice *Si esprime / Introverso (3A3)* vengono, invece, identificati una serie di costrutti che fanno riferimento a quanto una persona abbia un *"Carattere forte"* (AB1.1) e riesca a trovare il *"Coraggio di dire quello che pensa"* (AB5.9). Questi costrutti si intrecciano con quelli identificati dalla sottocategoria descritta in precedenza *Diretto / Dice le cose dietro la schiena (1E3)* e suggeriscono l'idea che la mancanza di un atteggiamento diretto sia imputabile non solo a malafede, ma anche ad una eventuale difficoltà della persona nel dire la propria, timorosa del giudizio altrui.

Infine, una terza area di comunanza è costituita dai costrutti associati al codice *Calmo / Agitato (2D)*. Quasi tutte le ragazze utilizzano, infatti, delle dimensioni di significato che discriminano tra persone più o meno tranquille e pacifiche, piuttosto che irritabili e con comportamenti aggressivi quando arrabbiate.

La forte comunanza nelle categorie emerse, combinata con il contenuto specifico dei costrutti condivisi, fanno ipotizzare l'esistenza di rapporti molto stretti tra le ragazze della Caleidoscopio e tra le ragazze e gli educatori. La forte comunanza all'interno del gruppo delle accolte, farebbe ipotizzare che, per ogni ragazza, le altre rappresentino dei validatori e invalidatori molto importanti. Accolte ed educatori, inoltre, sembrano essere le figure sulle quali viene concentrata buona parte della loro dipendenza delle ragazze, probabilmente poco distribuita fuori dalla comunità.

2.2.3 Comunità mista: "Lo scherzo è bello finché dura poco"

Una delle categorie più ricorrenti nelle risposte degli accolti è di tipo *Emotivo*, ed è quella codificata dalla dimensione *Humor / Serio (2E1)*. Le interazioni fra gli accolti e quelle fra gli accolti e gli educatori sembrano, infatti, caratterizzate da un clima scherzoso e dall'utilizzo dell'ironia. In alcuni casi, come in quello di Gabriele, lo scherzo sembra essere addirittura l'unico modo per entrare in relazione con gli altri e il costrutto *Humor / Serio (2E1)* viene utilizzato in modo quasi corrispondente a *Socievole / Solitario (3A2)*. Per meglio comprendere il significato attribuito dagli accolti allo scherzo è utile considerare che sfumature può assumere la serietà, indicata da tutti come polo di contrasto. Essere scherzoso può avere, infatti, sia connotazioni positive, quando la serietà è associata all'essere "*Noioso*" (*AC7.1*), che negative, quando la persona seria è anche qualcuno di responsabile, che "*Fa quello che deve fare*" (*AC3.10*).

Anche il prossimo ambito di comunanza appartiene all'area *Emotiva* e fa riferimento, in particolare, all'emozione della rabbia, declinata nelle due categorie *Calmo / Agitato (2D)* e *Impulsivo / Razionale (2A)*. Per quasi tutti gli accolti è importante discriminare tra persone "*Tranquille*" (*AC2.12*) e "*Pacate*" (*AC4.15*) e persone "*Nervose*" (*AC2.13*), che "*Gli prendono i cinque minuti*" (*AC7.6*) e "*Si incazzano di brutto*" (*AC5.16*). La rabbia viene descritta dagli accolti come un momento in cui il controllo salta e la persona più impulsiva si trova ad agire prima di pensare. Eric differenzia, infatti, tra la via per lui meno praticabile, quella della rabbia espressa a parole, e la strada a lui più familiare, quella della rabbia espressa tramite azioni distruttive. Anche Stefano, a suo modo, sembra sottolineare la mancanza di un pensiero nelle reazioni di rabbia, in cui le persone esplodono all'improvviso e "*Non si capisce perché*" (*AC 3.1*). Le risposte di Stefano suggeriscono, inoltre,

come le interazioni scherzose, tanto frequenti in comunità, possano facilmente degenerare in reazioni impulsive e aggressive, quando gli scherzi oltrepassano un certo limite.

Nonostante il numero dei costrutti ad essa dedicata non sia paragonabile a quelli riscontrati alla Caleidoscopio, la dimensione della cura rappresenta un'area di comunanza anche per gli accolti di questa comunità. Tutti i ragazzi e le ragazze intervistate utilizzano, infatti, almeno un costrutto codificabile con le categorie *Altruista / Egoista (1B)* e *Comprensivo / Non comprensivo (3H)*. Per gli accolti è importante discriminare tra qualcuno di *"Disponibile e generoso" (AC4.19)*, che *"Riesce a capirti" (AC5.11)* e *"Cerca di aiutarti" (AC3.6)*. Al polo di contrasto si trova invece qualcuno di egoista e *"Menefreghista" (AC4.20)*, oppure qualcuno che *"Non riesce a capirti" (AC5.11)*.

L'ultima area di comunanza fa riferimento all'utilizzo ricorrente del costrutto *Intelligente / Stupido (5B)*, dimensione emersa esclusivamente in questa comunità. Questo costrutto può fare riferimento alle abilità cognitive della persona, a quanto qualcuno *"Sa ragionare" (AC4.6)*, a quanto una persona sia o meno *"Ignorante" (AC1.2)*, oppure, in modo molto generico a quanto una persona *"Capisce quello che deve fare" (AC2.3)*. Lorenzo, inoltre, distingue tra qualcuno di intelligente, *"Con la testa matura per la sua età" (AC5.1)* e qualcuno di *"Furbo, che se si mette d'impegno sa non farsi beccare" (AC5.6)*.

2.2.4 Costrutti per gli altri accolti e costrutti per gli educatori

Si prendono ora in considerazione i costrutti per i quali gli accolti identificano un campo di pertinenza limitato e non sono, quindi, applicabili a tutti gli elementi presentati nella griglia. Circa l'11% dei costrutti elicitati fa riferimento al gruppo specifico degli educatori e non può essere applicato agli altri accolti. E' del 23%, invece, la percentuale di costrutti elicitati che viene riservata unicamente alla costruzione degli accolti. Se consideriamo i risultati delle griglie come un esempio di quello che può essere il più ampio sistema dei costrutti personali degli accolti, si può ipotizzare che questo sia maggiormente articolato per quanto riguarda la costruzione degli altri ragazzi e ragazze che abitano la comunità, piuttosto che degli educatori.

Nella comunità maschile questo scarto risulta particolarmente evidente in quanto, a fronte di un 11% di costrutti riservati unicamente agli educatori, circa il 30% fa riferimento ad un campo di pertinenza limitato agli accolti. Quasi tutti i ragazzi della Colombo forniscono un numero molto ristretto di costrutti riservati agli educatori. La percentuale dell'11% a cui si fa riferimento è, infatti, costituita per più della metà dai costrutti elicitati da uno specifico ragazzo.

Nella comunità femminile, invece, questi dati sono piuttosto eterogenei, ci sono ragazze che prediligono notevolmente l'utilizzo di costrutti riservati alle altre accolte, ragazze che non fanno alcuna distinzione e ragazze che usano molte dimensioni il cui campo di pertinenza è riservato al gruppo degli educatori.

Nella comunità mista i costrutti con un campo di pertinenza limitata sono molto equilibrati e fanno riferimento, in modo simile, al solo gruppo degli accolti o al solo gruppo degli educatori. Solo uno degli accolti si distanzia fortemente e utilizza costrutti adatti solo per costruire gli altri ragazzi e ragazze nella quasi totalità delle risposte fornite.

Si considerano ora i contenuti dei costrutti con un campo di pertinenza limitato, come riassunti nella tabella:

Tabella 21 Costrutti degli accolti con campo di pertinenza limitato

Costrutti per educatori	Costrutti per accolti
Permissivo - Rigido	Maturo - Irresponsabile
Lavora molto - Assente	Autonomo - Vuole attenzioni
Legame affettivo - Solo professionalità	Interessi
Mediatori capaci- Incapaci	Attivo, intraprendente - Svogliato
Viscerale - Pacato	Diretto, sincero - Inaffidabile
	Socievole - Solitario
	Condizionabile - Asserivo
	Ordinato - Disordinato

I costrutti utilizzati per parlare degli educatori riguardano quasi interamente le loro modalità lavorative. Una delle prime dimensioni importanti per gli accolti è rappresentata dai costrutti che discriminano tra quanto gli educatori sono permissivi e flessibili, piuttosto che rigidi e severi. Vari accolti utilizzano, poi, dei costrutti che valutano quanto la persona sia presente, lavori duro e si impegni per il loro benessere. Al polo di contrasto di questo costrutto si trova, invece, qualcuno di pigro, che non ha voglia di fare nulla, oppure è *"Stressato e pensa ai fatti suoi"* (AB1.17). Le risposte fornite dagli accolti mettono in luce, inoltre, la loro prospettiva sull'interazione tra dimensione personale e professionale. Vengono infatti elicitati dei costrutti che fanno riferimento a quanto la persona sia effettivamente affezionata agli accolti e voglia loro bene, oppure si approcci a loro in modo unicamente professionale, andando a lavoro *"Solo per i soldi"* (AC5.13).

Altri costrutti descrivono quanto gli educatori siano un punto di riferimento per risolvere i problemi, mediando tra le diverse necessità e riuscendo a convincere gli accolti della bontà delle loro opinioni. Alcuni ragazzi della comunità maschile fanno, infine, riferimento alle modalità comunicative degli

educatori, discriminando tra persone più viscerali, grintose e a volte irascibili, e persone più pacate, serie e tranquille.

I costrutti che hanno un campo di pertinenza limitato agli educatori fanno, quindi, riferimento a delle dimensioni legate in modo piuttosto esplicito al loro ruolo professionale e descrivono delle modalità di incarnare il ruolo di educatore che quindi, molto difficilmente, sarebbero applicabili ai ragazzi e ragazze della comunità. Diversamente, i costrutti utilizzati in modo limitato per descrivere gli accolti fanno in parte riferimento a dimensioni di significato generalmente importanti per i ragazzi e le ragazze che, in alcuni casi ma non in tutti, vengono utilizzate solo per descrivere gli accolti. Si pensi, ad esempio, alle categorie che discriminano il grado di socievolezza o di affidabilità di una persona. Questi costrutti vengono utilizzati dalla maggioranza degli accolti, ma hanno un campo di pertinenza più o meno limitato, a seconda della specifica griglia considerata.

Tra i costrutti che, invece, vengono utilizzati da tutti per riferirsi solo al gruppo degli accolti si evidenziano, invece, le discriminazioni tra persone più o meno mature e responsabili e tra persone più o meno attive e intraprendenti, che hanno voglia di fare e sono più propense a prendere l'iniziativa sulla propria vita. In linea teorica, si potrebbe immaginare di applicare queste dimensioni a molte persone di età e contesti differenti. Ciononostante, visto il contesto in cui sono stati elicitati, si ritiene che questi costrutti abbiano particolarmente a che fare, da un lato, con l'età degli accolti e il loro grado di maturità e, dall'altro, con la loro particolare condizione, ovvero quella di minori presi in carico dai servizi.

Un'altra dimensione che viene utilizzata in modo specifico per parlare degli altri accolti fa riferimento all'essere più o meno interessati a un particolare tipo di divertimento, che può spaziare dall'uso del cellulare, a determinati gusti musicali o all'interesse per le sostanze illegali.

Infine, come già sottolineato nel paragrafo sulla comunità maschile, la discriminazione tra persone più o meno condizionabili o assertive viene usata principalmente per costruire gli altri accolti, ma non solo.

2.3 Costruzioni degli operatori

Vengono considerati, innanzitutto, i costrutti relativi alle interviste con gli educatori, in quanto figure presenti con una maggiore continuità nel contesto della comunità e nella quotidianità dei ragazzi. Nel descrivere, poi, le caratteristiche dettagliate dei significati rilevanti per gli operatori di ogni singola comunità, le costruzioni degli educatori vengono integrate con i risultati delle interviste con i volontari.

I contenuti delle interviste con i membri dell'equipe educativa sono considerati separatamente per le tre comunità e vengono confrontati tra loro, alla ricerca di quali siano le somiglianze e le differenze nelle dimensioni di significato ritenute rilevanti dagli educatori per raccontare, con i propri termini, gli accolti della comunità.

Per ogni comunità vengono individuate, innanzitutto, le aree a cui afferiscono in modo prevalente i costrutti degli educatori, differenziandoli quindi all'interno delle 11 dimensioni sovraordinate della griglia⁹⁶: Morale, Emotiva, Relazionale, Personale, Intellettuale/Operazionale, Valori e Interessi, Comportamento, Progetto, Contesto Sociale e Provenienza.

E' per codificare i contributi portati da queste interviste che si è ritenuto necessario aggiungere le tre nuove aree *Progetto*, *Contesto sociale* e *Provenienza*, le quali fanno quasi interamente riferimento a dei costrutti che si possono definire professionali, ovvero legati allo specifico ruolo di educatore o educatrice.

Si vedano le seguenti figure per una panoramica sulle principali aree interessate dai costrutti elicitati degli educatori:

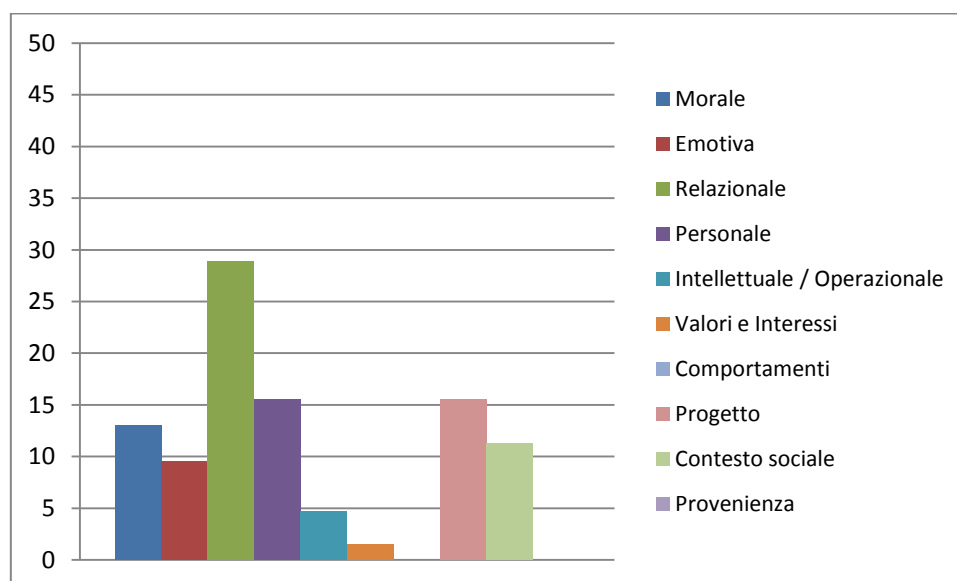


Figura 32 Comunità maschile: Percentuale dei Costrutti degli Educatori divisi per Aree

⁹⁶ La griglia utilizzata è un adattamento della griglia suggerita da Feixas e Geldschlager nel 2002 e aggiornata, nella sua versione italiana, nel 2010 da Feixas, Pizzonia e Dada. Per ulteriori approfondimenti si veda il paragrafo 3.3 sul metodo.

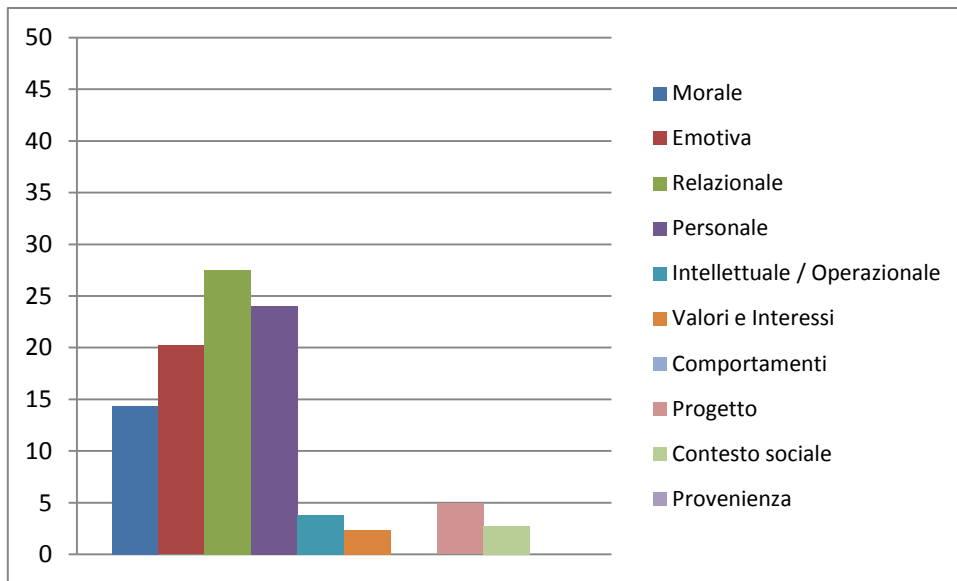


Figura 33 Comunità femminile: Percentuale dei Costrutti degli Educatori divisi per Aree

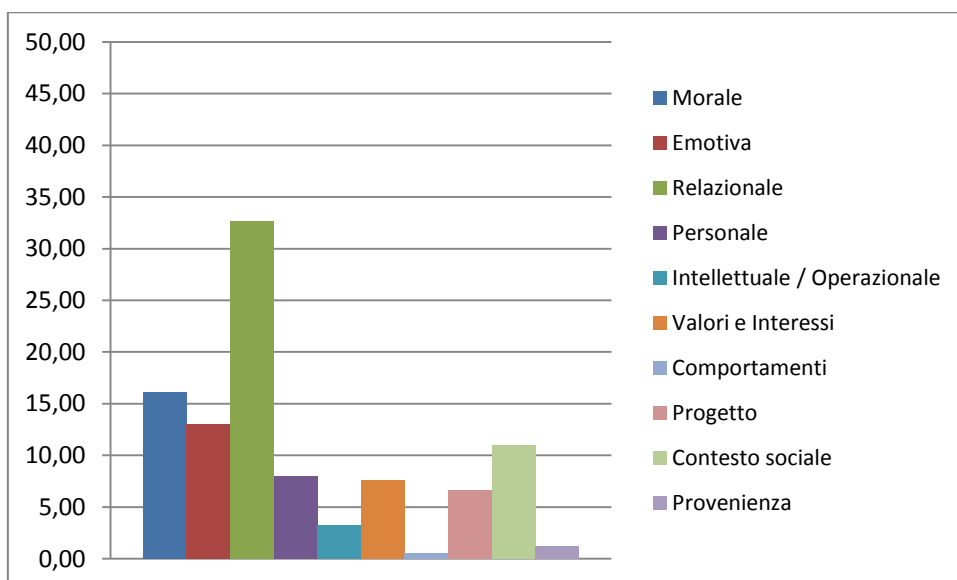


Figura 34 Comunità mista: Percentuale dei Costrutti degli Educatori divisi per Aree

Come si evince dalle figure, anche i tre gruppi degli educatori sono caratterizzati da tre sistemi di costrutti di gruppo (Procter, 1996) molto specifici e diversi tra loro. Come nelle griglie degli accolti, anche qui viene dato molto spazio a costrutti di tipo *Relazionale*, sottolineando l'importanza della dimensione interattiva all'interno del contesto delle comunità.

Per quanto riguarda la comunità maschile colpisce, in particolare, la numerosità dei costrutti relativi al *Progetto*, i quali fanno riferimento al tipo di presa in carico riservata per il ragazzo, alle tipologie di obiettivi previsti, all'atteggiamento dell'accolto e alla facilità o meno della sua gestione. Per alcuni costrutti, in particolare, l'interesse per quest'area di significato sembra essere esclusivo di questa comunità. Si fa qui riferimento alla categoria *Tipo di presa in carico (8B)* e, nello specifico,

al codice *Comunità per sperimentarsi / Presa in carico istituzionalizzata (8B1)*. Questo è uno dei costrutti emersi con più frequenza nelle interviste alla Colombo ed è utilizzato esclusivamente dagli educatori di questa comunità. Fa, infatti, riferimento ad un modello educativo molto caro alle persone che lavorano in questo contesto. Questa peculiarità è riconducibile alla recente adesione della comunità Colombo ad un progetto di rinnovamento che ha come obiettivo la sperimentazione di modalità di accoglienza che si allontanino il più possibile da quelle classiche dell'istituzione. Al contrario, la comunità si propone come uno spazio dove gli accolti possono mettersi alla prova e sperimentarsi in un intervento personalizzato e profondamente orientato all'autonomia.

Si evidenzia, fin da subito, una grande differenza rispetto alla comunità femminile, la quale, invece, si caratterizza per un ampio utilizzo di costrutti afferenti alle aree *Emotiva* e *Personale*. Gli educatori della Caleidoscopio sembrano, infatti, prestare grande attenzione alle modalità con cui le ragazze affrontano i propri sentimenti e alla carica emotiva che si respira nelle relazioni con loro. Molto ricca sembra anche la parte del sistema di costrutti di gruppo (Procter, 1996) dedicata alle discriminazioni per le diverse caratteristiche personali della ragazza. Meno spazio è lasciato, invece, ai costrutti che fanno riferimento alla progettualità e al tipo di presa in carico riservata per ogni accolta. I pochi codici che afferiscono all'area *Progetto* fanno, inoltre, riferimento esclusivo all'atteggiamento delle ragazze verso la comunità e al loro grado di investimento.

Per quanto riguarda la comunità mista, invece, si ripropone un quadro più simile a quella maschile. La Graciosa si caratterizza, inoltre, per una maggiore percentuale di costrutti afferenti all'area *Relazionale* e per una minore presenza di costrutti utili per discriminare caratteristiche personali degli accolti. In proporzione è riservato, invece, molto spazio all'area *Valori e Interessi*, all'interno della quale si collocano molti costrutti specifici di questa comunità e poco condivisi dalle altre. Mentre nella comunità maschile e in quella femminile i costrutti relativi a quest'area spaziano dai gusti musicali, al tipo di abbigliamento e alla passione per la tecnologia; nella comunità mista quest'area fa riferimento, in particolare, all'interesse per le cose materiali e per l'atteggiamento verso le differenze di genere.

Le peculiarità delle tre diversi contesti risultano ancora più evidenti se si considerano, nel dettaglio, le categorie di costrutti⁹⁷ più diffuse all'interno delle tre diverse comunità. Vengono quindi descritti i tre sistemi di costrutti dei tre gruppi di educatori, suggerendo una metafora possa rappresentare il loro messaggio educativo per gli accolti e raccontando nel dettaglio le principali aree di comunanza. Si veda un riassunto nella tabella seguente, poi descritta per esteso nei paragrafi successivi.

⁹⁷ Con il termine categorie si fa riferimento alle 60 dimensioni utilizzate per codificare i costrutti emersi dalle griglie di repertorio. Si veda il paragrafo 3.3 della parte sul metodo per ulteriori dettagli.

Tabella 22 Aree di comunanza per gli Educatori

Comunità maschile	Comunità femminile	Comunità mista
Autoaffermazione Conformista / Combattivo (3E)	Dipendenza Autonomo / Dipendente (3F)	Grado di apertura Aperto / Chiuso (3A) Sensibile (Amorevole / Insensibile (Freddo) (2B)
Presa in carico professionale Tipo di presa in carico (8B)	Forza e resilienza Sicuro / Insicuro, no fiducia in sé (4F1) Vitale, ottimista / Spento, pessimista (2C1) Determinato, reattivo / Remissivo, arrendevole (4A2)	Autoaffermazione Conformista / Combattivo (3E)
Accessibilità relazionale Sincero / Falso (1F) Aperto / Chiuso (3A)	Grado di apertura Aperto / Chiuso (3A)	Dipendenza Autonomo / Dipendente (3F)
	Sessualità Interessato / Non interessato (2F1) Adeguato / Non adeguato (2F2)	Contesto Famiglia risorsa / Famiglia problematica (9B1) Legame con famiglia / Rifiuto famiglia (9B2)
		Valori Parità generi / Maschilismo (6A3), Non interessato / Interessato all'apparenza, cose materiali (6A1)

Diversamente da quanto osservato per gli accolti, si può notare come tutte e tre le comunità abbiano almeno una categoria in comune, ovvero c'è una certa comunanza per quanto riguarda la salienza della dimensione *Aperto / Chiuso (3A)*, la quale fa riferimento ad grado di socialità e predisposizione alla condivisione dei ragazzi e delle ragazze presenti in comunità. In riferimento a questa categoria, solo gli educatori della comunità maschile indicano un netto interesse verso un auspicato spostamento dei ragazzi verso il polo dell'apertura.

2.3.1 Comunità maschile: “Prendi il mondo e vai!”

Mantenendo la metafora iniziale, si può immaginare che il messaggio promosso dagli educatori della comunità Colombo sia riassumibile in un "Prendi il mondo e vai!", in cui la comunità

rappresenta uno sorta di spazio protetto dove addestrare giovani marinai dai sani valori, intraprendenti e pronti a salpare per nuovi lidi. Il viaggio a cui invitano gli educatori è una strada da percorrere in modo autonomo ma con la consapevolezza di avere un porto di riferimento a cui poter fare, eventualmente, ritorno in caso di necessità. Sembra centrale la ricerca continua di un equilibrio tra l'invito alla partenza e all'autonomia e una sottile richiesta di vicinanza relazionale.

Tra i costrutti elicitati si evidenziano, in particolare, tre aree di comunanza. All'interno di queste aree sono identificate varie categorie considerate significative per costruire gli accolti. Per ogni categoria gli educatori hanno indicato quale sarebbe, secondo loro, il posizionamento ideale dei ragazzi della comunità. Si riscontra una comunanza molto alta nelle opinioni degli intervistati, i quali, sono in genere concordi nell'individuare in uno dei due poli quello preferibile e nell'attribuire un punteggio ideale che oscilla tra il *molto* e il *moltissimo*. Variano molto, invece, le valutazioni fornite dagli educatori per descrivere i diversi ragazzi. Ciononostante, se si considerano i valori medi attribuiti ai ragazzi per tutte le categorie più significative, si può notare come queste si attestino quasi sempre attorno al 3,7. A fronte di un posizionamento auspicato sull'1,5, i ragazzi, se valutati nella loro globalità, vengono considerati praticamente a metà strada tra i due poli.

La prima area di comunanza fa riferimento alla categoria *Conformista / Combattivo (3E)*, che affronta il tema dell'autoaffermazione e della capacità di scendere a compromessi con l'autorità. La categoria *3E* è, infatti, declinata nei due codici *Accondiscendente / Desidera affermare la propria identità (3E1)* e *Riconosce l'autorità / Attratto dalla trasgressione (3E3)*. Quest'area di comunanza è considerata centrale per vari motivi. In primo luogo la categoria *3E* è quella per cui, in assoluto, vengono elicitati più costrutti dagli educatori della Colombo. Inoltre, questo costrutto è anche uno di quelli considerati più rilevanti per il gruppo degli accolti. Infine, un'analisi più approfondita dei due codici che lo costituiscono suggerisce l'idea che l'interazione tra queste dimensioni rappresenti un aspetto piuttosto controverso nei sistemi di costrutti del gruppo degli educatori.

Si consideri, innanzitutto, il codice *3E1*. La media dei valori attribuiti al posizionamento preferibile per gli accolti indica la presenza di un'opinione piuttosto netta e condivisa dagli educatori. Tutti condividono, infatti, l'idea che sia auspicabile per i ragazzi avere un "Atteggiamento critico" (A2.18), che li spinge a fare di testa propria, anche a costo di essere testardi. Al polo opposto e non desiderabile viene descritto, invece, qualcuno di "Passivo" (A6.13) e "Condizionabile" (A2.18), che si adatta per evitare il conflitto, in quanto ci tiene a "Piacere a tutti" (A8.13). La posizione preferibile è indicata al valore 6,2, mentre i ragazzi si posizionano, in media, sul 4,5.

Allo stesso modo, il codice *3E3* fa riferimento ad una dimensione piuttosto simile, alla quale vengono però attribuiti valori preferibili decisamente diversi. Tutti gli educatori concordano nell'auspicarsi che i ragazzi riconoscano l'autorità e indicano come posizione desiderabile l'essere *molto*

“Rispettosi delle regole” (A2.4) e il “Riconoscere l’autorevolezza dell’adulto” (A6.3). Al polo opposto viene descritta una persona “Trasgressiva” (A2.4) e “Diffidente verso l’adulto” (A6.3). La posizione auspicabile è indicata dal valore 1,3, mentre i ragazzi vengono, in media, collocati sul 3,8. I punteggi attribuiti ai ragazzi evidenziano una certa relazione tra l’essere combattivi e polemici verso l’autorità e l’essere impegnati a far valere le proprie opinioni. Se considerate insieme queste due dimensioni evidenziano, quindi, una sorta di *dilemma implicativo*⁹⁸ (Hinkle, 1965): da un lato, infatti, gli educatori si auspicano che i ragazzi siano critici, testardi e orientati a far valere il proprio punto di vista. Dall’altro vorrebbero che fossero accondiscendenti nei loro confronti e verso gli adulti, in generale.

La seconda area di comunanza riguarda la categoria 8B, relativa al Tipo di presa in carico e suddivisa nei codici Comunità per sperimentarsi / Presa in carico istituzionalizzata (8B1), Obiettivi ottimali / Obiettivi minimi (8B2), Obiettivi chiari / Obiettivi non chiari (8B3) Prospettiva ottimista / Prospettiva pessimista (8B4). Come già evidenziato nella parte introduttiva, questi costrutti sono di interesse quasi esclusivo della comunità Colombo, soprattutto per quanto riguarda la dimensione Comunità per sperimentarsi / Presa in carico istituzionalizzata (8B1). Questo codice è quello più diffuso nella categoria 8B e differenzia tra ragazzi che possono essere inseriti in un percorso di “Comunità aperta” (A2.17) ed altri che hanno bisogno di una presa in carico più strutturata, in quanto non sono abbastanza “Autonomi” (A7.8) e vedono la comunità in termini assistenziali. Tutti gli educatori concordano nel considerare la prima opzione come altamente preferibile, favorendo una certa indipendenza dei ragazzi e indirizzandoli ad investire ed avere rapporti fuori dalla comunità. Similmente, la qualità della presa in carico è associata alla possibilità di poter perseguire o meno “Obiettivi chiari” (A3.13) e con delle prospettive più rosee.

Se le prime due aree di comunanza evidenziano l’importanza dell’autonomia e dell’affermazione individuale, la terza fa riferimento, invece, all’accessibilità dei ragazzi a livello relazionale. Vengono quindi illustrate le categorie *Sincero / Falso (1F)* e *Aperto / Chiuso (3A)*, le quali sembrano descrivere il grado di disponibilità del ragazzo ad entrare in contatto con gli educatori, stabilendo con loro delle relazioni di fiducia e condivisione. La categoria *Sincero / Falso (1F)* fa riferimento ad un tema molto sentito dagli educatori, ovvero quanto i ragazzi sono percepiti come “Autentici” (A1.11) e “Chiari” (A3.15) e quanto vengano, invece, considerati falsi e manipolativi. Il timore degli educatori è quello che i ragazzi non riescano ad instaurare delle relazioni autentiche ma, coerentemente con l’idea di una comunità assistenziale, vedano le relazioni in un’ottica

⁹⁸ Con il termine *Dilemma implicativo* si fa riferimento ad una situazione in cui la persona anticipa che un proprio cambiamento auspicato su un certo costrutto ne implichi uno indesiderato in un’altra dimensione. Per ulteriori approfondimenti si veda il cap.3.3 sul metodo.

puramente utilitarista e funzionale. Infine, la categoria *Aperto / Chiuso (3A)* fa riferimento a quanto i ragazzi siano disponibili a chiacchierare e a parlare di sé. In particolare, molti di questi costrutti vengono utilizzati per discriminare quanto gli accolti siano inclini a condividere le proprie difficoltà e a chiedere aiuto. In entrambi i casi le posizioni preferibili per gli accolti si attestano tra il molto e il moltissimo *Sincero (1F)* e *Aperto (3A)*, mentre la media attribuita ai ragazzi è di 3,8, quindi praticamente a metà con i poli *Falso (1F)* e *Chiuso (3A)*. Si evidenziano, in particolare, le valutazioni attribuite dagli educatori alla posizione preferibile per il codice *Esprime malessere, bisogni / Fatica (3A4)*. Si tratta di un costrutto caratterizzato da un'alta comunanza in tutte e tre le comunità ma solo alla Colombo viene indicato come nettamente auspicabile un atteggiamento orientato verso l'espressione dei propri bisogni. Questo potrebbe avere a che fare con una percezione, da parte degli educatori delle altre due comunità, di atteggiamento eccessivamente richiestivo da parte degli accolti. Questa differenza può assumere una sfumatura ulteriormente interessante, se si mette in relazione con il forte accento sull'autonomia e indipendenza nelle costruzioni degli educatori di questa comunità. E' come se, da un lato, si assistesse ad una spinta all'autonomia e, dall'altro, si auspicasse una maggiore condivisione delle proprie difficoltà da parte dei ragazzi.

Le costruzioni dei volontari

Si considerino, quindi, le costruzioni fornite dai volontari. Anche queste ribadiscono la salienza, nel contesto della comunità, di dimensioni relative, da un lato, all'indipendenza e autoaffermazione e, dall'altro, all'accessibilità relazionale.

Il riferimento all'indipendenza, pratica e psicologica, viene declinato dai volontari nei due costrutti "*Autonomo / Dipendente*" (3F) e "*Esce molto / Sempre in comunità*" (7A1). Vengono descritti, ad esempio, ragazzi che hanno più o meno bisogno di essere seguiti nei compiti e nelle varie attività portate avanti. Similmente, alcuni costrutti descrivono quanto tempo passino gli accolti in comunità e quanto invece ne preferiscano spendere fuori. Altri volontari si soffermano, infine, su un'autonomia di diverso tipo, che ha a che fare con l'essere più o meno sensibili alle critiche e al giudizio dell'altro.

Particolarmente saliente è, inoltre, la categoria *Conformista / Combattivo (3E)*, chiamata in causa da tutti i volontari. Come per l'equipe educativa, questa dimensione comprende costrutti che hanno a che fare con l'autoaffermazione e assumono sfumature molto diverse a seconda che questa venga vista in modo positivo o negativo. Il polo della combattività si esprime, infatti, in modo ambivalente. Da un lato si intende un atteggiamento "*Maturo, in grado di mantenere la propria posizione*" (A11.4), caratteristico di una persona che ha un "*Carattere forte*" (A10.16) e vuole

sempre avere ragione. In questo caso, al polo di contrasto si trova “*Bambinone che si fa abbindolare*” (A11.4). Diversamente, essere combattivo può significare essere “*Testardo, sfacciato e non collaborativo*” (A9.1). In questo caso, al polo opposto si trova qualcuno di più accondiscendente che, nonostante il proprio disaccordo, accetta le decisioni prese dagli educatori.

Come per gli educatori, anche nelle interviste con i volontari viene dato molto spazio a costrutti che vanno a discriminare il grado di accessibilità relazionale dei ragazzi. La categoria *Aperto / Chiuso* (3A), ad esempio, viene chiamata in causa da tutti e quattro gli intervistati. Questa fa riferimento, in particolare, a quanto i ragazzi sono socievoli e si raccontano e quindi ai codici *Socievole / Solitario* (3A2) e *Estroverso, si esprime / Introverso, riservato* (3A3). Il grado di estroversione ed introversione viene descritto anche dai costrutti ascrivibili alla categoria *Sensibile (Amorevole) / Insensibile (Freddo)* (2B), utilizzata, in particolare per descrivere quanto i ragazzi sono affettuosi e inclini a farsi coccolare, anche fisicamente. Diversamente dal gruppo degli educatori, non vengono utilizzati, invece, costrutti relativi al codice 3A4, ovvero al grado in cui la persona esprime o meno le proprie difficoltà e i propri bisogni. Questo potrebbe essere legato al diverso ruolo ricoperto da educatori e volontari, dove a questi ultimi non vengono date forti responsabilità nei confronti dei ragazzi e del loro benessere.

I volontari sembrano, quindi, condividere quelli che sono i costrutti per i quali c'è maggiore comunanza all'interno del gruppo degli educatori. La declinazione che questi assumono è però in parte diversa, in relazione al diverso ruolo ricoperto da educatori e volontari all'interno della comunità.

2.3.2 Comunità femminile: “Ti nutro e ti curo per rafforzarti”

Mantenendo l'immagine del nido accogliente, si immagina che il messaggio che gli educatori della Caleidoscopio sono impegnati a trasmettere abbia fortemente a che fare con la cura e il voler rendere le accolte più forti e resilienti. Il forte accento su costrutti dell'area *Personale ed Emotiva* rimandano all'idea di una presa in carico dai modi affettuosi, attenti e pieni di cura per i dettagli e le caratteristiche di ogni singola accolta. Le ragazze sono viste innanzitutto come delle persone in difficoltà, che possono essere più o meno dotate di forza ed energia per reagire e che, in ogni caso, hanno un forte bisogno di aiuto. Si identificano tre principali aree di comunanza.

Nella prima vengono raggruppati i costrutti riguardanti il grado di aiuto di cui hanno bisogno le accolte, come specificato dalla categoria *Autonomo / Dipendente* (3F). Questi vengono chiamati in causa da tutti gli educatori e servono per discriminare tra ragazze indipendenti e “*Resilienti*” (B3.6) e ragazze che necessitano di essere seguite, sono dipendenti dall'adulto e hanno un “*Forte bisogno*

di sapere che sono pensate e viste” (B6.15). Nonostante tutti gli educatori evidenzino questa categoria come rilevante, e indichino il posizionamento delle ragazze come più spostato verso il polo della dipendenza rispetto a quanto auspicabile, le opinioni sulla posizione preferibile per le accolte sono piuttosto discordanti. Si va da chi desidererebbe che le ragazze fossero *moltissimo “Autonome” (B5.4)*, a chi indica come ideale una via di mezzo tra i due poli, quando non un leggero spostamento verso il polo dell’*”Avere bisogno di essere pensata e vista” (B6.15)*. Si ritiene che questa varietà nelle valutazioni possa rispecchiare una certa ambiguità degli educatori su questa dimensione così rilevante: da un lato considerano importante spingere le ragazze verso l’autonomia, dall’altro non hanno fiducia che queste ce la possano fare con le loro risorse oppure ritengono più utile mantenere con loro una maggiore vicinanza.

La seconda area di comunanza raccoglie i costrutti che fanno riferimento alla forza e alla resilienza delle accolte. Si considerano, in questo caso, dimensioni relative alla sicurezza, all’ottimismo e alla fiducia nelle proprie capacità. Ai poli di contrasto si trovano, invece, la sfiducia, la debolezza e l’incapacità di reagire. Quasi tutti gli educatori fanno, innanzitutto, riferimento al codice *Sicuro / Insicuro, no fiducia in sé (4A1)*, il quale raggruppa le distinzioni tra ragazze più o meno in pace con se stesse e con il proprio corpo. Gli ambiti dell’autostima e della corporeità sono caratteristici di questa comunità e non vengono quasi nominati dagli altri educatori. Secondo gli intervistati, le ragazze si collocano circa a metà tra questi due poli, mentre sarebbe auspicabile essere *molto o moltissimo* sicure di sé. Di pertinenza specifica di questa comunità è anche il codice *Vitale, ottimista / Spento, pessimista (2C1)*, chiamato in causa esclusivamente dall’equipe della Caleidoscopio. Con i costrutti così codificabili, gli educatori descrivono, da un lato, ragazze più solari e sorridenti e, dall’altro, più ragazze depresse, statiche, che vivono tutto in modo più pesante. Similmente, viene utilizzato il codice *Determinato, reattivo / Remissivo, arrendevole (4A2)* per discriminare quanto gli intervistati considerino le accolte in grado di reagire alle difficoltà, piuttosto che essere passive e rinunciatricie. La posizione preferibile per le ragazze sarebbe essere *molto Vitale, ottimista (2C1)* e *un pò Determinata, reattiva (4A2)*, mentre sono valutate in media come un pò solari e tendenti, invece, all’essere un pò remissive ed arrendevoli.

La terza area di comunanza fa riferimento al grado di apertura delle ragazze, declinato nei codici *Socievole / Solitario (3A2)*, *Estroverso, si esprime / Introverso, riservato (3A3)* e *Esprime malessere, bisogni / Fatica a farlo (3A4)*. Con il codice 3A2 alcuni educatori evidenziano, innanzitutto, il diverso grado di socievolezza delle ragazze, discriminando tra quelle più solitarie e quelle più interessate a stare in relazione. Quasi tutti gli intervistati utilizzano, inoltre, i codici 3A3 e 3A4, ovvero quelli relativi al grado di estroversione e introversione delle ragazze. Questi costrutti descrivono il continuum che va da una persona maggiormente “Esplicita” (B1.14) e “In grado di

verbalizzare il proprio stare bene o stare male” (B2.5), al polo di contrasto, in cui viene descritto qualcuno di ritirato, che “Ha paura ad esprimersi e dire le cose” (B5.12). Anche qui, nonostante vi sia accordo sul fatto che sarebbe auspicabile che le ragazze fossero un pò più aperte rispetto a quello che sono, non vi è completo accordo sull’esatta posizione che sarebbe preferibile. Si va dall’educatore che descrive come situazione ideale quella in cui la ragazza è molto in grado di verbalizzare il proprio stato d’animo ed eventualmente i propri bisogni, all’educatore che colloca la posizione ideale verso l’altro polo del costrutto, ovvero auspica che l’accolta abbia un pò paura di fare domande e si preoccupi, in una certa misura, di non disturbare.

Si considerano queste dimensioni nel loro insieme e si ipotizza vi sia un filo rosso che le lega. La maggior parte delle categorie sopra elencate, infatti, rimandano a dimensioni di cura e di *dipendenza*, che descrivono ragazze più o meno forti e sicure di sé e quindi più o meno bisognose di aiuto e in grado di chiederlo. Uno dei presupposti di base sulle ragazze sarebbe che si tratta di persone altamente in difficoltà e bisognose di aiuto. In risposta a questa prospettiva, le modalità educative sembrano incentrate sull’accoglienza, la cura e la disponibilità a mettere in atto prese in carico personalizzate e attente ai bisogni di ciascuna. Gli educatori concordano nell’auspicare che le ragazze diventino, col tempo, molto sicure di sé e con un atteggiamento positivo e propositivo verso la vita. Contemporaneamente, sembra esserci un certo grado di disaccordo su quanto sia adeguato assecondare i bisogni e le richieste di aiuto e cura.

Un’ultima area di comunanza, che si distacca abbastanza dalle precedenti, è rappresentata dall’ambito della sessualità, declinata nei codici *Interessato / Non interessato (2F1)* alla sfera sessuale e atteggiamento *Adeguito / Non adeguato (2F2)*. I costrutti utilizzati sono vari tra loro e fanno riferimento al grado di investimento delle ragazze in questi temi, alla loro tranquillità nell’affrontarli e al grado di adeguatezza del modo in cui ne stanno facendo esperienza.

2.3.3 Comunità mista: “Ricordati del mondo là fuori”

Come sottolineato nella metafora iniziale, vista l’estrema varietà nella durata delle accoglienze (dalle poche settimane ai due anni), la Graciosa sembra proporsi principalmente come spazio di accoglienza temporaneo e provvisorio. L’invito per i propri accolti sarebbe, quindi, quello di non investire eccessivamente sulle figure presenti in questo contesto, nell’ottica di promuovere una maggiore emancipazione e inserimento personale e professionale in contesti esterni alla comunità.

Rispetto alle altre comunità sono, infatti, molti i costrutti riservati alla dimensione familiare e a alla cultura di appartenenza, a riprova del forte sguardo verso l’esterno che viene mantenuto dagli educatori di questa comunità. Allo stesso modo, nel descrivere quanto gli accolti siano inclini ad

aprirsi e a mostrare i loro bisogni, l'invito degli educatori sembra quello di fare affidamento su di loro, ma non troppo. Si vedano, ora, nello specifico le varie aree di comunanza.

La prima area, chiamata in causa da tutti gli educatori, riguarda il grado di apertura degli accolti e il loro interesse ad instaurare delle relazioni. Questa si declina, in particolare, nelle categorie *Aperto / Chiuso (3A1)* e *Sensibile (Amorevole) / Insensibile (Freddo) (2B)*.

I codici *Parla tanto / Silenzioso (3A1)*, *Socievole / Solitario (3A2)* e *Conosce in fretta / Graduale nelle relazioni (3A5)* descrivono il grado di apertura e di estroversione dei ragazzi e la loro voglia di stare in compagnia e di interagire con gli altri nella quotidianità. Gli educatori indicano come preferibile l'essere socievoli e chiacchieroni ma, allo stesso tempo, sono concordi nel considerare auspicabile un atteggiamento cauto per quanto riguarda l'inserimento nel gruppo, senza "*Partire in quarta con le relazioni*" (C3.2). Gli altri due codici fanno, invece, riferimento al grado in cui gli accolti si esprimono su questioni più personali, come i propri sentimenti o i propri bisogni. Secondo le valutazioni fornite dagli educatori, i ragazzi e le ragazze si collocano in media a metà tra due poli, dividendosi in modo abbastanza *regnante*⁹⁹, tra persone che si confidano molto e altre che non si aprono per niente. Per quanto riguarda la posizione indicata come preferibile è opportuno distinguere tra due diversi codici. Per *Estroverso, si esprime / Introverso, riservato (3A3)* la posizione ideale è indicata sul 2,5, ovvero a metà tra l'essere *molto* e *un pò* estroversi. Diversamente, per il codice *Esprime malessere, bisogni / Fatica a farlo (3A4)* gli educatori auspicano che gli accolti si posizionino quasi a metà fra i due poli. Si ritiene quindi preferibile che i ragazzi e le ragazze trovino un equilibrio tra gli estremi delle due dimensioni, in quanto nessuna delle due alternative è vista in una luce completamente positiva o completamente negativa. Sembra che un atteggiamento solitamente considerato positivo dagli educatori, quale "*Avere il coraggio di esprimere i propri bisogni*" (C3.4), assuma qui una connotazione potenzialmente negativa se associato al lamentarsi ed essere richiestivi, facendo risultare in parte preferibile il "*Non far vedere se si sta male*" (C4.17).

La categoria *2B*, invece, fa riferimento a quanto i ragazzi siano interessati ad instaurare relazioni affettuose e intime con gli altri accolti e gli educatori. Vengono descritti ragazzi e ragazze più "*Coccolosi, che cercano il contatto fisico*" (C5.12) e altri che, invece, "*Quando gli dai affetto non sanno come gestirlo*" (C3.19).

La seconda area di comunanza riguarda la dimensione dell'autoaffermazione, come espressa dalla categoria *Conformista / Combattivo (3E)*, specificata nei codici *Accondiscendente / Desidera affermare la propria identità (3E1)* e *Si accontenta, collabora / Polemico (3E2)*. Queste dimensioni

⁹⁹ I costrutti regnanti seguono una logica del tipo "O tutto o niente", in questo caso le persone vengono divise tra quelle che parlano tanto e quelle che parlano poco, senza considerare molte sfumature intermedie.

vengono utilizzate per discriminare tra accolti più *“Influenzabili”* (C2.24), che cambiano opinione in base a chi hanno di fronte, e altri più testardi, che *“Hanno i loro principi”* (C3.25) e si impuntano per fare le cose a modo proprio. Gli educatori propongono come posizione auspicabile il polo della combattività, descrivendo, in particolare, l’accolto ideale come qualcuno che si colloca *un pò* verso il polo *Desidera affermare la propria identità* (3E1). Colpisce, inoltre, che anche dei tre educatori che hanno chiamato in causa il codice 3E2, due indichino come polo preferibile la combattività, qui declinata come *“Vuole mostrarsi fighetto, fare il bad boy”* (C3.1) e *“Si impunta, critica, contesta”* (C5.2). Diversamente da quanto avviene nella comunità maschile, solo un educatore chiama in causa un costrutto riconducibili alla categoria 3E3, riguardante il rispetto per l’autorevolezza dell’adulto.

La terza area di comunanza riguarda la dimensione dell’autonomia, identificata dalla categoria Autonomo / Dipendente (3F), e declinata nei codici Autonomo / Ha bisogno di aiuto (3F2) e Non ha bisogno di feedback, conferme continue / Ne ha bisogno (3F3). Per gli educatori è molto importante tenere in considerazione quanto gli accolti siano autonomi, inteso come quanto siano in grado di cavarsela da soli, anche e soprattutto senza il loro aiuto. Rispetto alle altre due strutture, alla Graciosa si evidenzia una maggiore precarietà delle prese in carico. Per gli educatori sembra importante valutare e monitorare l’autonomia e le risorse degli accolti fuori dalla comunità, in vista di una potenziale interruzione improvvisa del percorso di accoglienza. Non è possibile individuare un accordo su quale sia la posizione auspicabile per queste dimensioni, in quanto la maggior parte degli educatori preferisce lasciare vuoto questo spazio, suggerendo che non si tratti di un costrutto per il quale si può fornire una preferenza. Questa dimensione sembra essere interpretata come una sorta di dato di fatto; qualcuno la descrive, infatti, come una condizione di partenza su cui lavorare, sulla quale non ha senso formulare delle preferenze.

La quarta area di comunanza, invece, fa riferimento ad una serie di aspetti contestuali, legati alla famiglia e alla cultura di appartenenza. Questo tipo di costrutti si considerano specifici di questa comunità, in quanto è solo in questo contesto che quasi tutti gli educatori sentono la necessità di discriminare tra diversi atteggiamenti e rapporti con la famiglia e con le proprie tradizioni culturali. Il codice 9B1 viene utilizzato, in particolare, per distinguere tra quanto la famiglia rappresenti una risorsa oppure un limite per l’accolto, indicando come preferibile la condizione in cui la famiglia rappresenta una risorsa. Inoltre, il codice 9B2 indica il grado di vicinanza del ragazzo o della ragazza con la propria famiglia distinguendo, ad esempio, tra chi sente un *“Legame forte con la famiglia”* (C6.12) e chi si sente molto lontano, per un proprio rifiuto o per un abbandono da parte dei genitori. Gli educatori si dividono tra chi considera preferibile che gli accolti abbiano una

famiglia molto vicina e chi non considera questa vicinanza una variabile positiva a prescindere e preferisce non indicare una posizione ideale.

Inoltre, quasi tutti gli educatori fanno riferimento al peso che la propria cultura di origine ha nella vita degli accolti. Viene utilizzato il codice *9C1* per discriminare tra ragazzi che sono più o meno legati alle proprie tradizioni e *9C2* per descrivere quanto la propria appartenenza e identificazione culturale rappresenti un aspetto problematico per i ragazzi. Colpisce, a questo proposito, quanto le dimensioni culturali vengano chiamate in causa così nettamente in questa comunità rispetto alle altre; soprattutto se si considera che non vi sono grandi differenze tra le origini degli accolti presi in carico nei tre contesti. A partire dai dati raccolti non è possibile raggiungere una comprensione accurata dei significati legati a questa differenza. E' però possibile ipotizzare quali possano essere alcuni aspetti potenzialmente utili per fare luce su questa specificità della comunità Graciosa. Innanzitutto, come già sottolineato, questa comunità mantiene uno sguardo rivolto all'esterno e al contesto di provenienza degli accolti, immaginando che siano questi i principali aspetti a cui fare attenzione nell'immaginare l'eventuale uscita dei ragazzi o delle ragazze dalla comunità. In quest'ottica la dimensione culturale potrebbe essere letta come una sorta di spazio fisico e mentale a cui fare ritorno e con il quale elaborare un rapporto il più funzionale possibile.

Si immagina, inoltre, che la peculiare attenzione per gli aspetti culturali possa essere meglio compresa se messa in relazione con alcune caratteristiche dell'equipe educativa. Dei sei intervistati, solo una di questi è di origine italiana, mentre gli altri cinque provengono da vari stati europei e si sono trasferiti in Italia da pochi anni, in seguito ad un periodo di volontariato nella comunità Graciosa. La peculiarità del loro percorso potrebbe aver contribuito ad aumentare la salienza e rilevanza delle categorie legate all'origine culturale nelle loro descrizioni degli accolti. Inoltre, la dimensione culturale è un aspetto molto importante anche, in generale, per l'intera associazione che gestisce la comunità. L'Associazione Graciosa, infatti, si occupa da anni di vittime di tratta e di svariate tematiche legate all'integrazione e alla multiculturalità.

Anche l'ultima area di comunanza è quasi interamente caratteristica di questa comunità e fa riferimento ad aspetti valoriali, legati, in particolare, all'interesse degli accolti per cose materiali e il loro atteggiamento verso le differenze di genere. Costrutti accumulabili al codice *Non interessato / Interessato all'apparenza, cose materiali (6A1)*, in parte chiamati in causa anche nella comunità maschile, discriminano tra persone modeste, che *"Apprezzano quello che hanno"* (C7.8) e persone *"Attente all'apparenza"* (C5.16) che *"Sentono forte il valore dei soldi"* (C4.3).

I costrutti relativi al codice *Parità generi / Maschilismo (6A3)*, invece, fanno riferimento al rapporto tra diversi generi e sono specifici della comunità mista; a riprova del fatto che il sistema di costrutti di un gruppo viene co-costruito nelle sue varie dimensioni in base alla loro salienza per lo specifico

contesto. Le questioni relative al genere sono, infatti, molto sentite in questo contesto e gli educatori si dichiarano molto preoccupati della tendenza degli accolti ad essere “*Maschilisti*” (C1.24) e a mantenere delle idee rigide sui ruoli dei diversi generi, considerando la donna come “*Inferiore*” (C7.3) e “*Incapace di farcela da sola*” (C3.8). Questo tipo di atteggiamento è rilevato tanto nei ragazzi della comunità che nelle ragazze.

Rispetto alle altre due, i costrutti elicitati dagli educatori della Graciosa sono quelli per i quali si riscontra un maggior livello di comunanza, ovvero si rileva il più alto numero di categorie in comune tra i diversi intervistati. Questo potrebbe avere a che fare con l'esistenza di un sistema di costrutti di gruppo piuttosto condiviso. Ciononostante, colpisce come, all'interno di queste categorie, non sia possibile rilevare una direzione netta rispetto alla posizione preferibile auspicata per gli accolti. In nessuna delle dimensioni elicitate, infatti, viene individuato un polo per il quale vi è una chiara preferenza. Sono molto rari i punteggi estremi (1, 2, 6, 7) attribuiti dai singoli educatori alla posizione preferibile per gli accolti, e la media delle loro valutazioni non si colloca mai sul *molto* né, tanto meno, sul *moltissimo*. Si può quindi suggerire che, nonostante un generale accordo su quali siano le dimensioni rilevanti per la presa in carico dei ragazzi, non sia possibile individuare una direzione di azione forte condivisa tra i vari educatori.

Le costruzioni dei volontari

I tre volontari intervistati condividono con gli educatori la comunanza per la categoria *Aperto / Chiuso* (3A) e, in particolare, ritengono utile discriminare tra ragazzi più o meno socievoli e chiacchieroni. Diversamente dagli educatori, invece, non vengono elicitati costrutti relativi all'essere più o meno estroversi o in grado di esprimere i propri sentimenti e i propri bisogni. Come ipotizzato per la comunità Colombo, questo potrebbe avere a che fare con il diverso ruolo ricoperto dai volontari rispetto agli educatori.

I volontari condividono con gli educatori anche l'utilizzo di costrutti assimilabili alla categoria *9B* relativa al contesto familiare e a quanto questo rappresenti una risorsa o un aspetto problematico, a riprova della salienza di queste particolari dimensioni di significato per lo specifico contesto della comunità Graciosa.

A queste dimensioni se ne aggiungono altre due specifiche, chiamate in causa principalmente dai volontari. La prima fa riferimento alla categoria *Altruista / Egoista* (1B), utilizzata per discriminare tra accolti “*Protettivi verso gli altri*” (C8.12) e altri “*Duri*” (C9.13) ed egoisti. La seconda, invece, si rifà alla categoria *Umile / Presuntuoso* (1C) e descrive ragazzi dove si collocano i ragazzi in un continuum che va dall'essere umili all'essere “*Arroganti e supponenti*” (C9.5).

2.4 Processi di costruzione del sé degli accolti

Ogni ragazzo o ragazza arriva in comunità con una storia particolare alle spalle, caratterizzata da specifiche modalità costruttive e da una narrazione personale unica e irripetibile. Lo spazio della comunità viene proposto come un'alternativa ad un contesto socio-relazionale precedente considerato inadeguato, rappresentando idealmente dei luoghi di confronto e di negoziazione tra significati vecchi e nuovi, dove gli accolti possono trovare uno spazio per sperimentare modi diversi di costruire se stessi e il mondo (Giannone, 2012; Cassibba, Coppola & Costantino, 2012). Considerando i tre contesti qui presi in esame, ogni comunità sembra essere caratterizzata da un particolare sistema di costrutti di gruppo e, di conseguenza, rappresenta un luogo di incontro e di messa alla prova in cui vengono favoriti certi esperimenti e piuttosto che altri.

A partire dall'analisi dei risultati fino ad ora osservati, si procede ora alla formulazione di alcune ipotesi su quali possano essere i processi di costruzione del sé degli accolti nelle comunità socio-educative considerate. Vengono illustrate quelle che si ipotizzano essere le modalità di costruzione del sé maggiormente favorite dai diversi contesti. Si ritiene, infatti, che le specificità delle tre comunità descritte vadano a creare degli spazi entro i quali prendono luogo più facilmente dei processi piuttosto che altri. Questi processi non sono, ovviamente, da intendersi in senso deterministico, né come delle modalità mutualmente escludenti. Essi rappresentano piuttosto delle coordinate per una lettura nuova delle interazioni in questi contesti, cercando di immaginare a che possibilità possono aprire e a che possibilità possono chiudere delle specifiche modalità di costruzione di gruppo.

Considerando questi spazi di significato come dei sistemi finiti, si ritiene interessante concentrarsi, in particolare, su quali possano essere anche i confini di questi sistemi, ovvero i limiti legati alle possibilità di sperimentazione del sé degli accolti in questo contesto. Si ritiene che una prospettiva di questo tipo possa risultare utile, soprattutto per chi lavora in un contesto di presa in carico simile, per riflettere su limiti e potenzialità di vari modalità di presa in carico e di prospettive sull'adolescenza.

2.4.1 Comunità maschile: Costruire il sé basandosi su un modello chiaro

Se si considera il sistema di costrutti di gruppo della comunità Colombo, combinando le costruzioni di accolti ed operatori, si possono identificare alcune dimensioni salienti che forniscono delle indicazioni riguardo allo spazio di sperimentazione e costruzione del sé riservato agli accolti. In

particolare colpisce come, combinando le aree di comunanza di accolti ed educatori vadano a definirsi delle sorte di linee di riferimento per un modello ideale da raggiungere con delle caratteristiche piuttosto chiare e definite.

I parametri con cui misurarsi nello sperimentare la propria identità sembrano, infatti, basarsi su un profilo ideale condiviso, in particolare, dai pari e, in qualche misura, validato anche dagli educatori. Le dimensioni specifiche di questo modello fanno riferimento all'idea di una persona spigliata e simpatica, forte ed indipendente, che sa far valere le proprie opinioni e non si fa mettere i piedi in testa. L'importanza di essere estroverso e di avere buone doti relazionali è validata sia dai pari che dagli educatori, anche se questi ultimi sottolineano, oltre all'esuberanza, anche la capacità di parlare di sé in termini più profondi, mentre per i ragazzi si intende qualcuno di socievole ed espansivo.

Essere un leader in grado di affermare la propria identità, a volte con il rischio di essere presuntuoso e eccessivamente prevaricatore, è un punto di riferimento comune a molti ragazzi e viene validato anche dal gruppo degli educatori che traccia un'immagine di accolto ideale come molto critico, combattivo, autonomo e indipendente.

Si può considerare la Colombo come un contesto dove i vari attori che lo vivono co-costruiscono un modello chiaro di ciò che è preferibile. Questi parametri trovano facilmente validazione nel contesto della comunità e possono fungere da alternativa rispetto ad eventuali costruzioni passate rivelatesi inadeguate. Il modello educativo abbracciato propone un'ideale che favorisce l'autonomia e la propria autoaffermazione, in un'ottica di "*Sperimentazione personale*" (A6.1) che si prefigge di aiutare gli accolti a trovare, ognuno, la propria strada.

Si evidenziano ora quali potrebbero essere i limiti di questo specifico sistema di significati nel fornire degli spazi per la costruzione e sperimentazione del sé.

Come già sottolineato, in entrambi i gruppi si può identificare una sorta di *dilemma implicativo*¹⁰⁰ (Hinkle, 1965) tra la ricerca dell'autoaffermazione e il rischio di risultare troppo arroganti o irrispettosi nei confronti della figura dell'adulto. Sia gli accolti che gli educatori considerano, infatti, preferibile essere qualcuno che *Desidera affermare la propria identità* (3E1). Allo stesso tempo, gli accolti intravedono il rischio di risultare troppo *Presuntuoso* (1C) o *Dominante* (3D2) e gli educatori di essere qualcuno di *Attratto dalla trasgressione* (3E3), che non ha rispetto per l'autorità.

La nozione di dilemma implicativo può essere utile, ad esempio, per comprendere il caso di Federico, il quale descrive Pietro, l'accolto che si trova in comunità da più tempo, come l'esatto

¹⁰⁰ Con il termine *Dilemma implicativo* si fa riferimento ad una situazione in cui la persona anticipa che un proprio cambiamento auspicato su un certo costrutto ne implichi uno indesiderato in un'altra dimensione. Per ulteriori approfondimenti si veda il cap.3.3 sul metodo.

corrispondente del suo ideale, ovvero come qualcuno di intraprendente, intelligente, alla moda e bravo a giocare a calcio. Allo stesso tempo, lo costruisce come opposto all'ideale nella dimensione *"Se la tira / Non se la tira"* (AA4.8), suggerendo come, ai suoi occhi, la presunzione possa essere un'implicazione inevitabile di tutta una serie di caratteristiche altrimenti positive.

Come suggerito da questo esempio, i parametri indicati come preferibili sono in parte incarnati dai due accolti più grandi che sono in comunità da più tempo ed hanno già intrapreso un lungo percorso di socializzazione al suo interno. Questi sembrano, almeno apparentemente, avere risolto il dilemma tra l'autoaffermazione e l'essere testardi e prevaricatori, e indicano come non così negativo l'avere un atteggiamento dominante. Davide, ad esempio, si descrive come qualcuno che ha *molta* voglia di comandare, indicando questa condizione come corrispondente al suo ideale. Esattamente lo stesso avviene per Pietro, per il quale queste temi rappresentano degli aspetti molto significativi e ricorrente nelle sue risposte. Egli si definisce, inoltre, orgoglioso di essere qualcuno che *"Si distingue, sa cosa vuole"* e *"Si colloca su un gradino più alto rispetto agli altri"* (AA1.14). I poli opposti, e indesiderabili, di questi costrutti sono rappresentati dal *"Seguire la massa"* (AA1.14), per Pietro, e dall'*"Accettare tutto"* (AA6.6) per Davide.

Il dilemma implicativo appena descritto potrebbe rappresentare, però, una forte complicazione, qualora i ragazzi scegliessero di aderire al modello condiviso da accolti ed educatori. Le implicazioni indesiderate nel costruirsi come combattivi e dominanti comportano, infatti, la possibilità di incorrere nella minaccia associata al rischio di perdere delle relazioni. Sarebbe questo il caso in cui perseguire la propria auto affermazione rischierebbe di andare contro le aspettative degli altri significativi, con il timore di essere rifiutato perché, ad esempio, troppo prevaricatore nei confronti dei pari, o troppo trasgressivo e irrispettoso con gli educatori. Alessandro, ad esempio, ambirebbe ad essere qualcuno che non ha paura e *"Non si fa mettere i piedi in testa da nessuno"* (AA3.4). Questo costrutto ha un'alta correlazione (-0.91) con la dimensione *"Dice le cose in faccia / Tergiversa"* (AA3.6). L'accolto sembra temere le implicazioni di questo secondo costrutto, in quanto nel dire le cose in faccia potrebbe *"Risultare antipatico"* (AA3.1) agli altri.

Allo stesso modo, la possibilità di essere arroganti e presuntuosi potrebbe comportare una transizione di colpa, nello scoprirsi diversi da quello che si credeva o si auspicava. Potrebbe essere questo, in parte, anche il caso di Pietro. Infatti, nonostante si dica orgoglioso di essere qualcuno che *"Vuole comandare"* (AA1.14), egli sembra alludere a qualcosa di diverso quando descrive il costrutto *"Sa accettare i propri errori e difetti / Presuntuoso, ha sempre ragione lui"*. Se, negli altri costrutti relativi all'essere dominanti e combattivi, Pietro indica dei punteggi molto netti ed estremi per il sé e il sé ideale; qui egli si posiziona a metà tra i due poli, auspicando di potersi spostare verso

il polo della presunzione, ma solo *un pò*, quasi che il rischio di non essere qualcuno che sa accettare i propri errori gli faccia rendere meno desiderabile questo polo.

Inoltre, la definizione di un modello preciso può aprire alla possibilità che i ragazzi incorrano in una minaccia di colpa, nel momento in cui non si ritengano in grado di adattarsi a questi parametri. I risultati relativi alle distanze percepite tra sé e sé ideale sono nettamente più bassi (0,35) in questa comunità rispetto alle altre due (1,03, 0,97). Se, da un lato, questo potrebbe indicare una maggiore autostima degli accolti della Colombo, dall'altro, potrebbe essere il segno di una grande importanza attribuita dai ragazzi al mostrarsi sicuri di sé. Come nei percorsi di dipendenza tracciati da colpa, la persona potrebbe trovarsi a costringere sulle parti di sé che crede non siano ritenute adeguate dalle principali figure di riferimento, in questo caso gli educatori e gli altri accolti (Chiari et al., 1994). Interazioni legate alla colpa potrebbero, inoltre, canalizzare l'anticipazione che sia impossibile ottenere una validazione di altri aspetti di sé da parte delle altre persone, portando ad una forte concentrazione delle proprie dipendenze su di sé. Quest'ipotesi sarebbe coerente con quanto riscontrato nei costrutti significativi per gli educatori, i quali sottolineano, in diversi modi, il valore dell'indipendenza per gli accolti. Inoltre, potrebbe essere ulteriormente difficile, per i ragazzi, adeguarsi ai parametri di autonomia suggeriti se nel contempo, sentissero di dover assecondare l'invito degli educatori ad aprirsi e a mostrare i propri bisogni e le proprie difficoltà, come suggerito dai valori attribuiti al codice *Esprime malessere, bisogni / Fatica a farlo (3A4)*.

Riassumendo, un sistema di questo tipo può canalizzare un'esperienza, i cui limiti hanno a che fare con questi particolari aspetti:

1. Scarsa distribuzione delle dipendenze fuori dal sé.
2. Difficoltà nel costruirsi secondo dei parametri che, al loro interno, contengono delle idiosincrasie.
3. Costrizione sulle parti di sé che rimangono fuori da questo modello.
4. Difficoltà nel giocare ruoli diversi rispetto a quello della persona più o meno forte e sicura di sé.

2.4.2 Comunità femminile: Costruire il sé a partire da un bisogno

Se si combinano le aree di comunanza degli accolti e degli educatori della Caleidoscopio, si possono identificare alcuni aspetti salienti che permettono di formulare delle ipotesi riguardanti lo spazio di sperimentazione e costruzione del sé riservato agli accolti.

Come evidenziato in precedenza, i costrutti emersi dalle interviste con gli accolti e con gli educatori della Caleidoscopio tracciano un'immagine della comunità caratterizzata da una grande carica emotiva e vicinanza relazionale. Gli educatori si differenziano, infatti, nettamente rispetto alle altre comunità e riservano un'attenzione specifica per aspetti legati all'emotività e caratteristiche della personalità delle ragazze. Queste ultime riguardano costrutti afferenti all'area *Personalità* e, in particolare, a codici che rimandano ad un'idea di forza, sicurezza e resilienza, quali *Sicuro / Insicuro, no fiducia in sé (4F1)* e *Determinato, reattivo / Remissivo, arrendevole (4A2)*.

Colpisce, inoltre, l'importanza attribuita dalle ragazze al gruppo e alle relazioni interne alla comunità. Questo viene evidenziato, ad esempio, dal frequente utilizzo di costrutti legati alla categoria *Aperto / Chiuso (3A)*. Alcune dimensioni vengono utilizzate, in particolare, dalle ragazze solo per riferirsi alle altre accolte, e non agli educatori, lasciando immaginare una qualche predilezione per questo gruppo di riferimento. Ma l'interesse per il mondo relazionale della comunità viene ribadito dalle accolte in vari modi. Marianna, ad esempio, identifica il suo grado di inserimento nel gruppo delle accolte come una delle dimensioni in cui si vede più distante dal proprio ideale, auspicando di poter legare molto di più con loro. Elisa sottolinea con vari costrutti l'importanza della dimensione affettiva e relazionale e indica come ideale essere qualcuno che si colloca sul polo estremo di "*Si affeziona alle persone, le tratta come se fossero famiglia*" (*AB2.26*). Considerando l'attenzione per gli aspetti relazionali, colpisce, inoltre, la qualità delle modalità interattive raccontate dalle accolte. Queste, infatti, condividono una forte attenzione per dimensioni relative alla disponibilità e al grado di affidabilità della persona si ha davanti. Costrutti di questo tipo risulterebbero fondamentali nell'intento di anticipare se questa persona sarà o meno disponibile nel caso in cui si avesse bisogno di lei, che sia per condividere un segreto, sfogarsi o chiedere un consiglio.

Il sistema di costrutti della comunità femminile sembra, quindi, svilupparsi attorno a due dimensioni principali, che si potrebbero riassumere in *Forza / Debolezza* e *Bisogno di aiuto / Indipendenza*. La salienza di questi aspetti è co-costruita nell'interazione e negoziazione di significati tra la prospettiva degli educatori e quella delle accolte. Da un lato, gli educatori costruiscono le ragazze come più o meno forti e piene di risorse e, in base a questa prospettiva, le considerano più o meno bisognose di aiuto. Una presa in carico di questo tipo presta molta attenzione alle dimensioni dell'accettazione e dell'accoglienza, proponendosi come una sorta di porto sicuro da cui, in seguito, si può eventualmente partire per esplorare il mondo. Questa prospettiva si combina con quella delle ragazze, le quali costruiscono gli altri principalmente come persone che possono essere o meno un punto di riferimento, un aiuto in grado di sostenerle e supportarle.

Nell'identificare i limiti di un modello di questo tipo è, innanzitutto, utile mettere a fuoco quello che sembra essere uno dei principali presupposti alla base di queste costruzioni, ovvero il fatto che le ragazze da sole non abbiano le risorse sufficienti per cavarsela nella vita e che abbiano bisogno di aiuto e cura da parte di qualcun altro.

Un'anticipazione di questo tipo potrebbe canalizzare vari tipi di esperienze. La persona potrebbe, ad esempio, voler invalidare questo tipo di costruzione e potrebbe scegliere di impegnarsi a dimostrare il proprio valore, costruendosi come brava, forte e sicura, ricercando la validazione di questa costruzione negli occhi degli altri. Potrebbe essere questo il caso di Manuela, che si descrive come qualcuno di molto matura e responsabile e si lamenta di non ricevere abbastanza attenzioni da parte degli educatori, i quali riserverebbero più spazio e tempo per chi è maggiormente in difficoltà.

Nella maggior parte dei casi, però, le ragazze sembrano aderire all'anticipazione che le vede in difficoltà e bisognose di aiuto e, in base a questa costruzione, portano avanti esperienze che vanno nella direzione di assicurarsi il mantenimento delle relazioni di supporto più significative.

Come nei percorsi di dipendenza tracciati da minaccia, le accolte sarebbero interessate a mantenere i legami con le persone a loro più vicine, in questo caso i membri della comunità, con il rischio di sentire limitata la loro possibilità di aprirsi al mondo esterno e di disperdere le proprie dipendenze (Chiari et al., 1994).

Coerentemente con questa ipotesi, sembra che per mantenere i rapporti con le altre ragazze, le accolte ritengono utile costruirsi come qualcuno di leale, disponibile e accogliente. Queste dimensioni vengono, infatti, descritte come molto importanti da tutte le ragazze, le quali utilizzano vari diversi costrutti per riferirsi ad aspetti di questo tipo. La dimensione della disponibilità risulta, inoltre, particolarmente interessante. Varie ragazze, pur ritenendo il polo dell'*Altruismo (1B)* nettamente preferibile, ammettono di ambire ad essere un po' meno disponibili, alludendo al fatto che sia, a volte eccessivo essere qualcuno che "*Quando vuoi c'è sempre*" (AB2.5) e "*Fa di tutto per farti stare bene*" (AB1.13). Sembra esservi una certa tensione tra il desiderio di essere disponibili e le implicazioni che questo può avere sulle parti di sé sulle quali è necessario costringere per assecondare l'altro. In quest'ottica, si può immaginare di leggere come delle circostanze in cui la costruzione viene meno i momenti in cui, ad esempio, Jenny si arrabbia e dice meschinità "*Anche se non le pensa dal cuore*" (AB1.1), quando Elisa diventa eccessivamente giudicante (ai propri occhi) o quando Valentina "*Dice le cose con cattiveria*" (AB3.3). La tensione tra l'affermare il proprio punto di vista e l'assecondare l'altro sembra esprimersi anche attraverso la rilevanza delle categorie 3A3 e 1A3, le quali fanno riferimento al grado in cui una persona riesce ad esprimersi e dire la propria opinione, piuttosto che tenerla per sé o dirla dietro la schiena.

La rilevanza di costruzioni relative alla forza e ai bisogni suggerisce, inoltre, una certa prevalenza di relazioni e interazioni basate su dimensioni di dipendenza. Queste canalizzerebbero una costruzione del sé prevalentemente basata su categorie che fanno riferimento al dare o ricevere cura. Una grande comunanza questo tipo di presupposti rischierebbe, quindi, di limitare le esplorazioni delle ragazze verso costruzioni di sé alternative a quella di persona più o meno forte o più o meno bisognosa di aiuto. Infatti, se mettersi nella posizione della persona che ha bisogno di aiuto e attenzioni facilita il mantenimento delle relazioni, potrebbe essere molto difficile per le ragazze sperimentare e con la propria identità esplorando ruoli diversi da questi. Di conseguenza potrebbe essere più difficile per le ragazze sviluppare socialità verso le persone della comunità, viste prevalentemente in ottica di soddisfazione dei bisogni e, conseguentemente, fare esperienza di costrutti di ruolo in questo contesto.

Riassumendo, i limiti implicati da questo sistema avrebbero a che fare con il rischio che l'interesse per il mantenimento della relazione canalizzi l'esperienza in tre modi specifici:

1. Limitazione dell'esplorazione fuori dalla stretta cerchia di persone significative.
2. Costrizione su parti di sé significative che rischiano di minacciare la relazione.
3. Mancata esplorazione di costrutti di ruolo, relativi a dimensioni diverse oltre a quelle della cura e del sostegno.

2.4.3 Comunità mista: Costruire il sé in un contesto poco prevedibile

Come già sottolineato, la comunità Graciosa si differenzia rispetto alle altre due, in quanto caratterizzata da una maggiore variabilità e precarietà della presa in carico, la quale può variare dalle poche settimane ai diversi anni.

Da parte degli educatori l'invito sembra essere quello di mantenere un livello di investimento adeguato rispetto al contesto di presa in carico. Questo si riscontrerebbe, in parte nelle costruzioni degli educatori che auspicano gli accolti si aprano solo *un pò* sulle proprie difficoltà, senza appoggiarsi troppo a loro. Allo stesso modo, gli accolti condividono aree di comunanza per costruzioni relazionali meno profonde, come quelle legate alla leggerezza e l'umorismo e ad aspetti pratici di convivenza, quali l'"Amore per la cucina" (AC2.9) o il grado di ordine e pulizia.

Si ipotizza, inoltre, che la precarietà dell'accoglienza abbia a che fare anche con la scarsa presenza di linee di riferimento chiare e condivise dagli educatori per costruire i ragazzi e per indicare una posizione ideale sulle dimensioni da loro elicitate. La priorità degli educatori della Graciosa è

riservata all'autonomizzazione di ragazzi e ragazze, tramite l'inserimento lavorativo e, nel momento delle dimissioni, la ricerca di un nuovo alloggio. Si ipotizza venga, quindi, lasciato meno spazio per un intervento educativo su dimensioni più complesse che richiederebbe una presa in carico dalla maggiore durata e continuità. Un contesto di questo tipo sarebbe quindi orientato verso la soddisfazione di bisogni primari, legati alla sopravvivenza economica e ad altri aspetti di autonomizzazione, ma renderebbe piuttosto difficile l'investimento e la sperimentazione di varie costruzioni alternative e ruoli per sé.

Sembra esservi una certa ambivalenza nel modo in cui i ragazzi e le ragazze accolgono l'invito all'autonomia e al mantenere le proprie dipendenze distribuite su di sé o su altre figure esterne alla comunità. Come già sottolineato nel parlare dei percorsi di dipendenza tracciati da colpa, l'autonomia può tradursi, in termini PCP, in una concentrazione delle proprie dipendenze su di sé, nell'anticipazione che gli altri difficilmente saranno disponibili verso i propri bisogni (Chiari et al., 1994). Sembra però che gli accolti non si siano completamente adattati a questi parametri, ma sollevino in vari modi i loro bisogni di cura e accudimento. Riferimenti del genere si possono trovare, ad esempio, nelle aree di comunanza caratteristiche degli accolti, rappresentate dalle categorie *Altruista / Egoista (1B)* e *Comprensivo / Non comprensivo (3H)*.

Inoltre, interrogandosi su quale tipo di esperienza possa canalizzare un contesto di questo tipo, si immagina che una delle caratteristiche distintive con cui gli accolti si trovano ad avere a che fare sia l'assenza di punti di riferimento forti forniti dagli educatori, soprattutto se confrontiamo questo contesto con i due precedenti. I dati raccolti sembrano suggerire che il contesto in cui gli accolti vengono invitati a sperimentare sia particolarmente difficile da anticipare e siano difficili da prevedere gli esiti dei propri esperimenti. A questo si aggiunge il fatto che relazioni piuttosto leggere e limitate ad aspetti pratici e quotidiani non facilitano l'esercizio della socialità e rendano quindi ulteriormente difficile da prevedere il mondo relazionale con il quale si interagisce.

Si potrebbero leggere in quest'ottica la grande emotività e tensione raccontata dai ragazzi, i quali utilizzano molti costrutti per discriminare tra persone "*Tranquille*" (AC2.12) e "*Schizzate, che se gli prendono i cinque minuti si incavolano di brutto*" (AC7.6). Secondo queste premesse, l'arrabbiatura improvvisa e lo sfogo potrebbero essere segnali di un'esperienza di invalidazione imprevista, particolarmente probabile in questo contesto. Si ipotizza che queste possano canalizzare, tra le varie cose, anche forti transizioni di ansia, legate all'incapacità di leggere la situazione e di immaginare il proprio futuro. Si immagina che i ragazzi abbiano modalità molto diverse di far

fronte a queste invalidazioni che, come sottolineato in precedenza¹⁰¹, rischiano di avere un peso molto forte e di coinvolgere direttamente costrutti nucleari.

L'invalidazione può essere affrontata, ad esempio, in modo ostile, senza cambiare il proprio punto di vista. Potrebbero essere letto secondo questa prospettiva il punto di vista di Josh, che propone una griglia di soli punteggi estremi, in cui le costruzioni sono usate in modo regnante e danno poco spazio per la permeabilità e il cambiamento.

Diversamente, si potrebbe scegliere di fare esperienza in modo allentato, nell'ottica di assecondare quelle che vengono lette come delle richieste dagli altri, senza portare davvero a revisione aspetti centrali del proprio sistema. Potrebbe essere questo il caso di Paola, la cui griglia è particolarmente ricca di costrutti dalle sfumature leggermente diverse e dalle implicazioni spesso contraddittorie. Si veda al esempio il suo descrivere come ideale una persona che è, al contempo moltissimo *“Cinica, che disprezza il mondo”* (AC4.17) e *“Disponibile e generosa”* (AC4.20).

Diverso ancora è il caso di Lorenzo, che probabilmente attribuisce un forte peso alle invalidazioni incontrate e le interpreta in un'ottica molto critica rispetto al proprio valore personale, come si può riscontrare nei valori molto diversi attribuiti al sé rispetto al sé ideale. Egli si critica fortemente per il proprio essere *“Testardo”* (AC5.4), il *“Credersi il più importante della comunità”* (AC5.7) e l'essere qualcuno che *“Si incavola di brutto”* (AC5.16).

Riassumendo, un sistema di questo tipo può canalizzare un tipo di esperienza i cui limiti hanno a che fare con i seguenti aspetti:

1. Scarsa distribuzione delle dipendenze fuori dal sé
2. Scarsa predittività del contesto
3. Difficile predittività dei processi di costruzione del sé dei ragazzi e delle loro implicazioni

2.5 Conclusioni

Le comunità socio-educative vengono qui considerate come dei sistemi di costrutti di gruppo (Procter, 1996) in cui i significati vengono co-costruiti nell'interazione continua tra i vari attori coinvolti nel contesto.

¹⁰¹ Si veda il cap. 3.1.5 per maggiori dettagli su una possibile costruzione PCP dell'adolescenza

Considerando i tre casi descritti, si ritiene importante ribadire come i risultati delle interviste confermino l'ipotesi che ogni specifico contesto sia caratterizzato da un particolare sistema di significati che condivide, sì, qualche dimensione con le altre comunità ma che, in generale, ha molti aspetti di unicità. Si evidenzia, inoltre, come, considerando separatamente accolti ed operatori, vadano a costituirsi due sistemi di costrutti molto specifici e differenti ma che, nel contempo, possono essere letti come integrati in un più ampio sistema globale. Rispetto alla letteratura attuale sull'argomento (Belotti, 2012; Stokholm, 2009; Emond, 2003; Arieli, Beker & Kashti, 2001) si conferma l'importanza del ruolo svolto dal gruppo dei pari, con i quali gli accolti condividono un sistema molto specifico di significati rilevanti e per i quali vengono riservati una serie di costrutti dal campo di pertinenza limitato. Allo stesso modo, è importante sottolineare il ruolo degli operatori e delle loro costruzioni personali e professionali, le quali si intrecciano con quelle degli accolti in un sistema che, nel bene e nel male, si valida e sostiene a vicenda.

Come già sottolineato in precedenza, le comunità socio-educative si propongono come dei contesti in cui l'adolescente può trovare spazio per delle esperienze nuove, che gli/le permettono di sviluppare creativamente il proprio sistema di costrutti, aprendo a direzioni nuove e a costruzioni alternative di sé e della propria storia. Riprendendo la citazione di Kelly, "nessuno è vittima della propria biografia" (p.12, trad.), e questo tipo di presa in carico rappresenta un'opportunità per ampliare le proprie possibilità e sperimentare ruoli diversi da quelli fino ad ora conosciuti.

Inevitabilmente, però, ogni comunità si può considerare un sistema di costrutti che, seppure risultato di una continua negoziazione e rinegoziazione di significati, è in ogni momento in cui lo si considera, un insieme *finito*. Per questo motivo, si tratta di un contesto che promuoverà certe esperienze, piuttosto che altre.

Le caratteristiche del sistema comunità, inoltre, si intrecciano con la storia particolare e personale di ogni accolto che viene preso in carico. Ogni ragazzo o ragazza porta, infatti, con sé un bagaglio di esperienze e tutto un insieme di significati costruiti e negoziati con il mondo fino ad ora conosciuto. In alcune circostanze, questi sistemi saranno particolarmente compatibili e l'inserimento in comunità potrebbe andare a rafforzare delle modalità interattive già consolidate, lasciando forse poco spazio per la sperimentazione di alternative molto lontane dalle strade conosciute.

Potrebbe essere questo, ad esempio, il caso di un'accolta inserita alla Caleidoscopio, il cui percorso di dipendenza precedente è principalmente tracciato da minaccia. Il contesto della comunità rappresenterebbe potenzialmente un luogo sì di grande sperimentazione ma, al contempo, potrebbe non dare a questa ragazza la possibilità di uscire dal ruolo di persona debole e bisognosa di aiuto che si è costruita fino a quel momento.

Diversamente, il mondo di significati e i modelli relazionali del sistema comunitario potrebbero essere molto lontani da quelli del ragazzo o della ragazza accolta. In questo caso, la comunità potrebbe rappresentare un luogo di grande invalidazione. Questo può portare ad esiti molto diversi, a seconda del tipo di esperienza che gli accolti in questione scelgono di portare avanti. Una revisione del proprio sistema potrebbe portare ad un cambiamento molto forte e all'apertura a diversi modi e possibilità di costruire sé e il mondo.

Oppure, il ragazzo o la ragazza potrebbero decidere che l'alternativa proposta non è per loro percorribile e scegliere di costruire l'invalidazione in modo ostile, senza rivedere il proprio punto di vista. Potrebbe essere questo il caso di Josh, che arrivato alla Graciosa, si trova disorientato davanti alla varietà di costruzioni e di possibilità alterative proposte, e sceglie di chiudersi ostilmente sulle proprie posizioni, opponendosi ad ogni tentativo di permeabilizzazione del proprio sistema. Ma potrebbe essere anche il caso di Adel, che arriva alla Colombo con un sistema di costrutti e un'idea di sé già piuttosto consolidata e stabile. Trovandosi a confrontarsi con un modello piuttosto diverso dai propri interessi, Adel sceglie di mantenere le proprie posizioni e priorità, rifiutando il "modello dell'attaccante" e scegliendo di sottolineare l'importanza di valori quali l'umiltà, il rispetto e la capacità di ammettere i propri errori.

Nel capitolo appena concluso si sono formulate delle ipotesi sul tipo di esperienze che ciascuno dei contesti considerati può canalizzare e sul tipo di processi di costruzione del sé che possono venire o meno promossi. Si sono evidenziati, in particolare, alcuni aspetti legati alle dimensioni di dipendenza e altri legati al livello di allentamento del sistema di costrutti della comunità.

L'analisi della comunità maschile e di quella femminile, in particolare, mettono in evidenza come ogni contesto favorisca l'instaurarsi di determinate modalità di interazione e di distribuzione delle dipendenze. La comunità Colombo, in particolare, abbraccia i valori dell'autonomia e dell'indipendenza, favorendo una distribuzione delle dipendenze sul sé e canalizzando esperienze simili a quelle tipiche dei percorsi di dipendenza tracciati da colpa (Chiari et al., 1994). La Caleidoscopio, invece, sottolinea la dimensione della cura e, similmente a quanto accade per i percorsi di dipendenza tracciati da minaccia (Chiari et al., 1994), favorisce la distribuzione delle dipendenze su poche figure significative. Seppure con modalità molto diverse, sembrerebbe forte, in entrambi i casi, l'attenzione per i bisogni dei ragazzi e delle ragazze. Anche se espresso in termini diversi, l'interesse per il grado di forza e autonomia sembra, inoltre, condiviso da entrambe le équipe.

Nell'ipotizzare quali possano essere i limiti di questi sistemi si ritiene utile fare riferimento alle nozioni di dipendenza e ruolo. Dei contesti come quelli appena descritti, infatti, sembrano proporsi principalmente come luogo di scambio per costruzioni basate su dimensioni di dipendenza. Come

già sottolineato, si potrebbe essere particolarmente difficile per questi accolti sperimentare ruoli diversi oltre a quelli di *Forte / Debole, Bisognoso di aiuto / Autonomo*. Lo spazio di movimento proposto sembra, infatti, essere molto legato a queste dimensioni, permettendo spostamenti da un polo all'altro ma raramente, invitando all'esplorazione di ruoli diversi o dimensioni ortogonali. L'importanza di questo aspetto risulta particolarmente evidente se si sceglie di assumere la prospettiva sull'adolescenza suggerita nel paragrafo 1.3, secondo la quale lo sviluppo di costruzioni di ruolo può ritenersi un processo specifico di questa età della vita.

La seconda dimensione interessante rilevata nell'analisi dei tre contesti di presa in carico riguarda il livello di allentamento del sistema di costrutti della comunità. A questo proposito, colpisce la forte differenza riscontrata tra le comunità maschile e femminile, in cui il sistema di costrutti degli operatori prevede delle chiare opinioni condivise sulla preferibilità o meno di vari aspetti, e quella mista, in cui i vari operatori mostrano opinioni piuttosto diverse tra loro.

Nei primi due casi, la lettura globale del sistema della comunità si muove su poche dimensioni di significato consolidate e condivise, le quali possono fare ipotizzare delle chiare implicazioni e possibilità di sviluppi dei percorsi dei ragazzi. Nel secondo caso, invece, il sistema di costrutti della comunità appare meno consolidato e più allentato, caratterizzato da idee diverse e, a volte, tra loro contraddittorie. Questo tipo di processi potrebbero essere utili per far fronte all'ansia legata ai frequenti eventi imprevisti che caratterizzano questo tipo di comunità. Si tratta di un sistema di significati potenzialmente molto permeabile e quindi aperto al cambiamento. Allo stesso tempo, però, un sistema di questo tipo è caratterizzato da scarse capacità predittive. Scarse capacità predittive che rischiano di rimanere tali, in una sorta di circolo vizioso in cui anticipazioni allentate non portano a revisione e, di conseguenza, non portano ad una maggiore articolazione del sistema. Questa ipotesi permetterebbe di rileggere il clima di precarietà e imprevedibilità della presa in carico nell'ottica di scarsa capacità predittiva di un sistema comunitario globale.

Conclusioni

Nel presentare le riflessioni finali di questa ricerca, si ritiene particolarmente interessante rileggere l'intero lavoro come un grande ciclo dell'esperienza, del quale si possono evidenziare le varie fasi. Coerentemente con questa prospettiva vengono quindi presentate le anticipazioni, ovvero i presupposti da cui è partita la ricerca, e la fase dell'investimento, ovvero il tipo di pensiero e preparazione ritenuti necessari per affrontare l'oggetto di interesse. Si prosegue descrivendo il momento dell'incontro, rappresentato dal lavoro sul campo, e la fase di validazione e invalidazione, ovvero il momento in cui sono state messe alla prova le numerose ipotesi che via via venivano formulate sul tema oggetto della ricerca. Infine, viene presentata la fase di revisione in cui, alla luce dei risultati emersi, si evidenziano i limiti dello studio e si suggeriscono alcune proposte per eventuali sviluppi, riguardanti l'ambito della ricerca e dell'intervento.

Anticipazioni

La Psicologia dei Costrutti Personali non presenta, nella sua formulazione originaria, una teoria sistematica dello sviluppo (Crockett, 1982). Come suggerito dallo stesso Kelly (1955), si sceglie qui di adottare un'ottica ricorsiva e la PCP viene letta, alla luce dei suoi stessi presupposti, come un sistema di costruzioni passibile di ulteriore elaborazione.

Vari autori si sono occupati di approfondire le possibili declinazioni della PCP nell'ambito della psicologia dello sviluppo (Walker, 2009; Jablonski & Lester, 2008; Mancuso, 2003; Chiari et al, 1998; Adams-Webber & Neff, 1996; Vaughn & Pfenninger, 1994; Salmon, 1970/1984), ma raramente si sono concentrati, in particolare, sull'età dell'adolescenza.

Alla luce di questi presupposti, la principale anticipazione da cui parte questa ricerca riguarda l'idea che possa essere utile espandere il dibattito teorico ed applicativo sull'utilizzo della PCP con gli adolescenti. In particolare, questo lavoro si propone di formulare delle ipotesi su come si può costruire l'adolescenza in termini PCP e su quali sono le risorse e i limiti dell'utilizzo di questo approccio con questa particolare età della vita.

Si considerano, in particolare, due livelli di analisi. Il primo vede l'adolescenza come età della vita in generale e il secondo ne approfondisce un aspetto particolare, ovvero i processi di costruzione del sé in un contesto molto specifico, quali le comunità socio-educative per minori.

Investimento

Per mettere alla prova queste anticipazioni si è scelto di affrontare il tema incrociando due prospettive molto diverse e particolari, nell'auspicio che questo possa contribuire a tratteggiare una panoramica più ricca e sfaccettata sull'argomento. Vengono quindi interrogate due popolazioni molto diverse tra loro.

Innanzitutto, per quanto riguarda l'approfondimento su PCP e adolescenza ad un livello più generale, si interpellano quelli che possono essere considerati i maggiori esperti sull'argomento, ovvero gli psicologi professionisti italiani e stranieri che utilizzano questo particolare approccio nella loro pratica lavorativa. La scelta di affrontare in questo modo l'oggetto di ricerca è radicata nei presupposti della teoria costruttivista, la quale abbandona ogni presunzione di oggettività e valorizza gli aspetti intersoggettivi della costruzione della conoscenza scientifica (Armezzani, 2004).

Si sceglie, inoltre, di approfondire uno dei temi considerati cruciali in adolescenza (De Wit & van der Veer, 1993; Erickson, 1968), ovvero i processi di costruzione del sé. In accordo con la recente letteratura sull'argomento (Crocetti et al., 2011; Palmonari, 2011; Weinreich 1985), si concentra l'attenzione su uno specifico ambito di vita, ovvero le comunità socio-educative per adolescenti. L'obiettivo è quello di esplorare i processi di costruzione del sé degli accolti in questi particolari contesti di presa in carico. L'interesse per questo specifico contesto è dato dal suo essere potenzialmente un luogo di confronto e negoziazione di significati vecchi e nuovi, dove gli accolti possono trovare uno spazio per sperimentare modi diversi di costruire se stessi e il mondo (Giannone, 2012; Cassibba, Coppola & Costantino, 2012).

Incontro

Per quanto riguarda il primo livello di analisi, vengono raccolte 109 schede compilate online da professionisti della PCP italiani e stranieri, i quali si esprimono sul tema *PCP e adolescenza*. Tra i professionisti che hanno accolto l'invito, si sottolinea l'importante partecipazione di alcuni teorici della PCP, il cui valore è riconosciuto e rinomato a livello internazionale. Si evidenziano, tra gli altri, i preziosi contributi di Franz Epting, Robert Neimeyer, Beverly Walker e Guillem Feixas.

Nelle risposte viene raccontata la loro personale costruzione dell'adolescenza, descritta attraverso costrutti bipolari, e vengono formulate delle ipotesi su una possibile costruzione dell'adolescenza in termini PCP. Inoltre, gli psicologi interpellati forniscono la loro opinione sull'utilità di questo approccio nel lavoro con gli adolescenti, evidenziandone limiti e risorse, ambiti di applicazione consigliati e tecniche e strumenti considerati particolarmente utili.

Contemporaneamente, vengono studiati i casi di tre diverse comunità socio-educative per adolescenti: una maschile, una femminile ed una mista. In particolare, vengono condotte delle interviste secondo la tecnica delle griglie di repertorio con 18 accolti e 26 operatori (19 educatori e 7 volontari).

Validazione / Invalidazione

Come già sottolineato¹⁰², l'idea che possa essere utile approfondire il tema dell'adolescenza in chiave PCP è largamente supportata dall'interesse e dalla partecipazione riscontrati da parte dei professionisti PCP interpellati. I feedback ricevuti e le risposte fornite confermano, infatti, sia la pertinenza delle dimensioni professionali della PCP, sia la loro scarsa definizione per costruire questo periodo della vita che il disorientamento e la voglia di lavorare sull'argomento dei professionisti PCP che si occupano, in varia misura, di adolescenza.

Considerando il secondo livello di analisi, si ritiene che l'utilizzo della PCP fornisca un punto di vista interessante e dalle ricche implicazioni operative. La prospettiva proposta permette, infatti, di adottare una lettura sovraordinata dei processi interattivi che hanno luogo nelle comunità. Vengono evidenziati alcuni aspetti del sistema di costrutti di gruppo (Procter 1996) di accolti ed operatori, suggerendo quali possano essere le esperienze canalizzate o meno nello specifico contesto. Questo permetterebbe di leggere gli eventi secondo un'ottica anticipatoria, ovvero formulando delle ipotesi rispetto a quali potrebbero essere, ad esempio, i processi di costruzione del sé di un accolto che distribuisce le proprie dipendenze in un modo, piuttosto che in un altro, oppure di qualcuno che sta sperimentando una transizione piuttosto che un'altra.

Una riflessione a parte merita, inoltre, la valutazione dell'utilizzo della PCP nell'ambito della ricerca con adolescenti. Strumenti PCP come le griglie di repertorio si confermano, infatti, delle modalità di raccolta dati coinvolgenti e interessanti per i ragazzi e le ragazze intervistati¹⁰³. Questo tipo di intervista combina, inoltre, una grande attenzione per il vissuto soggettivo dell'adolescente con la possibilità di raccogliere, a fine intervista, un riassunto preciso (e condiviso con il partecipante) dei contenuti affrontati, formulati sotto forma di costrutti e quindi già definiti in modo puntuale e maneggevole.

Vista la rilevanza dell'argomento e la scarsa letteratura presente a riguardo, questa ricerca si propone come un primo passo verso una costruzione dell'adolescenza in chiave PCP. I risultati

¹⁰² Si veda il paragrafo 1.3 dei risultati per un approfondimento.

¹⁰³ Si rimanda al paragrafo 3.3 della parte sul metodo per una valutazione dettagliata dello strumento.

proposti non sono da intendersi come una teoria esaustiva né, tantomeno, definitiva, ma costituiscono delle ipotesi, dalle quali partire per ulteriori sperimentazioni e revisioni.

Il primo livello di indagine approfondisce l'adolescenza, intesa come età della vita in generale, e propone delle ipotesi per una teoria co-costruita intersoggettivamente attraverso i contributi dei professionisti PCP interpellati. Viene proposto un modello che considera l'adolescenza, innanzitutto, un periodo di grande dilatazione, in cui molti nuovi elementi entrano a far parte del campo percettivo. Questi possono comprendere gli aspetti più diversi, dai cambiamenti nel proprio corpo, ai nuovi interessi, alle nuove relazioni sulle quali distribuire potenzialmente le proprie dipendenze. Si ipotizza che il sistema di costrutti dell'adolescente, fino a quel momento convalidato e consolidato all'interno di contesti molto più limitati, si ritrovi ora ad affrontare un mondo molto più complesso, davanti al quale godrebbe di scarsa capacità predittiva. L'apertura a molte nuove esperienze e a diversi validatori implicherebbe, quindi, un forte rischio di incorrere nell'invalidazione delle proprie anticipazioni. Queste invalidazioni avrebbero, inoltre, un peso particolarmente forte in questo periodo della vita, a causa della scarsa complessità e articolazione del sistema. I risultati dei cicli dell'esperienza di un adolescente sarebbero raramente circoscrivibili ad un ambito preciso, ma comportino facilmente ripercussioni a livello più globale, implicando la messa in dubbio di costruzioni nucleari, legati all'identità e alla propria sopravvivenza. Considerare il peso di queste invalidazioni può aiutare a comprendere le forti transizioni di ansia, colpa e minaccia che possono caratterizzare, in varia misura, questo periodo della vita.

Una prospettiva di questo tipo permette di leggere secondo un'ottica diversa la centralità dei temi identitari comunemente associata all'età dell'adolescenza. Sulla base di un confronto con la letteratura PCP sull'argomento, viene quindi proposto un modello per descrivere i processi di costruzione del sé in questa età della vita. Per fronteggiare le probabili transizioni di ansia, minaccia e colpa, la persona può, infatti, muoversi in varie direzioni e con implicazioni diverse. In particolare, può scegliere di perseguire aggressivamente l'elaborazione del campo percettivo, allo scopo di arricchire il proprio sistema e migliorarne la predittività, oppure può preferire salvaguardare le proprie costruzioni nucleari, evitando l'invalidazione tramite l'interruzione del ciclo dell'esperienza. Si distingue, quindi, tra modalità costruttive maggiormente caratterizzate dall'esplorazione aggressiva di vari aspetti di sé, modalità di costruzione del sé allentate e mai definite e, infine, l'adozione di costruzioni univoche e mantenute in maniera ostile¹⁰⁴. Nella prospettiva proposta, viene sottolineato, inoltre, come la distribuzione delle dipendenze e lo

¹⁰⁴ Si rimanda al paragrafo 1.3 dei risultati per un approfondimento.

sviluppo della socialità, caratteristiche dell'adolescenza, facciano sì che questa età della vita rappresenti, potenzialmente, un campo privilegiato per lo sviluppo delle costruzioni di ruolo.

I professionisti interpellati si esprimono, inoltre, sull'utilità dell'approccio PCP nel lavoro con gli adolescenti, evidenziandone limiti, risorse, tecniche e contesti di applicazione. Vengono evidenziati vari aspetti della teoria tra cui alcuni che se, da un lato, risultano particolarmente adatti a questa fascia di età, dall'altro rischiano di rappresentare un limite se mal interpretati. Si fa riferimento, in particolare, alla nozione di socialità, al corollario della scelta e all'alternativismo costruttivo. Le risposte dei partecipanti evidenziano come questi rappresentino delle grandi risorse per il lavoro con gli adolescenti ma, nel contempo, debbano essere applicati in maniera rigorosa, onde evitare un atteggiamento troppo allentato e legittimizzante.

I processi di costruzione del sé vengono quindi approfonditi nel secondo livello di analisi, il quale esplora i processi di costruzione del sé degli accolti nelle comunità socio-educative.

Il contesto della comunità viene visto come un sistema di costrutti di gruppo, i cui significati sono co-costruiti e negoziati da accolti ed operatori nelle loro interazioni quotidiane. E' all'interno di questo spazio relazionale che gli accolti orientano le esperienze che vanno a costruire la propria idea di sé. Analizzando i significati portati da accolti ed operatori si delineano alcuni aspetti interessanti e distintivi di ciascun contesto e se ne ipotizzano le implicazioni sul tipo di sperimentazioni che gli accolti scelgono di intraprendere. Si sottolinea, in particolare, il ruolo delle dimensioni di dipendenza e del grado di lassità o strettezza del sistema di costrutti della comunità.

Si evidenzia, innanzitutto, come contesti diversi siano caratterizzati dalla predilezione per modalità di interazione e distribuzione delle dipendenze diverse. Il modello di Chiari e colleghi (1994) sulla distribuzione delle dipendenze risulta particolarmente utile per comprendere questo tipo di dinamiche relazionali e le loro implicazioni. Alla luce di quanto evidenziato nei risultati dell'indagine con i professionisti, si ritiene, inoltre, particolarmente rilevante mettere in luce come contesti diversi favoriscano o meno lo sviluppo di costruzioni di ruolo, considerato potenzialmente uno dei processi principali della costruzione del sé in adolescenza.

Allo stesso modo, l'analisi di questi tre casi ha permesso di evidenziare il ruolo dei processi di allentamento e restringimento all'interno delle modalità costruttive del sistema comunità. In particolare, si suggerisce che un sistema più lasso e permeabile, ma dalle scarse capacità predittive, possa essere utilizzato per fare fronte all'ansia in un contesto meno prevedibile, in cui le prese in carico hanno durata variabile e gli imprevisti sono all'ordine del giorno.

Revisione

Per quanto riguarda i limiti e i possibili sviluppi della ricerca, si ritiene necessario avanzare alcune riflessioni emerse nel corso dello studio.

Il principale limite dell'indagine con i professionisti è rappresentato dalla complessità dell'argomento affrontato. Come già sottolineato nella valutazione dello strumento, molti partecipanti hanno fatto riferimento alla loro difficoltà nel rispondere alle domande che richiedevano esplicitamente di descrivere l'adolescenza in termini PCP. Per ovviare a questa difficoltà, si è ritenuto interessante ed utile organizzare dei *focus group* sull'argomento, nella speranza che la dimensione collaborativa e il confronto tra vari punti di vista facilitasse il processo creativo. Si tratta di un progetto appena iniziato, nel quale non sono ancora stati presentati i risultati della ricerca. Si immagina di poter approfittare di contesti di scambio internazionale, come la PCP Winter School o l'European Congress of Constructivist Psychology, per proseguire con il lavoro e mettere alla prova le ipotesi formulate.

Per quanto riguarda la ricerca in comunità, un primo limite è costituito dal numero limitato dei contesti considerati. Trattandosi di una ricerca esplorativa, si è ritenuto preferibile privilegiare l'approfondimento dei tre contesti, piuttosto che estendere l'analisi a più comunità oppure ad adolescenti che vivono in famiglia. Futuri sviluppi potrebbero concentrarsi, a questo proposito, sull'approfondimento in più comunità di alcuni degli aspetti evidenziati dai risultati come, ad esempio, i modelli educativi in rapporto alle dimensioni di dipendenza e ruolo.

Un altro limite riguarda lo scarso approfondimento della dimensione di genere degli accolti. Le tre comunità sono state scelte, inizialmente, in base a questo criterio, in modo da rispecchiare le varie tipologie di comunità socio-educative che si trovano nel territorio. La complessità dei tre contesti e la loro estrema diversità fa sì che non sia ritenuto opportuno mettere in relazione le differenze riscontrate con questa variabile. La ricorrenza di aspetti legati all'autonomia, nella comunità maschile, e alla cura, in quella femminile, lascia però aperti vari interrogativi riguardanti il ruolo del genere in questo tipo di costruzioni. Potrebbe essere particolarmente interessante, approfondire questo tipo di dimensioni, sia con gli accolti delle comunità che con le equipe educative che li hanno in carico.

Un altro limite infine riguarda il livello di integrazione tra le due parti della ricerca. Alcuni aspetti della teoria dell'adolescenza co-costruita con i professionisti sono stati fondamentali per suggerire delle chiavi interpretative rispetto al lavoro nelle comunità. Si vedano, ad esempio, i riferimenti alle implicazioni delle transizioni e alle dimensioni di ruolo e dipendenza. Ciononostante, non è stata possibile una completa integrazione tra le due prospettive proposte. Si veda, a questo proposito, la mancata applicazione del modello di costruzione del sé proposto nella prima parte all'esperienza

degli accolti. Questo limite è legato, in parte, allo scarto tra il livello molto generale delle prime analisi e la specificità del contesto delle comunità e, in parte, allo svolgimento contemporaneo delle due analisi, il quale non ha reso possibile una definizione di un oggetto di interesse su misura per quanto riguarda la seconda parte. Potrebbe essere interessante, a questo proposito, proporre un'ulteriore messa a verifica della costruzione dell'adolescenza formulata, andando ad approfondire, in particolare il modello sui processi di costruzione del sé proposto.

Infine, un generale limite della ricerca è rappresentato dalla specificità del suo oggetto di interesse. La scelta di concentrarsi, in particolare, su una particolare teoria psicologica rende i risultati di questa ricerca poco fruibili al di fuori di quest'ambito professionale. Come già sottolineato dagli stessi partecipanti, questo tipo di limite può essere superato solo tramite uno sforzo di socialità e il tentativo di tradurre i risultati trovati nei termini della persona con la quale si vuole comunicare. Si immagina, quindi, di poter ricostruire i risultati principali della ricerca in un'ottica comprensibile anche per professionisti provenienti da ambiti diversi. Verrà, inoltre, stilato un report per le tre comunità che hanno partecipato allo studio. Qui verranno riassunte le conclusioni della ricerca, prestando particolare attenzione alla descrizione delle dimensioni di significato emerse nel contesto e alle possibili implicazioni che queste possono avere sulle costruzioni del sé degli accolti.

Gli sviluppi che questo studio suggerisce sono molteplici, si sceglie di presentarne i più rilevanti.

Si prevede, innanzitutto, la stesura di un report che sintetizza i risultati dell'indagine con i professionisti, nell'ottica di condividere con i partecipanti gli spunti formulati per una teoria PCP dell'adolescenza.

Interessanti approfondimenti potrebbero provenire, inoltre, dalla messa alla prova del modello proposto e, in particolare, delle idee formulate rispetto alle varie modalità di costruzione del sé. I risultati ottenuti con la presente ricerca rappresentano, infatti, delle ipotesi stimolanti per partire con un nuovo ciclo dell'esperienza in cui, portare a verifica le nuove anticipazioni. Questo potrebbe avvenire tramite dei focus group con i professionisti oppure tramite il confronto diretto con degli adolescenti.

Per quanto riguarda il secondo livello di analisi sarebbe, invece, interessante approfondire il ruolo del genere degli accolti nella co-costruzione del sistema di costrutti di gruppo (Procter, 1996) della comunità. Come già sottolineato, i risultati emersi dalla ricerca fanno ipotizzare che questi aspetti ricoprano una parte rilevante nelle costruzioni di accolti ed educatori.

Una possibile elaborazione dell'analisi dei contesti comunitari è rappresentata dalla presa in esame dei diversi modelli educativi proposti, concentrandosi sulle costruzioni degli educatori e su che tipo di implicazioni posso avere sul sistema comunità con cui sono in interazione.

A partire dai risultati trovati, infine, potrebbero essere stilati dei progetti di intervento da proporre alle comunità. Potrebbe essere particolarmente interessante, ad esempio, proporre dei momenti di confronto con le equipe educative in cui vengono focalizzate le principali caratteristiche del proprio sistema di significati, evidenziandone gli spazi di azione e i limiti.

Allo stesso modo, si immagina di poter implementare dei percorsi di formazione sulle costruzioni di ruolo e di dipendenza, in cui educatori ed accolti possano fare esperienza in prima persona, delle diverse implicazioni dell'utilizzo di queste differenti modalità relazionali.

I risultati di questo lavoro si prestano quindi a vari approfondimenti, sia da un punto di vista teorico che applicativo. L'esperienza di questa ricerca sembra confermare il fatto che la PCP possa offrire una fertile struttura narrativa per l'età dell'adolescenza. Abbandonare un'ottica di giudizio, a favore di una prospettiva di senso, permetterebbe, come evidenziato da uno dei partecipanti, di *"comprendere i movimenti idiosincratici che una persona fa, evolvendo nella direzione in cui si sente più validata e integrata, senza però assumere una prospettiva valoriale o apologizzante"* (9.E2). Un'attenzione di questo tipo risulterebbe particolarmente importante in questa età della vita in cui, in accordo col modello suggerito in questo lavoro, sono gli aspetti più nucleari quelli messi a verifica e quindi soggetti al peso del confronto con le costruzioni altrui.

Per questo motivo, si auspica che questa ricerca possa rappresentare un piccolo passo all'interno di un più ampio processo di elaborazione di una teoria che, per definizione del suo stesso autore, si propone come una costruzione fertile e aperta a revisioni, estensioni e definizioni.

Bibliografia

- Adams-Webber, J. R. (2003). Prototypicality of Self and Differentiating Among Others in Terms of Personal Constructs. *Journal of Constructivist Psychology*, 16(4), 341–347.
- Adams-Webber, J., & Neff, G. (1996). Developmental trends and gender differences in construing the self and parents. *Journal of Constructivist Psychology*, 9, 225–232.
- Adams-Webber, J. (1985). Self-other contrast and the development of personal constructs. *Canadian Journal of Behavioural Science / Revue Canadienne Des Sciences Du Comportement*, 17(4), 303–314.
- Adams-Webber, J.R. (1979). *Personal construct theory: Concepts and applications*. New York, NY: John Wiley & Sons.
- Adams-Webber, J. R. (1969). Cognitive complexity and sociality. *British Journal of Social and Clinical Psychology*, 8, 211-216.
- Albert, D., Chein, J., & Steinberg, L. (2013). The teenage brain: peer influences on adolescent decision making. *Current Directions in Psychological Science*, 22(2), 114-120.
- Aleni Sestito, L. (2004). *Processi di formazione dell'identità in adolescenza*. Napoli: Liguori Editore.
- Aleni Sestito, L., & Parello, S. (2004). Come penso che sarò da grande. Autorealizzazione, aspettative di efficacia e identità di genere. *Psicologia dell'educazione della formazione*, 2, 153-169.
- Applegate, J. L. (1983). Construct system development, strategic complexity, and impression formation in persuasive communication. In J. Adams- Webber & J. C. Mancuso (Eds.) *Applications of personal construct theory*, (pp. 187-205). New York: Academic Press.
- Arieli, M., Beker, J., & Kashti, Y. (2001). Residential group care as a socializing environment: Toward a broader perspective. *Child and Youth Care Forum*, 30, 45–58.
- Armezzani, M., & Chiari, G. (2014). Idee per una interpretazione ed una elaborazione fenomenologica della teoria dei costrutti personali. *Costruttivismi*, 1, 122–135.
- Armezzani, M. (2004). *In prima persona: La prospettiva costruttivista nella ricerca psicologica*. Milano: Il Saggiatore.
- Armezzani M. (1998). Possibilità e decisioni nell'incontro psicoterapeutico: un confronto tra la psicologia kelliana e la fenomenologia. In G. Chiari, M. L. Nuzzo (a cura di), *Con gli occhi dell'altro: Il ruolo della comprensione empatica in psicologia e in psicoterapia costruttivista*, (pp. 69-89). Padova: Unipress.
- Armezzani M. (1995). *L'indagine di personalità: Modelli e paradigmi di ricerca*. Roma: La Nuova Italia Scientifica.

- Arshet, A. K., Kroger, J., Martinussen, M., & Marcia, J. E. (2009). Meta-analytic studies of identity status and the relational issues of attachment and intimacy. *Identity: An International Journal of Theory and Research*, 1, 1-32.
- Balnaves, M., & Caputi, P. (1993). Corporate constructs: To what extent are personal constructs personal? *International Journal of Personal Construct Psychology*, 6, 119-138.
- Bannister, D., & Fransella, F. (1986). *A manual for repertory grid technique*. London: Academic Press.
- Bannister, D., & Fransella, F. (1971). *Inquiring man: The theory of personal constructs*. Harmondsworth: Penguin.
- Bannister, D. & Mair, J. M. M. (1968) *The Evaluation of Personal Constructs*. London: Academic Press.
- Barratt, B. B. (1977). The development of peer perception systems in childhood and early adolescence. *Social Behavior and Personality: an international journal*, 5(2), 351-360.
- Bastianoni, P. (2000). *Interazioni in comunità*. Roma: Carocci.
- Bastianoni, P., Taurino, A. (2005). Famiglie per affetto e per professione, in L. Fruggeri, (Ed.), *Diverse normalità* (pp.193-215). Roma: Carocci.
- Belotti, V. (2012). Ragazzi e ragazze nei contesti di cura, in E. Toffano Martini & De Stefani, P. (Eds.) *"Che vivano liberi e felici.." Il diritto all'educazione a vent'anni dalla convenzione di New York*. Roma: Carocci.
- Berger, K. S.(1994). *The developing person through the life span*. New York: McGraw-Hill.
- Berzonsky, M. D. (1994). Individual differences in self-construction: The role of constructivist epistemological assumptions. *Journal of Constructivist Psychology*, 7(4), 263-281.
- Berzonsky, M. D. (1992). Self-identity: The relationship between process and content. *Journal of Research in Personality*, 28, 453-460.
- Berzonsky, M. D. (1990). Self-construction over life-span: A process perspective on identity formation. In G.J. Neimeyer (Ed.). *Advances in personal construct theory*, vol.I (155-186). Greenwich, CT: JAI Press.
- Berzonsky, M. D., & Neimeyer, G. (1988). Identity status and personal construct systems. *Journal of Adolescence*, 3, 195-204.
- Berzonsky, M. D. (1986). Identity Formation, Metaphors, and Values A Rejoinder to Waterman. *The Journal of Early Adolescence*, 6(2), 123-126.
- Bieri, J. (1955). Cognitive complexity-simplicity and predictive behavior. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 61, 263-268.
- Byrne, R. M., & Egan, S. M. (2004). Counterfactual and prefactual conditionals. *Canadian Journal of Experimental Psychology/Revue canadienne de psychologie expérimentale*, 58(2), 113.

- Blakemore, S. J., & Robbins, T. W. (2012). Decision-making in the adolescent brain. *Nature neuroscience*, 15 (9), 1184-1191.
- Blos, P. (1979). *The adolescent passage*. New York: International University Press.
- Boyatzis, R. E. (1998). *Transforming qualitative information: Thematic analysis and code development*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Bonarius, H., Holland, H., Rosenberg, S. (1981). *Personal Construct Psychology: Recent Advances in Theory and Practice*. London: Macmillan.
- Bonino, S., Cattellino, E., Ciairano, S., & Jessor, R. (2003). *Adolescenti e rischio: Comportamenti, funzioni e fattori di protezione*. Firenze: Giunti.
- Bosma, H. A., Graafsma, T. L. G., Grotevant, H. D., & de Levita, D. J. (1994). *Identity and development: An interdisciplinary approach*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Bosma, H. A., & Kunnen, S. E. (2001). Determinants and mechanism in ego identity development: A review and synthesis. *Journal of Adolescence*, 21, 39-66.
- Botella, J. G. L. (2000). The structural quadrants method: A new approach to the assessment of construct system complexity via the repertory grid. *Journal of Constructivist Psychology*, 13(1), 1-26.
- Bowlby, J. (1980). *Attachment and loss*, vol.3. New York: Basic Books.
- Bowlby, J. (1973). *Attachment and loss*, vol.2. New York: Basic Books.
- Braun, V., Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101.
- Brook, J. A. (1986). Research applications of the repertory grid technique. *Applied Psychology*, 35(4), 489-500.
- Bruner, J. (1994). The remembered self. In U. Neisser & R. Fivush (Eds.), *The remembering self: Construction and accuracy in the self-narrative*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bruner, J. (1991). La costruzione narrativa della realtà. In M. Ammaniti & D. Stern (Eds.), *Rappresentazioni e narrazioni*. Roma-Bari: Laterza.
- Burnham, S. (2008). *Let's talk. Using personal construct psychology to support children and young people*. London: Lucky Duck, Sage.
- Burr, V. (2008). A Constructivist's Journey: From PCP to Social Constructionism - and back? In: *Construing PCP: New Contexts and Perspectives*. 9th EPCA Conference Proceedings.
- Burr, V., Butt, T.W. and Bell, R. (1997). Fragmentation and the sense of self. *Constructivism in the Human Sciences*, 2, 12-29.

- Burr, V., Butt, T., & Epting, F. (1997). Core construing: Self discovery or self invention? In G. J. Neimeyer & R. A. Neimeyer (Eds.), *Advances in personal construct psychology* (pp. 39-62). Greenwich, CT: JAI Press.
- Butler, R. (2006). Investigating the content of core constructs. *Personal Construct Theory & Practice*, 3, 27–34.
- Butler, R.J., Green, D. (2007). *The child within: Taking the young person's perspective by applying Personal construct psychology*. West Sussex: Wiley.
- Butler, R. J., & Green, D. (1998). *The child within: The exploration of personal construct theory with young people*. Oxford: Butterworth-Heinemann.
- Caputi, P., Reddy, P. (1999). A comparison of triadic and dyadic methods of personal construct elicitation. *Journal of Constructivist Psychology*, 12(3), 253-264.
- Carr, J., & Townes, B. (1975). Interpersonal discrimination as a function of age and psychopathology. *Child Psychiatry and Human Development*, 5, 209-215.
- Cassibba, R., Coppola, G., & Costantino, E. (2012). L'intervento con video-feedback in comunità: un'esperienza di formazione con gli operatori. *Psicologia Clinica Dello Sviluppo*, 1, 145-153.
- Castiglioni, M., & Faccio, E. (2010). *Costruttivismi in psicologia clinica: Teorie, metodi e ricerche*. Torino: UTET Università.
- Cattelino, E. (2000) "Relazioni con i coetanei in adolescenza: il contributo degli amici e del partner nella promozione del benessere". *Età Evolutiva*, 65, 102-111.
- Chiari, G., Nuzzo, M. L., Alfano, V., Brogna, P., D'Andrea, T., Di Battista, G., Plata, P., & Stiffan, E. (1998). Percorsi personali di dipendenza. In G. Chiari & M. L. Nuzzo (Eds.). *Con gli occhi dell'altro: Il ruolo della comprensione empatica in psicologia e in psicoterapia costruttivista* (pp.101-121), Padova: Unipress.
- Chiari, G., & Nuzzo, M. L. (1996). Psychological constructivisms: A metatheoretical differentiation. *Journal of Constructivist Psychology*, 9, 163-184.
- Chiari, G., Nuzzo, M. L., Alfano, V., Brogna, P., D'Andrea, T., Di Battista, G., Plata, P., & Stiffan, E. (1994). Personal paths of dependency. *Journal of Constructivist Psychology*, 7, 17-34.
- Cicognani, E., & Zani, B. (2010). Conflict style and outcome in families with adolescent children. *Social Development*, 19, 427-436.
- Cipolletta, S. (2011). Self-construction and interpersonal distances of juveniles living in residential communities. *Journal of constructivist psychology*, 24(2), 122-143.
- Cipolletta, S. (2010). Su chi fa affidamento un ragazzo che vive in comunità? Una ricerca esplorativa. *Rassegna di Psicologia*, 3, 43-58.
- Cipolletta, S. (1998). Costruzione del sé e relazioni familiari: uno studio sperimentale. *Terapia familiare*, 56, 5-22.

- Colaman, J. C. (1980). Friendship and the peer group in adolescence. In J. Adelson (Ed.), *Handbook of adolescent psychology* (pp.408-431). New York: Wiley.
- Coleman, J. C., & Hendry, L. (1990). *The nature of adolescence*. London: Methuen.
- Cooley, C. H. (1902). *Human nature and social order*. New York: Charles Scribner's Sons.
- Confalonieri, E., & Grazzani Gavezzi, I. (2002). *Adolescenza e compiti di sviluppo*. Milano: Edizioni Unicopoli.
- Crawford, A., & McAllister, J. (1982). Children at risk: A repertory grid study of intermediate treatment group members' images of self and others. *Journal of adolescence*, 5(4), 347-354.
- Cridland, E. K., Caputi, P., Jones, S. C., & Magee, C. a. (2014). Understanding high-functioning autism during adolescence: A personal construct theory approach. *Journal of Intellectual and Developmental Disability*, 39(1), 108–118.
- Crittenden, P. (1985). Maltreated Infance: Vunerability and Resilience, in «Journal of Child Psychology and Psychiatry», 26, 85-96.
- Crocetti, E, Rubini, M., & Palmonari, A. (2008). Attaccamento ai genitori e ai pari come fonte di benessere sociale. *Psicologia della salute*, 2, 63-79.
- Crocetti, E., Schwartz, S., Fermani, A. & Meeus, W. (2011). The Utrech Managment of Identity Commitments Scale (U-MICS): Italian validation and cross-national comparison. *European Journal of Psychological Assessment*, 26, 169-183.
- Crockett, W. H. (1982). The organization of construct systems: The organization *corollary*. In J. C. Mancuso & J. R. Adams-Webber (Eds.) *The construing person*, (pp. 62-95). New York: Praeger.
- Damon, W., Hart, D. (1988). *Self-understanding in childhood and adolescence*. New York: Cambridge University Press.
- Davis, H., Stroud, A., & Green, L. (1989). Child characterization sketch. *International Journal of Personal Construct Psychology*, 2, 323-327.
- Decreto del Presidente della Repubblica 22 settembre 1988, n. 448 (in Gazz. Uff., 24 ottobre 1988, n. 250, s.o.). Approvazione delle disposizioni sul processo penale a carico di imputati minorenni, art.22.
- Denicolo, P., & Pope, M. (2001). *Transformative professional practice: personal construct approaches to education and research*. London: Whurr.
- Dolto, F. (2014). *Adolescenza*. Milano: Edizioni Mondadori.
- Dorough, S., Grice, J. W., & Parker, J. (2007). Implicative dilemmas and psychological well-being. *Personal Construct Theory & Practice*, 4, 83-101.
- Duck, S. W. (1975). Personality similarity and friendship choices by adolescents. *European journal of social psychology*, 5(3), 351-365.

- Elkind, D. (1967). Egocentrism in adolescence. *Child Development*, 38,1025-1034.
- Ellis, J. (2000). *The professional identity of nurses: An empirical investigation of personal constructions using the Repertory Grid Technique*. Unpublished PhD thesis, La Trobe University, Melbourne.
- Emiliani, F., Bastianoni, P. (2000). Riflessioni conclusive: criteri di valutazione, in P. Bastianoni (Ed.) *Interazioni in comunità*, Roma, Carocci.
- Emiliani, F., Bastianoni, P. (1993). *Una normale solitudine. Percorsi teorici e strumenti operativi della comunità per minori*. Carocci, Roma.
- Emond, R. (2003). Putting the Care into Residential Care: The Role of Young People. *Journal of Social Work*, 3(3), 321–337.
- Epstude, K., & Roese, N. J. (2008). The functional theory of counterfactual thinking. *Personality and Social Psychology Review*, 12(2), 168-192.
- Epting, F. R. (1988). Journeying Into the Personal Constructs of Children. *International Journal of Personal Construct Psychology*, 1(1), 53–61.
- Epting, F. R., & Amerikaner, M. (1980). Optimal functioning: A personal construct approach. In A. W. Landfield & L. M. Leitner (Eds.), *Personal construct psychology: Psychotherapy and personality* (pp. 55-73). New York: Wiley-Interscience.
- Epting, F. R., Probert, J. S., & Pittman, S. D. (1993). Alternative strategies for construct elicitation: Experimenting with experience. *International Journal of Personal Construct Psychology*, 6(1), 79-98.
- Epting, F. R., Suchman, D. L., & Nickeson, C. J. (1971). An evaluation of elicitation procedures for personal constructs. *British Journal of Psychology*, 62(4), 513-517.
- Erickson, E. H. (1968). *Identity: Youth and crisis*. New York: Norton.
- Erickson, E. H. (1950). *Childhood and society*. New York: Norton.
- Fabbrini, A., & Melucci, A. (2000). *L'età dell'oro: Adolescenti tra sogno ed esperienza*. Milano: Feltrinelli.
- Feixas, G., & Cornejo-Alvarez, J. M. (2004). *Gridcor (Version 4.0)* [Computer software and manual].
- Feixas, G., Geldschläger, H., Carmona, M., Garzon, B. (2002). Sistema de categorías de contenido para codificar constructos personales. *Revista de psicología general y aplicada: Revista de la Federación Española de Asociaciones de Psicología*, 55(3), 337-348.
- Feixas, G., Geldschläger, H., & Neimeyer, R. A. (2002). Content analysis of personal constructs. *Journal of Constructivist Psychology*, 15(1), 1-19.

- Feixas, G., Montesano, A., Erazo-Caicedo, M.I., Compañ, V., & Pucurull, O. (2014) Implicative Dilemmas and Symptom Severity in Depression: A Preliminary and Content Analysis Study, *Journal of Constructivist Psychology*, 27(1), 31-40.
- Feixas, G., Pizzonia, G., & Dada, G. (2010). Sistema di categorie di contenuto dei costrutti personali: La versione in italiano. *Cognitivismo Clinico*, 7(2), 191-204.
- Feixas, G., & Saul, L. A. (2004). The Multi-Center Dilemma Project: an investigation on the role of cognitive conflicts in health. *The Spanish Journal of Psychology*, 7(1), 69-78.
- Felman, S. (2006) An introduction to life span development. In D. R. Boyd, H. L. Bee, & P. S. Johnson, *Lifespan development*. New York, NY: Pearson Education.
- Flavell, J. H., Botkin, P. T., Fry, C. L., Wright, J. C., & Jarvis, P. E. (1968). *The development of communication and role-taking skills in children*. New York: John Wiley and Sons.
- Foerster, H. von (1984). *Observing Systems*. Seaside, CA: Intersystems Publications.
- Fransella, F. (1995). *George Kelly*. London: Sage
- Fransella, F., Bannister, D. (1977). *A Manual for Repertory Grid Technique*. London: Academic Press.
- Fransella F, Bell R, & Bannister D. (2004). *A Manual for Repertory Grid Technique*. Chichester, UK: Wiley.
- Fransella, F., Dalton, P. (2000). *Personal construct counselling in action*. London: Sage Publications.
- Fransella, F., & Neimeyer, R. A. (2003). George Alexander Kelly: The man and his theory. In F. Fransella (Ed.), *The essential practitioner's handbook of personal construct psychology* (pp. 3-14). Chichester, England:Wiley.
- Freud, A. (1982). *Il trattamento psicoanalitico dei bambini*. Torino: Boringhieri. (Opera originale pubblicata nel 1958).
- Freud, S. (1975). *Tre saggi sulla teoria sessuale*. Torino: Boringhieri. (Opera originale pubblicata nel 1905).
- Gergen, K.J. (1989). Social psychology and the wrong revolution. *European Journal of Social Psychology*, 19, 431-437.
- Giannone, F. (2012). La presa in carico residenziale: percorsi di ricerca nelle comunità per minori. *Psicologia Clinica Dello Sviluppo*, 1, 97-122.
- von Glasersfeld, E. (1984). An Introduction to Radical Constructivism. *The Invented Reality: How Do We Know What We Believe We Know?*, Disponibile da <http://www.vonglasersfeld.com/070.1>
- Goodman, N. (1978) *Ways of Worldmaking*. Indianapolis: Hackett.

- Graziani, A. R., Rubini, M., & Palmonari, A. (2007). >: le funzioni dei gruppi adolescenziali. *Eta Evolutiva*, 29(88), 31.
- Grosso, M., Locatelli, M.C. (1996). *Mente e cultura: Tecnologie della comunicazione e processi educativi*. Milano: Cortina.
- Grotevant, H. D. (1987). Toward a process model of identity formation. *Journal of Adolescent Research*, 2 (3), 203-222.
- Grotevant, H.D., Dunbar, N., Kohler, J.K., Lash Esau, A.M. (2000). Adoptive identity: How contexts within and beyond the family shape developmental pathways. *Family Relations*, 49, 379-387.
- Gruppo di lavoro Politiche sociali del CISIS. *Nomenclatore interregionale degli interventi dei servizi*. Disponibile da http://www.cisis.it/progetti_cpss.html
- Hall, G. S. (1904). *Adolescence: Its psychology and its relations to physiology, anthropology, sociology, sex, crime, religion and education*. New Yor: Appleton.
- Harrè, R. (1987). Persons and selves. In Arthur R. Peacocke & Grant R. Gillett (eds.), *Persons and Personality: A Contemporary Inquiry* (pp.99-115). New York: Blackwell.
- Harter, S. (2011). Self-Development During Adolescence. In *Encyclopedia of Adolescence* (Vol. 1, pp. 307–315). Philadelphia: Elsevier.
- Harter, S. (1999). *The construction of the self: A developmental perspective*. New York, NY: Guilford Press.
- Harter, S., Neimeyer, R. A., & Alexander, P. C. (1989). Personal construction of family relationships: The relation of commonality and sociality to family satisfaction for parents and adolescents. *International Journal of Personal Construct Psychology*, 2(2), 123-142.
- Hartup, W.W. (1993). Adolescents and their friends. In B. Laursen (Ed.), *Handbook of child development: Close friendship in adolescence* (3-22). San Francisco: Jossey-Brass.
- Hinkle, D. N. (2010). the Change of Personal Constructs From the Viewpoint of a Theory of Construct Implications. *Personal Construct Theory & Practice*, 7(1), 1–61.
- Hinkle, D. (1965). The Change of Personal Constructs from the viewpoint of a theory of construct implications. Unpublished Ph.D. thesis, Ohio State University.
- Holland, D., W. Lachicotte Jr, D. Skinner and C. Cain (2003) *Identity and Agency in Cultural Worlds*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Honess, T. (1979). Children's implicit theories of their peers. *British Journal of Psychology*, 70, 417-424.
- Ijaz, T., & Mahmood, Z. (2012). Personal Construct System of a Runaway Adolescent: An Illustrative Case Study. *Journal of Constructivist Psychology*, 25(4) , 37–41.

- Inhelder, B., & Piaget, J. (1969). *Dalla logica del fanciullo alla logica dell'adolescente*. Firenze: Giunti. (Opera originale pubblicata nel 1955).
- Istituto degli Innocenti. (1999). I bambini e gli adolescenti fuori dalla famiglia: indagine sulle strutture residenziali educativo-assistenziali in Italia, 1998. *Pianeta infanzia: questioni e documenti*, 9.
- Jablonski, J. F., & Lester, D. (2008). Incorporating development into personal construct theory. *Personal Construct Theory & Practice*, 5, 41–49.
- Jackson, S. R. (1992). A PCT therapy group for adolescents. In P. Maitland & D. Brennan (Eds.), *Personal construct theory, deviancy and social work* (pp. 65–74). London: Inner London Probation Service/Centre for Personal Construct Psychology.
- Jackson, S. R. (1990). Self-Characterisations: Development and deviance in adolescent construing. In P. Maitland & D. Brennan (Eds.), *Personal construct theory, deviancy and social work* (pp. 56–64). London: Inner London Probation Service/Centre for Personal Construct Psychology.
- Jackson, S., & Bannister, D. (1985). Growing into self. In D. Bannister (Ed.), *Issues and approaches in Personal Construct Theory*. London: Academic Press.
- Kalekin-Fishman, D., & Walker, B. (1996). *The construction of group realities: Culture, society, and personal construct theory*. Malabar, FL: Krieger.
- Kegan, R. (1994). *In over our heads: The mental demands of modern life*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Kegan, R. (1982). *The evolving self: Problem and process in human development*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Kelly, G. A. (2003). A brief introduction to personal construct theory. In F. Fransella (Ed.) *International handbook of personal construct psychology*. West Sussex: John Wiley & Sons. (Opera originale pubblicata nel 1970).
- Kelly, G. A. (1977). The psychology of the unknown. In D. Bannister (Ed.), *New perspectives in personal construct theory* (pp. 1-19). London: Academic Press. (Opera originale pubblicata nel 1963).
- Kelly, G. A. (1961/1969). A mathematical approach to psychology. In B. Maher (Ed.), *Clinical psychology and personality: The selected papers of George Kelly* (p.94-113). New York: Wiley.
- Kelly, G. A. (1959). *The function of interpretation in psychotherapy*. Los Angeles Society of Clinical Psychologists in Private Practice.
- Kelly, G. A. (2004). *La psicologia dei costrutti personali: Teoria e personalità*, Vol. I (O. Realdon, V. Zurloni, trad.). Milano: Raffaello Cortina Editore. (Opera originale pubblicata nel 1955).
- Kelly, G. A. (1955). *The Psychology of Personal Constructs*, Vol. I-II, New York, NY: Norton.

- Keniston, K. (1971). *Youth and dissident: The rise of the new opposition*. New York: Harcourt Brace.
- Kerpelmann, J. L., & Lamke, L. K. (1997). Anticipation of future identities: A control theory approach to identity development within the context of serious dating relationships. *Personal Relationship, 4*, 47-62.
- Kohlberg, L. (1964). Development of moral character and moral ideology. In M.L. Hoffman & L.W. Hoffman (Eds.), *Review of Child Development Research*, Vol.1 (177-179). New York: Russel Sage Foundation.
- Koops, W., Hekken van S. M. J. (1984). De ontwikkeling van de sociale cognitie. In W.Koops & J.J. van der Werff (Eds.), *Overzicht van de ontwikkelingspsychologie*, vol.2, Groningen: Wolters Noordhoff.
- Kovářová, M., & Filip, M. (2015). Integrating the Differentiated: A Review of the Personal Construct Approach to Cognitive Complexity. *Journal of Constructivist Psychology, 28*(4), 342–366.
- Kroger, J. (1996). *Identity in adolescence*. London: Routledge.
- Kuhn, T. S. (1962). *The Structure of Scientific Revolutions*. Chicago, IL: The University of Chicago Press.
- Landfield, A. W. (1980). The person as perspectivist, literalist, and chaotic fragmentalist. In A. W. Landfield & L. M. Leitner (Eds.), *Personal construct psychology: Psychotherapy and personality* (pp. 3-17). New York, NY: Wiley.
- Landfield, A. W. (1971). *Personal construct systems in psychotherapy*. Chicago, IL: Rand.McNally.
- Landfield, A. W., & Barr, M. A. (1976). *Ordination: A new measure of concept organization*. Licoln, OR: University of Nebraska Press.
- Landfield, A. W., Stefan, R., & Dempsey, D. (1990). Single and multiple self implications for change grids: Studies of consistency. *International Journal of Personal Construct Psychology, 3*(4), 423-436.
- Legge 28 marzo 2001, n.149, “Modifiche alla Legge 4 maggio 1983, n.184, recente “Disciplina dell’adozione e dell’affidamento dei minori”.
- Legge 28 agosto 1997, n.285, “Disposizioni per la promozione di diritti e di opportunità per l’infanzia e l’adolescenza”.
- Leitner L. M., Klion R. E. (1986). Interpersonal attraction. *Journal of Personality, 54* (3), 506-512.
- Leitner, L. & Thomas, J. (2003). Experiential personal construct psychotherapy. In F. Fransella (Ed.) *International Handbook of Personal Construct Psychology*. Chichester: John Wiley & Sons.
- Little, B. R. (1968). Factors affecting the use of psychological vs. non-psychological constructs on the rep test. *Bulletin of the British Psychological Society, 21*, 34.

- Leonelli Langer, L., & Campari, E. (2004). La preadolescenza. In A. Maggiolini, G. Pietropolli Charmet (Eds.), *Manuale di psicologia dell'adolescenza: Compiti e conflitti*. (95-109). Milano: Franco Angeli.
- Livesley, W. J., and Bromley, D. B. (1973). *Person Perception in Childhood and Adolescence*. London: Wiley.
- Lynch, M., & Cicchetti, D. (1992). Maltreated children's reports of relatedness to their teachers. *New Directions for Child and Adolescent Development*, 57, 81-107.
- Mair, J.M. (1977). The community of self. In D. Bannister (Ed.), *New perspectives in personal construct theory* (pp. 125–149). London, UK: Academic Press.
- Mallick, J., & Watts, M. (2007). Personal Construct Theory and constructivist drug education. *Drug and alcohol review*, 26(6), 595–603.
- Mancuso, J. (2003). Children's development of personal constructs. In F. Fransella (Ed.) *International handbook of personal construct psychology*. West Sussex: John Wiley & Sons.
- Marcia, J. E. (1966). Development and validation of ego identity status. *Journal of Personality and Social Psychology*, 3, 551–558.
- Marcus, H., Nurius, P. (1986). Possible selves. *American psychologist*, 41, 954-969.
- Markos, J., & Mc Cabe, M. P. (2001). Relationship between identity and self-representations during adolescence. *Journal of Youth and Adolescence*, 30, (5), 623-639.
- Marsden, D., & Littler, D. (2000). Repertory grid technique. An interpretive research framework. *European Journal of Marketing*, (March).
Disponibile da <http://www.emeraldinsight.com/doi/abs/10.1108/03090560010331261>.
- Marshall, W.A., & Tanner, J.M. (1974). Puberty. In J.D. Douvis & J. Drobeing (Eds.), *Scientific foundations of pediatrics*, (124-151). London: Heinemann.
- Mascolo, M. F. (1992). Personally and socially constructing selves: Toward an increasingly social constructive psychology. *International Journal of Personal Construct Psychology*, 5(4), 413–425.
- Mascolo, M. F., Craig-Bray, L., & Neimeyer, R. A. (1997). The construction of meaning and action in development and psychotherapy: An epigenetic systems approach. *Advances in personal construct psychology*, 4, 3-38.
- Mascolo, M. F., & Pollack, R. D. (1997). Frontiers of constructivism: Problems and prospects. *Journal of Constructivist Psychology*, 10(1), 1–5.
- Maturana, H.R., & Varela, F.J, (1980). *The Realization of the Living*. London: Reidal Publishing.
- McAdams, D. P. (1996). Personality, modernity and storied self: A contemporary framework for studying persons. *Psychological Inquiry*, 7, 295-321.
- McCoy, M. M. (1981). Positive and negative emotion. In H. Bonarius, R. Holland & S. Rosenberg (Eds.) *Personal construct psychology* (pp.95-104). New York, NY: St.Martin's Press.

- McCoy, M. M. (1980). Culture shocked marriages. In A. Landfield & L. Leitner (Eds.) *Personal construct psychology: Psychotherapy and personality* (pp.141-165). New York, NY: Wiley.
- McCoy, M. M. (1977). A reconstruction of emotion. In D. Bannister (Ed.) *New perspectives in personal construct theory* (pp.93-124). New York, NY: Academic Press.
- McGoldrick, M., Gerson, R., Shellenberger, S. (1985). *Genograms: Assessment and Intervention*. W.W. New York, NY: Norton & Company.
- McWilliams, S.A. (2004a). On further reflection. *Personal Construct Theory & Practice*, 1, 1-7.
- McWilliams, S. A. (2004b). Constructive Alternativism and the Self. In J. D. Raskin, & S. K. Bridges (Eds.), *Studies in Meaning: Exploring constructivism psychology* (pp.291-309). New York, NY: Pace University Press.
- Mead, G. H. (1934). *Mind, self and society*. Chicago, IL: University of Chicago Press.
- Meeus, W. (1996). Studies on identity development in adolescence: An overview of research and some new data. *Journal of Youth and Adolescence*, 25, 75-94.
- Meeus, W. (1994). Psychosocial problem and social support in adolescence. In F. Nestmann & K. Hurrelmann (Eds.), *Social network and social support in childhood and adolescence*. (241-256). Berlino: Walter De Gruyter.
- Mehrabian, A. (1968). *An analysis of personality theories*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Ministero del lavoro e delle politiche sociali (2014). Affidamenti familiari e collocamenti in comunità al 31.12.2012. In *Quaderno della ricerca sociale*, 31.
- Ministero del lavoro e delle politiche sociali (2014). Gli atti della Conferenza nazionale Sull'infanzia e L'adolescenza. In *Quaderno della ricerca sociale*, 30.
- Ministero del lavoro e delle politiche sociali (2013). Affidamenti familiari e collocamenti in comunità al 31/12/2011. In *Quaderno della ricerca sociale*, 26.
- Moran, H. (2014). *Using Personal Construct Psychology (PCP) in Practice with Children and Adolescents*. Disponibile da http://issuu.com/pcpinpractice/docs/using_personal_construct_psychology
- Moran, H. (2001). Who do you think you are? Drawing the Ideal Self: A technique to explore a child's sense of self. *Clinical Psychology and Psychiatry*, 6, 599-604.
- Moran, H., Pathak, N., & Sharma, N. (2009). The mystery of the well-attended group. A model of Personal Construct Therapy for adolescent self-harm and depression in a community CAMHS service. *Counselling Psychology Quarterly*, 22(4), 347-359.
- Moshman, D. (2005). *Adolescent psychological development: Rationality, morality and identity*. London: LEA.

- Neimeyer, R. A. (1995) *Advances in Personal Construct Psychology*, Vol.4. Greenwich, CN: JAI Press.
- Neimeyer, G. J., Bowman, J. Z., & Saferstein, J. (2005). The effects of elicitation techniques on repertory grid outcomes: Difference, opposite, and contrast methods. *Journal of Constructivist Psychology*, 18(3), 237-252.
- Neimeyer, R. A., Neimeyer, G. J., & Landfield, A. W. (1983). Conceptual differentiation, integration, and empathic prediction. *Journal of Personality*, 51, 185–191.
- Neimeyer, R. A., & Raskin, J. D. (2001). Varieties of constructivism in psychotherapy. In K. S. Dobson (Ed.), *Handbook of cognitive-behavioral therapies* (2nd ed., pp. 393-430). New York, NY: Guilford.
- Neubauer, J. (1997). *Adolescenza fin-de-siècle*. Bologna: Il Mulino. (Opera originale pubblicata nel 1992).
- Noom, M.J., Dekovic, M., & Meeus, W. (2001). Conceptual analysis and measurement of adolescent autonomy. *Journal of Youth and Adolescence*, 30, p.577-595.
- Noom, M.J., Dekovic, M., & Meeus, W. (1999). Autonomy, attachment and psychological adjustment during adolescence: A double edge sword. *Journal of Adolescence*, 22, p.557-595.
- Rosci, E. (2004). La famiglia. In A. Maggiolini, G. Pietropolli Charmet (Eds.), *Manuale di psicologica dell'adolescenza: Compiti e conflitti*. (110-121). Milano: Franco Angeli.
- Rowe, D. (2003). Personal construct psychology and me. In F. Fransella (Ed.) *International Handbook of Personal Construct Psychology*. Chichester: John Wiley & Sons.
- Rutter, D.M., & Rutter, M. (1992). *Developing minds: Challenge and continuity across the life span*. London: Penguin Group.
- Palmonari, A. (2011). *Psicologia dell'adolescenza*(ed.3). Bologna: Il Mulino.
- Palmonari, A., Pombeni, M.L., & Kirchlet, E. (1992). Evolution of the self concept in adolescence and social categorization processes. In W. Stroebe & M. Hewstone (Eds.), *European review of social psychology*, vol.3 (285-308). Oxford: Wiley & Sons.
- Palmonari, A., Pombeni, M.L., & Kirchlet, E. (1990). Adolescents and their peer group: A study on the significance of peers, social categorization processes and coping with developmental tasks. *Social Behaviour*, 5, 33-48.
- Patton, M. Q. (1990). *Qualitative evaluation and research methods* (2nd ed.). Newbury Park, CA: Sage.
- Pavlovic, J. (2011). Personal construct psychology and social constructionism are not incompatible: Implications of a reframing. *Theory & Psychology*, 21(3), 396–411.
- Petersen, A.C. (1988). Adolescent development. *Annual Review of Psychology*, 39, 583-607.

- Petter, G. (1999). *Psicologia e scuola dell'adolescente: Aspetti psicologici e insegnamento secondario*. Firenze: Giunti.
- Petter, G. (1992). *Dall'infanzia alla preadolescenza*. Firenze: Giunti Marzocco.
- Pezzullo, L. (2003). Le griglie di repertorio. In M. Armezzani, F. Grimaldi, & L. Pezzullo (Eds.) *Tecniche costruttiviste per la diagnosi psicologica*. Milano: McGraw-Hill.
- Piaget, J. (1972). Intellectual evolution from adolescence to adulthood. *Human Development*, 15, p-1-12.
- Piaget, J. (1967) *Lo sviluppo mentale del bambino e altri studi di psicologia*. Torino: Einaudi. (Opera originale 1964).
- Piaget, J. (1950). *The construction of reality in the child*. New York, NY: Basic Books.
- Piaget, J. (1926). *The language and thought of the child*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Pietropolli Charmet, G. (2004). La costruzione dell'immagine corporea. In A. Maggiolini, G. Pietropolli Charmet (Eds.). *Manuale di psicologia dell'adolescenza: Compiti e conflitti*. (110-121). Milano: Franco Angeli.
- Pietropolli Charmet, G. (2000). *I nuovi adolescenti: Padri e madri di fronte ad una sfida*. Milano: R.Cortina.
- Pope, M., & Denicolo, P. (2001). *Transformative Education: Personal Construct Approaches on Practice and Research*. London: Whurr.
- Procaccia, R., Veronese, G., & Castiglioni, M. (2014). Self-Characterization and Attachment Style: A Creative Method of Investigating Children's Construing. *Journal of Constructivist Psychology*, 27(3), 174–193.
- Procter, H. G. (2005) Techniques of personal construct family therapy. In Winter, D., L. Viney (Eds.) *Personal construct psychology: Advances in theory, practice and research*. London_ Wiley.
- Procter, H. (1996). The family construct system. In D. Kalekin-Fishman & B. M. Walker (Eds.), *The Construction of Group Realities: Culture, Society, and Personal Construct Theory* (pp.161-180).Malabar, FL: Krieger Publishing Company.
- Procter, H. G. (1985). A construct approach to family therapy and systems intervention. *Personal construct theory and mental health*, 2, 327-350.
- Procter, H. (1981). Family construct psychology. In S. Walrond-Skinner (Ed.), *Developments in family therapy* (pp.350-366). London: Routledge and Kegan Paul.
- Raskin, J. (2002). Constructivism in psychology: Personal construct psychology, radical constructivism, and social constructionism. *American Communication Journal*, 5(3), 1–26.

- Ravenette, T. (2003). Constructive intervention when children are presented as problems. In F. Fransella (Ed.) *International handbook of personal construct psychology*. West Sussex: John Wiley & Sons.
- Ravenette, A. (1980) '*A Drawing and its Opposite: An Application of the Notion of the 'Construct' in the Elicitation of Children's Drawings*', Unpublished paper at the time, later published in Ravenette, A. T. (1997). *Selected Papers: Personal Construct Psychology and the Practice of an Educational Psychologist*. Farnborough: EPCA Publications.
- Ravenette, A. T. (1977). Personal construct theory: an approach to the psychological investigation of children and young people. In *New perspectives in personal construct theory*. Academic Press London.
- Salmon, P. (2003) A psychology for teachers. In F. Fransella (Ed.) *International Handbook of Personal Construct Psychology* (pp. 311-318). London: Wiley.
- Salmon, P. (1976). Grid measure with child subjects. In P. Slater (Ed.), *Explorations of interpersonal space* (pp. 15-46). New York, NY: Wiley.
- Salmon P. (1970). *A psychology of personal growth*. In: D. Bannister (ed.). *Perspectives in personal construct theory*. London: Academic Press (tr it. Una psicologia dello sviluppo personale. In: G. Chiari, M.L. Nuzzo (a cura di). *Crescita e cambiamento della conoscenza individuale*. Milano: Franco Angeli, 1984).
- Scabini, E. (1995). *Psicologia sociale della famiglia*. Torino: Bollati Boringhieri.
- Scabini, E., Cigoli, V. (2000). *Il Familiare*. Raffaello Cortina, Milano.
- Scarlett, H.H., Press, A.N., & Crockett, W.H. (1971). Children's descriptions of their peers. *Child Development*, 42, 439-453.
- Schaeken, W., Schroyens, W., & Dieussaert, K. (2001). Conditional assertions, tense, and explicit negatives. *European journal of cognitive psychology*, 13(4), 433-450.
- Schaffer, D. H. (1996). *Social development: A introduction*. Oxford: Wiley-Blackwell.
- Schlenker, B. R. (1985). Identity and self-identification. In B. R. Schlenker (Ed.) *The self and social life*, (pp.65-99). New York: McGraw-Hill.
- Selman, R. (1980). *The growth of interpersonal understanding*. New York: Academy Press.
- Selman, R. L., & Byrne, D. F. (1974). A structural-developmental analysis of levels of role taking in middle childhood. *Child development*, 803-806.
- Sewell, K., & Cruise, K. (2004). Adolescent psychopathy and repertory grids: Preliminary data and focused case study. *Personal Construct Theory & Practice*, 92-103.
- Sherif, M., & Sherif, C.W. (1964). *Reference group: Exploration into conformity and deviation of adolescence*. New York, NY: Harper and Row.

- Sillamy, N. (1995). Dizionario di psicologia. (L. Foletti, trad.). Roma: Gremese. (opera originale 1980).
- Spranger, E. (1925). *Psychologie des Jugendalters*. Leipzig: Quelle & Meyer.
- Stam, H. (1998). Personal-construct theory and social constructionism: Difference and Dialogue. *Journal of Constructivist Psychology*, (June 2013), 37–41. Disponibile da <http://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/10720539808405220>
- Stefan, C. (1977). Core role theory and implications. In D. Bannister (Ed.), *New perspectives in personal construct theory* (p. 281-298). London: Academic Press.
- Stein, M., Atkinson, E., & Fraser, A. (2011). Personal Construct Psychotherapy Techniques with Adolescents: An Integrated Model. *Personal Construct Methodology*, 287-317.
- Steinberg, L. (2014). *Age of opportunity: Lesson from the new science of adolescence*. Boston, MA: Houghton Mifflin Harcourt.
- Steinberg, L., Dahl, R., Keating, D., Kupfer, D. J., Masten, A. S., & Pine, D. S. (2006). Psychopathology in adolescence: Integrating affective neuroscience with the study of context: Developmental neuroscience. In D. Cicchetti, & D. Cohen (Eds.), *Developmental psychopathology: Developmental neuroscience*. (2nd Edition ed., Vol. 2, pp. 710-741). New York, NY: Wiley.
- Stern, D. N. (1989). Monologues from a psychoanalytic perspective. In K. Nelson (Ed.) *Narrative from the crib*. (pp.309-320). Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Stewart, A. E. & Barry, J. R. (1991). Origins of George Kelly's Constructivism in the Work of Korzybski and Moreno. *International Journal of Personal Construct Psychology*, 4, 121–136.
- Stokholm, a. (2009). Forming Identities in Residential Care for Children: Manoeuvring between social work and peer groups. *Childhood*, 16(4), 553–570.
- Strachan, A., Jones, D. (1982). Changes in identification during adolescence: A personal construct theory approach, *Journal of Personality Assessment*, 46(5), 529-535.
- Stringer, P., & Bannister, D. (1979). *Constructs of sociality and individuality*. London: Academic Press.
- Sullivan, H.S. (1953). *The interpersonal theory of psychiatry*. New York: Norton.
- Tafarodi, R.W. & Swann, W.B. (1995). Self liking and self competence as dimensions of global self esteem: initial validation of a measure. *Journal of Personality Assessment*, 65, 322-342.
- Tanner, J. M. (1986). *Human Growth: A comprehensive treatise*. New York, NY: Plenum.
- Tanner, J. M. (1971). Sequence, tempo, and individual variation in the growth and development of boys and girls aged twelve to sixteen. *Daedalus*, 100, 907-930.

- Thomas, S., Butler, R., Hare, D. J., & Green, D. (2011). Using personal construct theory to explore self-image with adolescents with learning disabilities. *British Journal of Learning Disabilities*, 39(3), 225–232.
- Togni, F. (2015). *L'invenzione dell'adolescenza*. Roma: Edizioni Studium.
- Truneckova, D., & Viney, L. L. (2015). Therapeutic Relationships in Child-Centered Personal Construct Psychotherapy: Experiments in Constructions of Self. *Journal of Constructivist Psychology*, 28(3), 195–209.
- Truneckova, D., & Viney, L. L. (2007). Evaluating Personal Construct Group Work with Troubled Adolescents. *Journal of Counseling & Development*, 85(4), 450–460.
- Truneckova, D., & Viney, L. L. (2006a). “Making things better”: Personal construct counselling for young children. *Counselling Psychology Quarterly*, 19(4), 381–394.
- Truneckova, D., & Viney, L. L. (2006b). Personal construct group work with troubled adolescents. In P. Caputi, H. Foster, & L. L. Viney (Eds.), *Personal construct psychology: New ideas* (pp. 253–270). Chichester, UK: Wiley.
- Truneckova, D., & Viney, L. L. (2005). Personal construct group work with troubled adolescents. In D. A. Winter & L. L. Viney (Eds.), *Personal construct psychotherapy: Advances in theory, practice and research* (pp. 271–286). London: Whurr.
- Truneckova, D., & Viney, L. L. (2001). Can personal construct group work be an effective intervention with troubled adolescents? *Australian Journal of Psychology*, 53, 106-120.
- Trzebinski, J. (1997). Il sé narrativo. In A. Smorti (Ed.) *Il sé come testo: Costruzione delle storie e sviluppo della persona*, (p.60-82). Firenze: Giunti.
- Tschudi F. (1977), Loaded and Honest Questions, in Bannister D (Ed.), *New Perspectives in Personal Construct Theory*, Academic Press, London
- Tuckett, A. G. (2005). Applying thematic analysis theory to practice: A researcher's experience. *Contemporary Nurse*, 19(1-2), 75-87.
- Ugazio, V., & Castiglioni, M. (1998). Socialization models and the construction of self. *Journal of constructivist psychology*, 11(1), 3-29.
- Vacc, N. A., & Greenleaf, W. (1975). Sequential development of cognitive complexity. *Perceptual & Motor Skills*, 41, 319-322.
- Vaughn, C. M., & Pfenninger, D. T. (1994). Kelly and the concept of developmental stages. *Journal of Constructivist Psychology*, 7(3), 177-190.
- Vianello, R. (1999). *Psicologia dello sviluppo: Adolescenza, età adulta, età senile*. Torino: Edizioni Junior.
- Viney, L. L. (1992). Can we see ourselves changing? Toward a personal construct model of adult development. *Human Development*, 35(2), 65-75.

- Viney, L. L. (1987). A sociophenomenological approach to life-span development complementing Erickson's sociodynamic approach. *Human Development*, 30(3), 125-136.
- Viney, L. L., & Henry, R. M. (2002). Evaluating personal construct and psychodynamic group work with adolescent offenders and nonoffenders. In G. J. Neimeyer & R. A. Neimeyer (Eds.), *Advances in personal construct psychology: New directions and perspectives* (pp. 259–294). Westport, CT: Praeger.
- Viney, L., Henry, R., & Campbell, J. (2001). The impact of group work on offender adolescents. *Journal of Counseling & Development*, 79, 373-381.
- Viney, L. L., Truneckova, D., Weekes, P., & Oades, L. (1999). Personal construct group work for adolescent offenders. *Journal of Child and Adolescent Group Therapy*, 9, 169–185.
- Viney, L. L., Truneckova, D., Weekes, P., & Oades, L. (1997). Personal construct group work with school-based adolescents: Reduction of risk-taking. *Journal of Constructivist Psychology*, 10, 167–186.
- Vivona, J.M. (2000). Parental attachment styles of late adolescents: Qualities of attachment relationships and consequences for adjustment. *Journal of Counseling Psychology*, 47, 316-329.
- Walker, B. M. (2009). *Personal construct theory as a theory of development*. (Presentazione all'International Congress on Personal Construct Psychology).
- Walker, B. M. (2003). Making sense of dependency. In F. Fransella (Ed.) *International handbook of personal construct psychology* (pp.171-180). West Sussex: John Wiley & Sons.
- Walker, B. M. (2001). Nonvalidation vs.(in) validation: implications for theory and practice. In *Australian Journal Of Psychology*, 53, 93-94.
- Walker B. M. (1997), Shaking the kaleidoscope: Dispersion of dependency and its relationships. *Advances in Personal Construct Psychology*, 4, 63-97.
- Walker, B. M. (1992). Values and Kelly's theory: Becoming a good scientist. *International Journal of Personal Construct Psychology*, 5, 259-269.
- Walker, B. M., & Winter, D. (2007). The elaboration of personal construct psychology. *Annual Review of Psychology*, 58, 453–77.
- Walker, B.M. & Winter, D. (2005). Psychological disorder and reconstruction. In D. Winter & L.Viney (Eds.), *Personal construct psychotherapy: Advances in theory, practice and research* (pp.21-33). London: Whurr Publishers Ltd.
- Warren, B. (1998). *Philosophical dimensions of personal construct psychology*. London: Routledge.
- Warren, B. (1992). Subjecting and objecting in personal construct psychology. In A. Thomson & P. Cummins (Eds.), *European perspectives in personal construct psychology* (pp. 57-66). Lincoln, NE: European Personal Construct Association.

- Weinreich, P. (1985). Identity exploration in adolescence. *International journal of adolescent medicine and health*, 1(1-2), 51-72.
- Werner, H. (1957). *The concept of development from a comparative and organismic point of view*. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Winter, D. a. (2003). Repertory grid technique as a psychotherapy research measure. *Psychotherapy research : journal of the Society for Psychotherapy Research*, 13(1), 25–42.
- de Wit, J., van der Veer, G. (1993). *Psicologia dell'adolescenza. Teorie dello sviluppo e prospettive d'intervento*. (G. Milano trad.) Firenze: Giunti. (Opera originale pubblicata nel 1991).
- Yang, S. C., & Chen, S.-F. (2009). The study of personal constructs of death and fear of death among Taiwanese adolescents. *Death studies*, 33(10), 913–40.
- Zittoun, T., & Perret-Clermont, A. N. (2011). Esquisse d'une psychologie de la transition. *Education permanente*, 36, 12-15.
- Zorn, T., McKinney, M., & Moran, M. (1993). Structure of interpersonal construct systems: One system or many? *International journal of Personal Construct Psychology*, 6, 139-166.
- Zullo, F., Bastianoni, P., & Taurino, A. (2008). La deistituzionalizzazione dei bambini e degli adolescenti in una prospettiva psicodinamica e psicosociale. *Rassegna bibliografica. Infanzia e adolescenza*, 3, 5-31.

Siti web

Centro nazionale di documentazione e analisi per l'infanzia e l'adolescenza
<http://www.minori.it/centronazionale>

Ministero del lavoro e delle politiche sociali (documenti per infanzia quaderni sociali)
<http://www.lavoro.gov.it/Strumenti/StudiStatistiche/sociale/Pages/default.aspx>

PCP portal
<http://www.personal-construct.net>

Constructivist Psychology Network
<http://www.constructivistpsych.org/>

Appendice

Nella presente appendice sono raccolti:

1. Un glossario in cui sono riassunti i significati dei principali termini PCP utilizzati in questa ricerca.
2. L'elenco dei temi di I livello utilizzati dai professionisti per descrivere il polo emergente dell'adolescenza.
3. L'elenco dei temi di II livello utilizzati dai professionisti per descrivere il polo emergente dell'adolescenza.
4. L'elenco dei temi sovraordinati di II livello utilizzati dai professionisti per descrivere il polo emergente dell'adolescenza.
5. L'elenco dei temi di I livello utilizzati dai professionisti per descrivere il polo di contrasto dell'adolescenza.
6. L'elenco dei temi di II livello utilizzati dai professionisti per descrivere il polo di contrasto dell'adolescenza.
7. Un esempio di Griglia di repertorio compilata da un accolto
8. Un esempio di Griglia di repertorio compilata da un operatore
9. Il Sistema di categoria utilizzato, adattato a partire dal Sistema di Categorie di Contenuto dei Costrutti personali (SCCC) nella versione italiana di Feixas, Pizzonia & Dada (2010)

1. Glossario

Ansia	Transizione legata al riconoscimento che gli eventi da affrontare non rientrano nell'ambito di pertinenza del nostro sistema di costrutti.
Minaccia	Transizione legata alla consapevolezza di un cambiamento imminente e comprensivo nelle strutture nucleari di un individuo.
Colpa	Transizione legata alla percezione del proprio dislocamento dal ruolo nucleare.
Ostilità	Transizione legata al tentativo ripetuto di ottenere delle verifiche sperimentali attraverso una serie di previsioni sociali che hanno già dimostrato la loro inefficacia.
Aggressività	Elaborazione attiva del proprio campo percettivo.
Dilatazione	Estensione del proprio campo percettivo.
Costrizione	Riduzione del proprio campo percettivo.
Allentamento	Processo costruttivo caratterizzato dall'utilizzo di costrutti lassi, ovvero da costrutti vaghi, generici, che portano a trarre conclusioni variabili.
Restringimento	Processo costruttivo caratterizzato dall'utilizzo di costrutti stretti e precisi, che portano a conclusioni invariabili.
Socialità	Costruzione dei processi di costruzione dell'altro.
Comunanza	Modalità costruttive simili.
Costrutti regnanti	Dimensioni utilizzate nella forma "o tutto o niente".
Costrutti proposizionali	Dimensioni utilizzate secondo una logica del tipo "... e ... e ...".
Costrutti ortogonali	Dimensioni di significato che, nonostante possano condividere lo stesso campo di pertinenza, non hanno nessun legame di implicazione.

2. Elenco dei temi di I livello utilizzati dai professionisti per descrivere il polo emergente dell'adolescenza

Temi I livello	Ita	Altro	Tot
Cambiamento	18	12	30
Collocarsi in relazioni	15	10	25
Età	8	17	25
Cambiamento fisico	14	10	24
Sperimentare, elaborare	17	5	22
Definire	15	5	20
Nuovo senso	19	0	19
Difficoltà	7	11	18
In formazione, crescita	10	5	15
Transizione, passaggio	3	12	15
Farsi domande, definire identità	10	4	14
Né bambino né adulto	5	9	14
Sperimentare, elaborare identità	10	3	13
Ricercare/esplorare	6	6	12
Visto da altri	9	3	12
Formare nuova identità	6	5	11
Ampliare mondo	9	1	10
Convenzione	3	7	10
Movimento	9	1	10
Incertezza	4	5	9
Velocità	7	2	9
Cambiamento psicologico	6	2	8
Emozioni	2	6	8
Futuro	6	2	8
Propria visione	6	2	8
Autonomia	4	3	7
Rottura passato	5	2	7
Disperdere dipendenze	5	1	6
Inizio	0	6	6
Lotta, sfida	0	6	6
Relazioni ruolo	5	1	6
Bisogni	5	0	5
Costruendo età adulta	0	5	5
Diventare adulti	0	5	5
Formazione consapevolezza	3	2	5
Gruppo riferimento	1	4	5
Terra di mezzo	5	0	5
Chi sono altri	3	1	4
Impulsività	3	0	3
Cognitivo	0	2	2
Dipendente	0	2	2
Paura	2	0	2

3. Elenco dei temi di II livello utilizzati dai professionisti per descrivere il polo emergente dell'adolescenza.

Temi II livello	Ita	Altro	Tot
Elaborazione significati	45	11	56
Sperimentare, elaborare			
Definire			
Propria visione			
Nuovo senso			
Rottura passato			
Ricerca/esplorare			
Identità			
Identità	28	17	45
Elaborare costruzioni id			
Formazione consapevolezza			
Costruendo id adulto			
Stadio	15	26	41
Terra di mezzo			
Né bambino né adulto			
Età			
Cambiamento	27	13	40
Cambiamento			
Movimento			
Cambiamento fisico			
Cambiamento psicologico			
Elaborazione significati			
Identità			
Dipendenze/bisogni			
Relazioni/ruoli			
Evoluzione verso	13	20	33
Diventare adulti			
In formazione, crescita			
Transizione, passaggio			

Temi II livello	Ita	Altro	Tot
Relazioni/ruoli	21	9	30
Collocarsi in relazioni			
Chi sono altri			
Gruppo riferimento			
Relazioni ruolo			
Visto da altri			
Problematica	12	16	28
Incertezza			
No consapevolezza di sé			
Difficoltà			
Paura			
Lotta, sfida			
Dipendenze/bisogni	13	7	20
Disperdere dipendenze			
Autonomia			
Bisogni			
Apertura	14	3	17
Ampliare mondo			
Futuro			

4. Elenco dei temi sovraordinati di II livello utilizzati dai professionisti per descrivere il polo emergente dell'adolescenza.

Temi sovraordinati di II livello	Ita	Altro	Tot
MOVIMENTO	54	32	85
IDENTITÀ	29	18	47
STADIO	15	26	41
RELAZIONI	21	9	30
PROBLEMATICA	12	16	28
DIPENDENZE/RUOLO	13	7	20
APERTURA	9	3	11

5. Elenco dei temi di I livello utilizzati dai professionisti per descrivere il polo di contrasto dell'adolescenza.

Temi I livello	Ita	Altro	Tot
Stabile, consolidato	16	10	26
Adulto	5	18	23
Stasi, blocco nel movimento	15	7	22
Identità	12	9	21
Bambino	6	11	17
Indifferenziazione	10	4	14
Anziano	6	2	8
Dogma	5	3	8
Consapevolezza	4	4	8
Morte, no futuro	7	0	7
Maturità, saggezza	2	5	7
Direzione progettualità	2	5	7
Prevedibilità	4	1	5
Certezza, sicurezza	3	2	5
responsabilità	1	4	5
No domande	3	1	4
Non sofferenza	1	3	4
Indipendente	1	3	4
articolato, sofisticato	1	3	4
Chiuso a novità	2	1	3
Esperienza	1	1	2
Competenza	0	2	2
Inconsapevolezza	0	2	2

6. L'elenco dei temi di II livello utilizzati dai professionisti per descrivere il polo di contrasto dell'adolescenza.

Temi II livello	Ita	Altro	Tot
Stabilità	17	13	30
Stabilità			
Certezza			
Competenza acquisita			
Stasi	27	10	37
Stasi			
Chiusura			
Più vecchio	10	19	29
Adulto			
Anziano			
Identità	12	9	21
Bambino	6	11	17
Dipendenza	9	4	13
Agency	3	6	9

7. Un esempio di Griglia di repertorio compilata da un accolto

			AB1*	AB2	AB3	AB4	IO	B1**	B2	B3	B4	B5	B6	Io Ideale	Edu ideale	
AB3.4	1B3	Disponibile	3	6	7	1	3	5	7	2	6	5	3	2	2	Se gli chiedi qualcosa ti dice di no
AB3.3	1E.3	Sparla della gente	2	x	2	6	3	6	1	7	6	6	7	7	7	Se pensa una cosa di una persona gliela dice senza problemi
AB3.9	2D	Parla con calma, ti ascolta	5	3	7	1	5	2	7	1	4	5	2	1	2	Aggressivo, matto
AB3.7	2D3	Ragiona al momento senza tanti problemi	6	5	7	2	5	3	7	2	7	5	2	1	1	Problematico per ogni cosa
AB3.2	3A1	Ha la parlantina	2	7	1	5	3	3	1	3	1	1	3	3	3	Parla meno, poco
AB3.8	3B1	Simpativo, socievole	5	5	7	1	5	3	7	2	5	5	3	1	2	Scorbutico
AB3.12	3D	Spiega sempre perché decide qualcosa	3	5	5	1	2	3	6	1	5	3	2	2	1	Non spiega il perché delle cose
AB3.1	3G	Parla con calma	5	3	7	1	5	2	7	1	4	5	2	1	2	Litigioso
AB3.10	3H	Da consigli	6	5	5	2	5	2	7	1	5	5	3	2	2	Ti giudica per le difficoltà
AB3.6	6B	Ascolta un pò di tutto	6	6	5	1	1	1	x	3	1	x	2	1	1	Solo commerciale
AB3.11	6B1	Nerd	6	5	5	5	4	x	7	6	6	7	7	4	5	Vive all'aria aperta
AB3.5	7A1	Gli piace uscire	3	2	7	1	1	x	2	1	3	6	2	1	1	Vuole sempre stare in casa

*Le sigle AB1, AB2, AB3, etc.. fanno riferimento alle accolte 1, 2, 3, etc. della comunità B (femminile)

** La sigla B1, B2, B3, etc.. fanno riferimento agli operatori 1, 2, 3, etc.. della comunità B (femminile)

8. Un esempio di Griglia di repertorio compilata da un operatore

			AA1*	AA2	AA3	AA4	AA5	AA6	AA7	AA8	Io	Io Ideale	Posizione Preferibile	
1.11	1F2	Relazione autentica	2	3	3	6	2	5	2	2	x	x	2	Relazione funzionale ad altro
A1.22	1G2	Bravo toso, sana devianza	3	3	3	6	2	6	2	3	2	2	2	Devianza più esasperata
A1.17	2D2	Serenità di fondo	6	5	3	5	3	5	5	6	2	2	2	Confusione, turbolenza continua
A1.20	2O	Esplosivo, proiettato verso l'esterno	6	2	5	3	5	3	2	2	5	3	3	Dolore introiettato, depressivo
A1.1	3A4	Autentico, esce malessere	5	2	2	6	2	6	2	3	2	2	2	Tende a nascondersi, non esprime pienamente sé
A1.19	3D2	Spalla destra	2	6	5	5	3	5	5	6	3	3	x	Leader
A1.15	3D3	Non si sente in competizione: n	3	6	5	6	3	3	5	6	x	x	3	E' importante se vince o perde
A1.10	3E.2	Accondiscendente, ti segue:	2	5	3	5	3	5	3	3	x	x	3	Contrasta
A1.8	3I	Solare, tranquillo	3	5	5	5	3	6	5	5	2	2	2	Elettrico, sulle difensive
A1.4	4A	Persona più strutturata	5	3	3	5	3	5	3	5	2	2	2	Fragile
A1.14	4F2	Curioso	3	3	3	5	3	6	2	2	2	1	2	Rifiuta a priori
A1.13	4G	Puoi ragionare su temi, pensieri più complessi	3	3	3	5	2	6	2	2	2	2	2	Pensiero unico, stereotipi
A1.6	4G1	Conosce i limiti con cui si misura	6	3	3	6	3	5	2	2	2	1	2	Porta avanti fragilità senza affrontarla
A1.21	4G1	Ironia	3	5	3	5	2	6	2	3	2	2	2	Non si permette di riconoscere sconfitta
A1.16	4H2	Staccato dalla realtà	3	5	6	3	6	6	6	3	6	6	6	Concreto, legato alla realtà
A1.12	5C	Tante esperienze diverse	5	3	3	6	2	6	2	5	2	1	2	Sempre la stessa esperienza
A1.7	8B4	Ha prospettiva per il futuro	5	3	2	6	2	5	3	5	2	2	2	Adattarsi e parare i colpi
A1.18	8B4	Può uscire meglio dalla situazione	6	3	3	7	2	6	2	6	x	x	2	Complessità relazionale in famiglia rischia di perpetuarsi
A1.2	9B1A	Rapporto madre/figlio normale	6	6	3	6	3	5	6	7	2	2	2	Relazione problematica con il femminile
A1.3	9B1B	Struttura forte rete familiare	6	3	2	6	2	3	2	6	1	1	1	Struttura alle spalle più fragile
A1.5	9B1C	Ha sperimentato cura	3	3	3	6	2	5	3	3	2	2	2	Non ha provato la cura
A1.9	9B1D	Accompagnato nello sviluppo	2	3	2	6	2	5	3	3	2	3	3	Selvatico: ha portato avanti la sua natura

*La sigla AA1, AA2, AA3, etc.. fanno riferimento agli accolti 1, 2, 3, etc.. della comunità A (maschile)

9. Il Sistema di categoria utilizzato, adattato a partire dal Sistema di Categorie di Contenuto dei Costrutti personali (SCCC) nella versione italiana di Feixas, Pizzonia & Dada (2010)

1	MORALE	
1A	Buono	Cattivo
1B	Altruista	Egoista
1B1	Aiuta gli altri	Chiuso in sé
1B2	Disponibile	Assente
1B3	Premuroso	Indifferente
1B4	Etico	Arrivista, segue proprio vantaggio
1C	Umile	Presuntuoso
1C1	Modesto	Si crede d'essere
1C2	Riconosce i propri sbagli	Va dritto
1D	Rispettoso	Irriverente
1D1	Comprensivo	Giudica
1D2	Senza pregiudizi	Snob
1E	Leale	Sleale
1E.1	Fedele	Infedele
1E.2	Mi confido	Va a dire in giro
1E.3	Diretto	Dice le cose dietro la schiena
1F	Sincero	Falso
1F1	Spontaneo, sincero	Bugiardo
1F2	Schietto, autentico	Calcolatore
1G	Responsabile	Irresponsabile
1G1	Affidabile	Vago
1G2	Bravo, responsabile	Fa cavolate
1O	Altri	
1H	Agency	Vittima
2	EMOZIONALE	
2A	IMPULSIVO	RAZIONALE
2A1	Istintivo, reagisce subito	Riflessivo, pensa prima
2A2	Si accende	Pacato
2A3	Agiti, somatizzazioni	Parla, pensa

2B	Sensibile (amorevole)	Insensibile (freddo)
2B1	Affettuoso, dolce	Anaffettivo, duro
2B2	Si lega, si affeziona	Distaccato, non interessato
2C	Positivo	Negativo
2C1	Vitale, ottimista	Spento, pessimista
2C2	Spensierato, leggero	Preoccupato, appesantito
2D	Calmo	Agitato
2D1	Tranquillo	Irritabile, irascibile
2D2	Stabile	Inquieto, turbolenza
2D3	Tranquillo	Problematico, crea casino
2E	Emozioni concrete	
2E.1	Humor	Musone, serio
2F	Sessualità	
2F1	Interessato	Non interessato
2F2	Adeguata	Inadeguata
2O	ALTRI	
3	RELAZIONALE	
3A	Aperto	Chiuso
3A1	Parla tanto	Silenzioso
3A2	Socievole	Solitario
3A3	Estroverso, si esprime	Introverso, riservato
3A4	Esprime malessere, bisogni	Fatica a farlo
3A5	Conosce in fretta	Graduale nelle relazioni
3B	Simpatico	Antipatico
3B1	Simpatico	Rompiscatole
3B2	Mi piace, mi trovo bene	Non mi piace
3B3	Benvoluto	Emarginato
3B4	Buone doti relazionali	Fatica
3C	Semplice	Sofisticato
3D	Permissivo	Autoritario
3D1	Permissivo	Rigido
3D2	Docile/gregario	Leader/dominante
3D3	Non ha problemi se perde	Competitivo
3E	Conformista	Combattivo
3E.1	Accondiscendente	Desidera affermare la propria identità

3E.2	Si accontenta, collabora	Polemico
3E.3	Riconosce autorità adulto e leggi	Attratto da trasgressione
3F	Autonomo	Dipendente
3F1	Vuole arrangiarsi	Chiede aiuto
3F2	Autonomo	Ha bisogno di aiuto
3F3	Non ne ha bisogno	Bisogno di conferme di piacere, essere importante
3F4	Sta sul suo	Bisogno di farsi vedere
3F5	Sta sul suo	Bisogno di essere coinvolto
3G	Pacifico	Aggressivo
3H	Comprensivo	No comprensivo
3H1	Capisce	Non capisce
3H2	Ascolta	Non ascolta
3I	Fiducioso	Diffidente
3L	Sta in gruppo	Rapporto uno ad uno
3M	Vicinanza	Lontananza
3M1	Conosco di più	Non conosco
3M2	Simile a me	Diverso da me
3O	Altri	
4	PERSONALE	
4A	Forte	Debole
4A1	Sicuro	Insicuro, no fiducia in sé
4A2	Determinato, reattivo	Remissivo, arrendevole
4B	Attivo	Passivo
4B1	Attivo, dinamico	Pigro, statico
4B2	Energico	Flemmatico
4C	Operoso, propositivo	Pigro
4D	Attento	Distratto
4D1	Ordinato	Disordinato
4D2	Pulito	Sporco
4D3	Preciso	Pressapochista
4E	Deciso (consapevole)	Indeciso (disorientato)
4E.1	Pianifica futuro	Non pianifica

4F	Flessibile	Rigido
4F1	Si confronta	Categorico
4F2	Aperto al cambiamento	Cristallizzato
4F3	Vede limiti famiglia	Non rielabora
4G	Profondo	Superficiale
4G1	Si mette in discussione	Inconsapevole
4H	Maturo	Immaturato
4H1	Grande	Bambino
4H2	Realista	Sognatore
4I	Ingenuo	Furbo
4L	Paziente	Impaziente
4M	Coerente	Incoerente
4N	Sano	Disturbato/grave
4O	Altri	
5	INTELLETTUALE/OPERAZIONALE	
5A	Capace	Incapace
5B	Intelligente	Stupido
5C	Acculturato	Ignorante
5C1	Spicca a scuola	Scarto
5D	Creativo	Non creativo
5D1	Originale	Monotono
5D2	Creativo	Non creativo
5O	Altri	
6	VALORI E INTERESSI	
6A	Valori	
6A1	Non interessato	Apparenze, cose materiali
6A2	Valori simili	Diversi
6A3	Parita generi	Maschilismo
6B	Interessi specifici	
6B1	Tecnologico, nerd	Non interessato

6B2	No interesse	Interesse per fumo, droghe
7	COMPORAMENTI	
7A1	Esce molto	Sempre in comunità
7O	Altri	
8	PROGETTO	
8A	Facile gestione	Difficile lavorare
8A1	Facile affrontare divergenze	Difficile gestione
8A2	Accetta punizioni	Non capisce punizioni
8A3	Canale per stare in relazione	Difficile entrarci
8B	Tipo di presa in carico	
	Dimensione personale / spazio per	
8B1	sperimentarsi	Presa in carico istituzionalizzata / strutturata
8B2	Obiettivi ottimali	Obiettivi minimi
8B3	Progetto e obiettivi chiari	Non chiari
8B4	Prospettiva ottimista	Pessimista
8C	Atteggiamento accolto verso progetto	
8c1	Adesione a progetto/accetta comunità	Progetto imposto/ sopportato
8c2	Orientato al fuori	Senso di appartenenza in comunità
9	CONTESTO SOCIALE	
9A	Rete	No rete
9B	Famiglia	
9B1	Famiglia risorsa	Famiglia problematica
9B2	Legame con famiglia	Rifiuto famiglia
9C	Cultura	
9C1	Cultura particolare	Occidentalizzato
9C2	Cultura è ragione di conflitto	No conflitto
9O	ALTRI	
10	PROVENIENZA	
10A	E' una vittima	E' responsabile
10B	Ha sofferto molto	Meno

Ringraziamenti

Sono davvero molte le persone che mi hanno accompagnato ed hanno contribuito alla portata a termine di questo lavoro.

Ringrazio innanzitutto i miei due tutor, Maria Armezzani, per aver sempre creduto in me e nel mio progetto, e Valerio Belotti, per essere stato proposizionalmente critico ed accogliente.

Ringrazio tutti i professionisti che condividono con me l'interesse per questo approccio teorico ed hanno accolto con così tanto entusiasmo le mie proposte. Ringrazio l'ICP, e tutte le persone che mi ha dato occasione di incontrare, per avermi dato lo spazio per sperimentare una formazione che passa dall'esperienza in prima persona. Ringrazio i colleghi del CESIPc per aver condiviso con me la loro curiosità e disponibilità.

I thank Beverly Walker and Peter Caputi for welcoming me in Wollongong and helping me with the tightening process of my creativity cycle.

Ringrazio le comunità che mi hanno accolto e tutti gli operatori, i ragazzi e le ragazze che hanno così generosamente condiviso con me la loro esperienza.

Ringrazio i miei colleghi dottorandi, fonte di energia e supporto prezioso.

Ringrazio la mia famiglia e tutti gli amici che, in varie forme e misura, hanno sempre fatto sentire la loro presenza.