



**Il contributo della Psicologia Sociale allo
studio dell'adolescenza e della giovinezza**
Traguardi raggiunti e nuove sfide da affrontare
a cura di Augusto Palmonari e Barbara Pojaghi

eum x psicologia

Il contributo della Psicologia Sociale allo studio dell'adolescenza e della giovinezza

Traguardi raggiunti e nuove sfide da affrontare

a cura di Augusto Palmonari e Barbara Pojaghi

eum

ISBN 978-88-6056-189-3

©2009 eum edizioni università di macerata

via Carducci (c/o Centro Direzionale) - 62100 Macerata

info.ceum@unimc.it

<http://ceum.unimc.it>

Stampa:

stampalibri.it - Edizioni SIMPLE

via Trento, 14 - 62100 Macerata

info@stampalibri.it

www.stampalibri.it

Indice

- 7 Introduzione
di Barbara Pojaghi
- 9 Parte prima
- 11 Wim Meeus, Elisabetta Crocetti
Psicologia sociale e adolescenza
- 23 Massimo Santinello, Lorenza Dallago, Alessio Vieno
Contesti di vita quotidiana e benessere psicosociale in preadolescenza
- 37 Eugenio De Gregorio, Patrizia Patrizi, Bruna Dighera, Francesca Mosiello, Massimo Tarantola
Giovani e relazioni familiari, rischi e risorse personali e comunitarie: il contributo della psicologia sociale e dei metodi qualitativi
- 55 Laura Migliorini
Adolescenza e contesti multipli: ricerche, modelli e traiettorie
- 75 Elisabetta Crocetti, Alessandra Fermani, Barbara Pojaghi
La formazione dell'identità come compito di sviluppo centrale dell'adolescenza
- 103 Margherita Lanz, Elena Marta, Eugenia Scabini
Transizione all'età adulta e relazioni intergenerazionali: un programma di ricerca
- 125 Caterina Arcidiacono, Fortuna Procentese, Immacolata Di Napoli
Giovani e contesti di vita: senso di appartenenza, fiducia e orientamento all'azione

- 147 Elvira Cicognani, Bruna Zani
Adolescenti e comunità locale. Un percorso di indagine
- 175 Parte seconda
Lo studio dell'adolescenza e della giovinezza in un'ottica trans-
disciplinare
- 177 Andrea Smorti
- 189 Eugenia Scabini
- 197 Riccardo Grassi
- 207 Conclusioni
di Augusto Palmonari

Introduzione

di Barbara Pojaghi

La finalità di queste giornate di studio, che abbiamo discusso a lungo con Augusto Palmonari e che abbiamo presentato ai soci dell'AIP all'ultima assemblea a Cesena, è quella di trovarci a lavorare e riflettere attorno ad un tema che è molto rilevante non solo tra studiosi e ricercatori che lavorano da anni sulle tematiche adolescenziali e giovanili, ma che ha anche una rilevanza sociale e, in alcuni casi, rappresenta un'emergenza. Forse è quindi opportuno che, proprio per la complessità del tema, proviamo ad ascoltare i punti di vista degli altri, gli approcci diversi, con una logica di cooperazione e di rielaborazione delle differenze che ognuno di noi evidenzia nell'attività di ricerca. Per questo non parleremo solo di risultati, di ricerche terminate, come di solito si usa fare ai convegni, ma cercheremo di mettere la nostra attenzione su lavori in itinere così che l'occhio dell'altro ci potrà essere utile per scoprire quali sono i punti di forza e i punti di debolezza dei nostri lavori. Insieme possiamo anche riflettere su alcune criticità delle nostre ricerche, sulle diverse realtà territoriali e quindi anche sulla tipologia differente di adolescenti con cui ci troviamo a lavorare. Nella finalità, sono veramente due giornate di studio! Ce ne andremo non tanto con dei risultati quanto piuttosto con tante idee da verificare ed anche alcuni dubbi da fugare. La presenza del prof. Wim Meeus, dell'Università di Utrecht, direttore del Centro di ricerca sull'adolescenza, ci introdurrà al tema delle giornate di studio, poiché sarà centrato proprio sul ruolo della psicologia sociale nella ricerca sull'adolescenza. Con Augusto Palmonari

abbiamo pensato poi a gruppi di ricercatori che operano da anni in questo settore di ricerca in diversi atenei. Ci saranno interventi di colleghi dell'Università di Padova, dell'Università di Sassari, dell'Università di Genova, dell'Università Cattolica di Milano, dell'Università di Napoli, dell'Università di Bologna e del gruppo di ricerca dell'Università di Firenze e dell'Università di Macerata. Ogni gruppo presenta una sfaccettatura del problema che in ogni caso si snoda come se un filo rosso lo tenesse unito.

La tavola rotonda risponde all'esigenza di dialogare non solo tra noi, psicologi sociali, ma anche con chi, sociologi e psicologi dello sviluppo, ricercano da prospettive diverse su questo tema, facendo nostro l'insegnamento lewiniano che auspicava un'apertura multidisciplinare, apertura che ha permeato tutta la sua opera.

Voglio ringraziare per il sostegno che hanno dato alla realizzazione delle nostre giornate l'Associazione Italiana di Psicologia, il Dipartimento di Scienze dell'Educazione e della Formazione, l'Amministrazione Provinciale di Macerata, la Fondazione Cassa di Risparmio della Provincia di Macerata, il Centro di Ricerca in Psicologia dello Sviluppo e dell'Educazione. Un ringraziamento molto speciale va al prof. Meeus che ha voluto partecipare ai nostri lavori in maniera attiva e propositiva.

Parte prima

Wim Meeus*, Elisabetta Crocetti°

Psicologia sociale e adolescenza

La psicologia sociale si colloca nell'interfaccia tra psicologia e sociologia. Studiare l'adolescenza dal punto di vista della psicologia sociale implica prendere in esame anche il rapporto tra giovani e società e valutare la funzione psico-sociale dei giovani in un mondo in continuo cambiamento. Questo è il primo aspetto che prenderemo in esame. L'idea di base è che, quando ci sono dei cambiamenti culturali, i giovani non sono gli innovatori, ma il gruppo che esprime meglio i cambiamenti in atto. Per spiegare la loro funzione faremo riferimento alla metafora del sismografo: i giovani mostrano in maniera evidente i cambiamenti che hanno luogo in un dato periodo, ma non sono l'origine di tali cambiamenti.

In secondo luogo, prenderemo in esame alcuni aspetti legati alla differenziazione in-group/out-group. In adolescenza la differenziazione si ha tra "noi-i giovani" *vs.* "loro-gli adulti", e riguarda il gap generazionale. In particolare vale la pena sottolineare che il gap generazionale non implica solo il tentativo dei giovani di differenziarsi dagli adulti, ma anche quello degli adulti di distanziarsi dai giovani ("noi-gli adulti" *vs.* "loro-i giovani"). I concetti di gap generazionale e di differenziazione in-group/out-group forniranno un quadro di riferimento per comprendere i costrutti di *youth centrism* e intolleranza politica.

Infine, prenderemo in esame le relazioni adolescenti-genitori e mostreremo come tali legami influenzano il tipo di rapporto che

* Utrecht University.

° Università di Macerata.

gli adolescenti instaurano con i loro pari e con il partner. In altre parole, la relazione con i genitori rappresenta il rapporto cruciale che incide sulla formazione e sulla qualità dei rapporti interpersonali con le persone esterne alla cerchia familiare.

1. Il ruolo dei giovani: innovatori o sismografi?

Solitamente i giovani vengono descritti come i promotori dei cambiamenti culturali. L'esempio più evidente di questa idea possiamo ritrovarlo in quello che è successo negli Stati Uniti e negli stati europei negli anni '60. In quegli anni i giovani hanno portato maggiore democrazia nelle università, è cambiato il modo di intendere la vita privata, il matrimonio e l'espressione sessuale. Secondo la concezione comune questi cambiamenti sono stati introdotti dai giovani. Anche oggi è condivisa l'idea secondo cui i giovani sono i promotori dei cambiamenti culturali. Pensiamo ad esempio alle elezioni americane e in particolare alla sfida tra Barak Obama e Hillary Clinton. I giovani si sono schierati a favore di Obama perché lui è il sostenitore dell'importanza di cambiare gli Stati Uniti. A questo punto la domanda che sorge è "Qual è la funzione dei giovani nei cambiamenti culturali? Sono degli innovatori, cioè dei promotori di cambiamento, o dei sismografi, che registrano i cambiamenti in atto nella società?".

Per rispondere a queste domande prendiamo in esame dei dati relativi agli atteggiamenti politici olandesi. Nelle elezioni del 2002 è successa una cosa che non accadeva da decine di anni, ovvero si è presentato un nuovo partito che sosteneva la necessità di essere più rigidi contro gli immigrati. Questo partito ha riscosso un grande successo. Come potete vedere nella Figura 1, il partito della Nuova Destra ha conquistato ben 26 posti in parlamento, su un totale di 150 posti. Per un partito che si è presentato per la prima volta è stato sicuramente un risultato ragguardevole. Il dato interessante è che tale partito ha ricevuto un forte sostegno dai giovani. Quindi siamo di fronte ad un cambiamento culturale che viene espresso in maniera molto forte dai giovani. Dopo cinque-sei mesi il governo

che era stato eletto nel 2002 è caduto e ci sono state delle nuove elezioni nel 2003, che hanno sancito la vittoria dei Social Democratici e quindi lo spostamento dei voti da destra a sinistra. I giovani hanno votato i Social Democratici più che il resto della popolazione. Quindi i giovani, come il resto della popolazione olandese, si sono spostati da destra a sinistra. Se i giovani fossero stati gli innovatori del cambiamento culturale avvenuto nel 2002 che aveva sancito la vittoria della Nuova Destra, allora i loro voti non si sarebbero spostati in maniera così massiccia verso i Social Democratici a distanza di neanche un anno. Quindi i giovani sono stati come un sismografo che ha espresso cosa stava accadendo nella società, ma non l'origine dei cambiamenti in corso. Per studiare i cambiamenti, perciò, la procedura migliore consiste nell'esaminare cosa accade tra i giovani che, all'interno della società, sono il gruppo che esprime meglio i cambiamenti che avvengono, pur senza esserne l'origine. Quindi i giovani sono come un sismografo, che registra le variazioni che avvengono in un dato contesto.

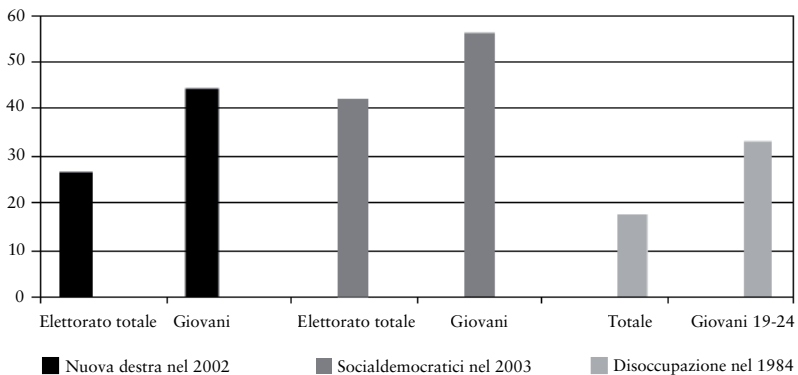


Figura 1. Le prime quattro colonne indicano il numero di posti in parlamento conquistati dai partiti politici nelle elezioni olandesi. Le ultime due colonne si riferiscono ai livelli di disoccupazione nel 1984 (dati percentuali)

Un'altra cosa che potete vedere nella Figura 1, sono i livelli di disoccupazione del 1984. In quel anno c'è stata una grave crisi economica in Olanda, tanto che il 18% della forza lavoro era disoccupata (mai si era giunti ad un livello così alto di disoccupazione). Tale percentua-

le raggiungeva addirittura il 32% tra i giovani di 19-24 anni. Questo è un esempio di quello che si può chiamare il “conflitto generazionale invertito”: in periodi caratterizzati da un’elevata disoccupazione e da una grave crisi economica i giovani sono i meno accettati nel mercato del lavoro. Il messaggio che ricevono in queste fasi è che le persone adulte hanno un ruolo più importante del loro e quindi sono facilitate nel trovare la loro collocazione nel mondo del lavoro. In altre parole il “conflitto generazionale invertito” consiste nel fatto che non sempre le nuove generazioni sono bene accettate dal mondo adulto.

2. La differenziazione in-group/out-group

All’Università di Utrecht abbiamo condotto degli studi sulle opinioni degli adulti sui giovani e dei giovani sugli adulti (Meeus 1994). I risultati, riportati nella Figura 2, indicano che gli adulti vedono molto positivamente il proprio gruppo, quello degli adulti, mentre vedono negativamente il gruppo dei giovani. In particolare i giudizi più negativi vengono espressi sui ragazzi, mentre le ragazze vengono giudicate più positivamente. A ciò si aggiunge il fatto che i giovani giudicati meno negativamente dagli adulti sono i propri figli. Complessivamente gli adulti vedono i giovani negativamente, al contrario i giovani giudicano gli adulti più positivamente dei loro coetanei. In sintesi, gli adulti hanno opinioni sui giovani più negative di quelle che i giovani hanno sugli adulti. Questo è un ulteriore esempio del “gap generazionale invertito”.

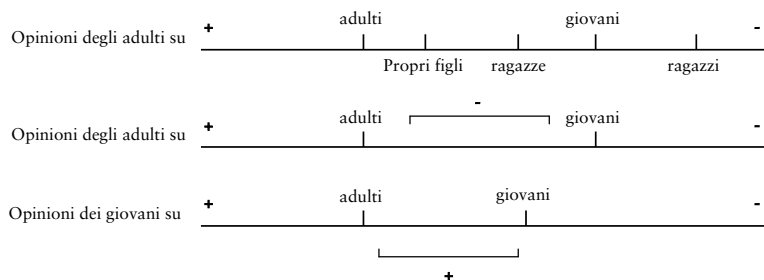


Figura 2. Opinioni degli adulti sui giovani e dei giovani sugli adulti

Passiamo al concetto di *youth centrism*. Inizialmente Schofield (1965), dopo aver condotto degli studi sugli adolescenti britannici, ha introdotto il concetto di “*teenager ethnocentrismo*”, poi ridenominato dai sociologi tedeschi *youth centrism* (Zinnecker 1982). Lo *youth centrism* si inserisce nelle dinamiche in-group/out-group ed implica quattro aspetti:

- a. atteggiamenti negativi degli adolescenti nei confronti degli adulti ed un forte centraggio sul gruppo dei pari;
- b. ostilità degli adolescenti verso le istituzioni (ad esempio scuola, Stato) ed i loro rappresentanti (ad esempio gli insegnanti, la polizia);
- c. l’affermazione che “noi”, cioè gli adolescenti, “siamo diversi da loro”, gli adulti (questo gap generazionale è bene espresso nell’espressione dei giovani “speriamo di morire prima di invecchiare”);
- d. la fiducia nella possibilità dei giovani di cambiare il mondo e di opporsi al mondo degli adulti.

A questo punto possiamo chiederci quali sono le funzioni politiche dello *youth centrism*. Innanzitutto è necessario precisare che non tutti gli adolescenti manifestano alti livelli di *youth centrism*. Gli adolescenti con alti livelli di *youth centrism* esprimono posizioni politiche estreme: infatti, sono spesso a favore dei partiti di estrema destra o di estrema sinistra. Questo dato sembra essere influenzato dal livello educativo degli adolescenti e dei giovani. Per esaminare meglio questo aspetto consideriamo l’intolleranza politica, che si caratterizza per alti livelli di autoritarismo e un atteggiamento molto negativo verso gli immigrati. Nella Figura 3 possiamo vedere come si articola il rapporto tra intolleranza politica, livello educativo e *youth centrism* (Meeus 1988). In ordinata sono riportati i livelli di intolleranza, che vanno da valori negativi che indicano scarsa intolleranza, ai valori positivi che indicano elevata intolleranza. Un primo dato che emerge è che gli adolescenti con un basso livello educativo sono più intolleranti dei loro pari con un alto livello educativo. Ma il dato più interessante è che queste differenze sono minime nei giovani con basso *youth centrism*, mentre si polarizzano tra

coloro con elevato *youth centrism*, diventando particolarmente marcate. L'altro aspetto interessante è che l'intolleranza dei figli è predetta dall'intolleranza dei genitori. Per cui gli adolescenti con elevato *youth centrism*, che si oppongono al mondo degli adulti, finiscono per estremizzare delle posizioni che hanno assimilato dai loro stessi genitori!

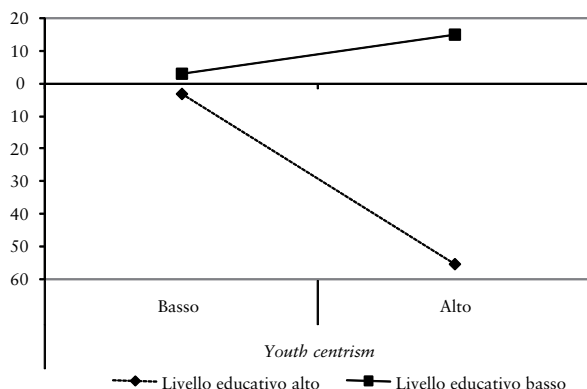


Figura 3. Intolleranza politica in funzione dello *youth centrism* e del livello educativo

Prendiamo ora in esame il caso dell'omicidio del regista Theo van Gogh, avvenuto nel 2004, per mano di un giovane marocchino. Dopo questo drammatico evento, ci sono stati molti attacchi alle scuole islamiche da parte di adolescenti olandesi di destra con un basso livello educativo. Come si può spiegare questa reazione? Per farlo riprendiamo i concetti che abbiamo visto finora (vedi Figura 4). I giovani sono consapevoli del “gap generazionale invertito”, e questo li porta a guardare al loro futuro in maniera più negativa, perché percepiscono che hanno poche opportunità (i gruppi anarchici sono quelli che esprimono questa idea della mancanza di futuro in maniera più forte). Questa tendenza è più forte nei giovani con elevato *youth centrism*, e tale effetto è moderato dal livello educativo: i giovani con elevato *youth centrism* e basso livello educativo sono più intolleranti. Questa linea di ragionamento spiega perché i giovani di destra con basso

livello educativo hanno appiccato il fuoco e commesso altri atti di vandalismo e violenza contro le scuole islamiche dopo l'omicidio di van Gogh. Questo esempio ci mostra come la psicologia sociale può fornire elementi utili a comprendere eventi concreti che accadono nella realtà circostante.

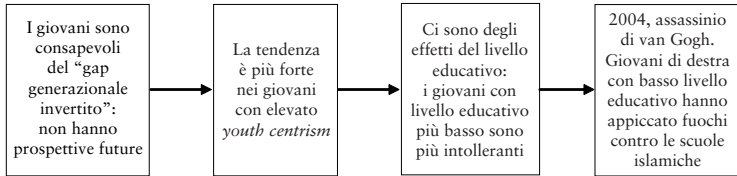


Figura 4. Spiegazione degli atti vandalici contro le scuole islamiche, avvenuti nel 2004, dopo l'assassinio di van Gogh

3. I rapporti interpersonali

Moscovici (1972), in un suo testo programmatico, ha affermato che la psicologia sociale deve studiare la dinamica dei sistemi sociali. Questa affermazione, applicata al campo della psicologia dell'adolescenza, implica che per studiare dei fenomeni bisogna considerare la dinamica con cui essi si manifestano, e quindi adottare disegni di ricerca longitudinali, che mostrino come tali fenomeni evolvono nel tempo e da quali fattori sono influenzati. Inoltre, è necessario adottare un approccio sistemico (ad esempio, se si vogliono studiare i rapporti adolescenti-genitori bisogna prendere in esame non solo la prospettiva degli adolescenti, ma anche quella dei genitori).

Consideriamo la percezione di sostegno sociale (Meeus 2008). Come si può vedere nella Figura 5, i risultati di uno studio longitudinale condotto con adolescenti e giovani olandesi rivelano che dai 12-14 anni ai 18-20 anni gli adolescenti ricevono sempre meno sostegno dai loro genitori e sempre più sostegno dai loro amici. Perciò mentre nella prima adolescenza i genitori forniscono molto più sostegno dei pari, a partire dai 18-20 anni fino ai 27-29 anni i livelli di sostegno sociale ricevuto dai genitori e dai pari

tendono ad essere stabili e simili. Il sostegno sociale ricevuto dal partner aumenta durante l'adolescenza e la giovinezza, tanto che a partire dai 15-17 anni il partner diventa la principale fonte di sostegno sociale. Questo esempio mostra come studiare i rapporti interpersonali alla luce delle indicazioni di Moscovici (1972) implica indagare come un insieme di relazioni (rapporto con i genitori, con i pari e con il partner), e non un singolo rapporto, evolvono nel tempo.

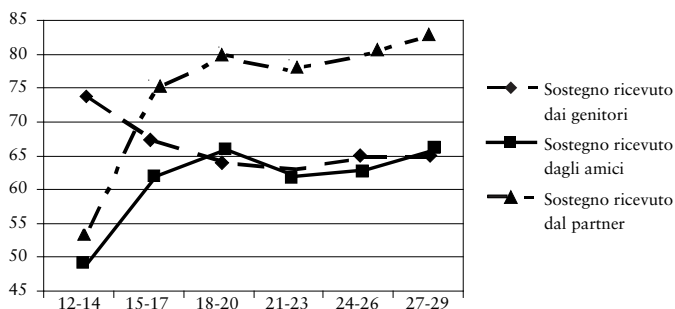
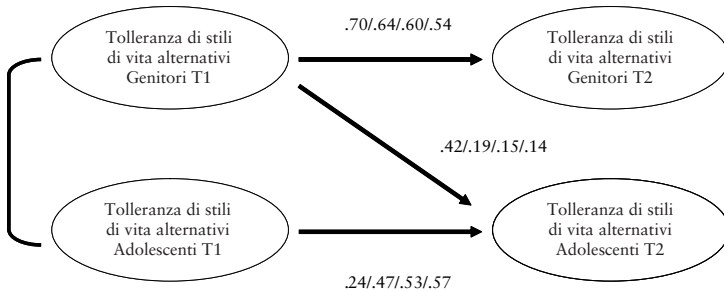


Figura 5. Sostegno ricevuto dai genitori, dagli amici e dal partner in funzione dell'età

Consideriamo ora la trasmissione degli atteggiamenti dai genitori ai figli. Varie domande sorgono a riguardo: “Gli adolescenti da dove derivano i loro atteggiamenti?”; “Possiamo dire che gli atteggiamenti dei genitori influenzano gli atteggiamenti dei figli?” “E poi accade l'inverso, ovvero i figli sono capaci di influenzare gli atteggiamenti dei genitori?”. In uno studio longitudinale (Vollebergh, Iedema, Raaijmakers 2001) sono stati misurati per due volte, con una distanza di tre anni fra le due rilevazioni, gli atteggiamenti dei genitori e dei figli (esaminando la tolleranza verso stili di vita alternativi). Come si può vedere nella Figura 6, i dati raccolti hanno mostrato che alla prima rilevazione (T1) gli atteggiamenti dei genitori e dei figli tendevano ad essere abbastanza simili. Il dato più importante è quello che mostra che gli atteggiamenti dei genitori (misurati la prima volta a T1) influenzano gli atteggiamenti dei figli tre anni dopo (a T2), ma

non accade l'inverso, vale a dire che gli atteggiamenti dei figli non influenzano quelli dei genitori. Tuttavia, è importante aggiungere che l'influenza dei genitori diminuisce all'aumentare dell'età dei figli (i dati riportati, infatti, si riferiscono a varie coorti e mostrano una diminuzione lineare della forza dell'influenza genitoriale all'aumentare dell'età dei partecipanti).



Nota. I valori si riferiscono ai gruppi di adolescenti di 12-14, 15-17, 18-20 e 21-23 anni

Figura 6. Trasmissione degli atteggiamenti dai genitori ai figli

In un altro studio abbiamo indagato la trasmissione degli stili di risoluzione dei conflitti (Van Doorn, Branje, Meeus 2007). In particolare, abbiamo considerato la strategia positiva di risoluzione dei conflitti. Ad esempio, un adolescente che usa questa strategia, se ha un problema con i suoi genitori, decide di parlarne con loro per trovare insieme una soluzione condivisa. Tale strategia può essere usata per risolvere i conflitti genitori-figli, così come per risolvere le problematiche che sorgono all'interno della coppia genitoriale. I dati raccolti (vedi Figura 7) indicano che lo stile di risoluzione dei conflitti usato dai genitori per risolvere le loro problematiche influenza significativamente lo stile di risoluzione dei conflitti adottato nella relazione genitori-figli, ma non accade il contrario, ovvero lo stile usato nel rapporto genitori-figli non incide nello stile usato dai genitori per gestire i loro problemi.

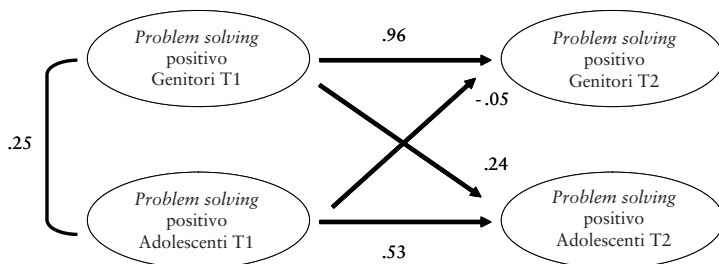


Figura 7. Modalità di risoluzione dei problemi: trasmissione dai genitori ai figli

Infine, abbiamo studiato se la percezione di sostegno genitoriale influenza la percezione di sostegno amicale e viceversa (De Goede, Branje, Delsing, Meeus in press). I risultati mostrano chiaramente che la percezione di sostegno genitoriale influenza la percezione di sostegno amicale, ma non accade il contrario, ovvero la percezione di sostegno amicale non influenza la percezione di sostegno genitoriale.

In sintesi, i risultati degli studi finora discussi rivelano che, a partire dalla media adolescenza, i genitori e gli amici forniscono livelli di sostegno sociale simili, ma il principale fornitore di sostegno sociale diventa il partner. È stato documentato un legame sistematico tra la qualità dei legami che gli adolescenti hanno instaurato con gli altri significativi: se un rapporto è solido è probabile che anche le altre relazioni lo siano. I genitori influenzano gli atteggiamenti dei figli, ma non accade il contrario, ovvero i figli non influenzano gli atteggiamenti dei genitori. Tale fenomeno è più marcato nella prima adolescenza e può essere spiegato dalla maggiore stabilità degli atteggiamenti dei genitori. Analogamente, gli stili di risoluzione dei conflitti applicati nella coppia genitoriale modellano gli stili di risoluzione delle problematiche che emergono nel rapporto genitori-figli. Anche questo fenomeno può essere attribuibile alla maggiore stabilità degli stili usati dai genitori. Infine, la percezione di sostegno genitoriale influenza la percezione di sostegno amicale ma non viceversa. Quindi, l'epigenesi procede dalla relazione tra i genitori alla relazione genitori-figli e dalla relazione genitori-figli alla relazione con i pari.

Concludendo, il contributo della psicologia sociale allo studio dell'adolescenza copre un'area molto estesa. Come suggerito in questo intervento, i contributi più significativi riguardano la funzione socio-psicologica dei giovani, le relazioni tra le generazioni, il gap generazionale e, infine, le relazioni che gli adolescenti hanno con i genitori, gli amici, e il partner.

Riferimenti bibliografici

- De Goede, I., Branje, S., Delsing, M., Meeus, W.
in press *Linkages overtime between changes in adolescent's relationships with parents and friends*, «Journal of Youth and Adolescence».
- Meeus, W.
1988 *Adolescent rebellion and politics*, «Youth & Society», 15, pp. 426-435.
1994 *Adolescentie, een psychosociale benadering*, Groningen, Wolters-Noordhoff.
2008 *Adolescent relationships with parents and peers*, Unpublished manuscript, Utrecht University The Netherlands.
- Moscovici, S.
1972 *Society and theory in social psychology*, in J. Israel, H. Tajfel (Eds.), *The context of social psychology*, London, Academic Press, pp. 17-68.
- Schofield, M.
1965 *The sexual behaviour of young people*, London, Longmans.
- Van Doorn, M.D., Branje, S., Meeus, W.
2007 *Longitudinal transmission of conflict resolution styles from marital relationships to adolescent-parent relationships*, «Journal of Family Psychology», 21, pp. 426-434.
- Vollebergh, W.A.M., Iedema, J., Raaijmakers, Q.A.W.
2001 *Intergenerational transmission and the formation of cultural orientations in adolescence and young adulthood*, «Journal of Marriage and the Family», 63, pp. 1185-1198.
- Zinnecker, J.
1982 *Die Gesellschaft der Altergleichen*, in A. Fischer (Ed.), *Jugend '81*, Opladen, Leske Verlag + Budrich, pp. 422-671.

Massimo Santinello, Lorenza Dallago, Alessio Vieno*

Contesti di vita quotidiana e benessere psicosociale in preadolescenza

1. *Lo studio dell'adolescenza e il Laboratorio Link*

Il Laboratorio Link è una struttura del Dipartimento di Psicologia dello Sviluppo e della Socializzazione dell'Università di Padova, ed è stato istituito nel 1997 con lo scopo di fornire uno spazio di dialogo e confronto tra la ricerca accademica e il mondo dei professionisti che agiscono sul territorio.

Facendo riferimento alla celebre equazione lewiniana secondo cui l'azione umana è comprensibile come funzione dell'interazione tra uomo e contesto [$C=f(P, A)$] e sposando, dello stesso autore, il concetto di *ricerca-azione*, che identifica una sequenza difficilmente scomponibile e riconducibile alla pianificazione dell'azione e verifica dei suoi possibili effetti, le attività di ricerca e di intervento prodotte negli anni hanno avuto un duplice orientamento:

- a. capire in che modo i contesti di vita quotidiana influenzano la salute e il benessere psicosociale degli individui;
- b. connettere i risultati delle ricerche ad azioni in grado di produrre dei cambiamenti nella vita delle persone e dei contesti in cui essi vivono.

In realtà, tra i due elementi dell'equazione lewiniana (persona – P – e contesto/ambiente – A –) la scelta del laboratorio è stata quella di

* Laboratorio Link - Dipartimento di Psicologia dello sviluppo e della socializzazione, Università di Padova.

privilegiare lo studio del fattore ambientale e delle percezioni che gli individui hanno dei loro contesti di vita. Ma, nel procedere, la struttura concettuale e metodologica di Lewin è rimasta nello sfondo, e, di volta in volta, nel testare ipotesi e costrutti sono stati usati modelli e teorie che fanno parte dell'arcipelago della psicologia sociale.

Altra peculiarità del laboratorio, è stata quella di analizzare, nella maggioranza dei casi, uno specifico target: i preadolescenti e gli adolescenti. Tale scelta è stata determinata dall'interesse per una fase evolutiva caratterizzata da un'ampia varietà di comportamenti e di legami con molteplici contesti di vita (scuola, famiglia, territorio, associazioni ecc.), dall'altra dal maggior impatto positivo che azioni di promozione della salute e di prevenzione dei comportamenti a rischio, radicate nei reali contesti di vita, hanno su questa fascia di popolazione.

2. Dalla teoria alla pratica per tornare alla teoria

Già dalla metà degli anni '90 il Laboratorio Link è stato impegnato in una serie di ricerche ed azioni che hanno avuto come target gli adolescenti. Paradigmatico di questo primo periodo è il progetto PRISMA (Progetto per la riduzione e l'educazione al consumo di farmaci e integratori alimentari in adolescenza). Usando come presupposto il modello dell'azione ragionata, si procedette studiando, su diversi gruppi di soggetti, le determinanti individuali (credenze) e sociali (norme e abitudini familiari) dell'uso dei farmaci da banco. Dai risultati della ricerca (Dallago, Santinello 2000), che evidenziavano un elevato uso di farmaci da banco, interpretata più come modalità inadeguata di coping alle più disparate difficoltà quotidiane che come reale necessità di alleviare dolori fisici, vennero implementate in alcune scuole una serie di azioni volte a promuovere un uso responsabile di questa tipologia di farmaci da parte dei ragazzi e delle loro famiglie.

Questo modello di lavoro, che favorisce la ricerca in funzione dell'azione, è cresciuto anche in seguito all'adesione, che avvenne nel 2000, al network internazionale che realizza la ricerca Health Behaviour in School-aged Children (HBSC).

Esporre i risultati più importanti prodotti all'interno di questa ricerca non è facile: si è scelto di presentare tre studi che forse più di altri sono in grado di testimoniare la potenzialità di questa ricerca transnazionale.

In conclusione, invece, presenteremo una ricerca valutativa sui risultati di un intervento, da noi progettato ed effettuato.

2.1 *Lo studio HBSC*

La ricerca HBSC è uno studio transnazionale svolto in collaborazione con l'ufficio Europeo dell'Organizzazione Mondiale della Sanità, realizzato per la prima volta nel 1982, che coinvolge attualmente oltre 40 nazioni.

La ricerca viene ripetuta ogni quattro anni e nel 2000 è stata realizzata per la prima volta in Italia, nel Veneto, grazie alla collaborazione tra la Regione Veneto, il Laboratorio Link e la Direzione Scolastica Regionale del Veneto.

L'obiettivo principale dello studio è quello di approfondire ed accrescere le conoscenze circa i comportamenti legati alla salute, gli stili ed i contesti di vita, la salute soggettiva e la percezione della salute negli adolescenti. Scopo finale dello studio è quindi quello di fornire dati a livello regionale, confrontabili con i dati delle altre nazioni, utili per la progettazione di iniziative di educazione e di promozione della salute. Inoltre, le indicazioni della ricerca dovrebbero essere utilizzate dai governi locali come indirizzo per le politiche sanitarie e sociali per i giovani (Santinello, Vieno, Bertinato, Mirandola, Rampazzo 2002).

Nel 2002 la ricerca è stata realizzata oltre che su un campione di preadolescenti veneti anche su campione nazionale e si è ripetuta nel 2006 (in collaborazione con un gruppo di ricercatori dell'Università di Torino e di Siena). Nel 2010 sarà riproposta con il coordinamento dell'Istituto Superiore di Sanità, in tutte le regioni italiane aderenti all'iniziativa.

Le aree della ricerca, lo strumento e le procedure di campionamento vengono decise dal gruppo internazionale e codificate

in un protocollo al quale tutti i paesi che aderiscono alla ricerca devono attenersi (Currie, Samdal, Boyce 2001).

Vengono indagate le seguenti aree:

- percezioni individuali (salute, benessere, immagine corporea);
- relazioni sociali (con familiari, gruppo dei pari, insegnanti);
- percezione dei contesti allargati (scuola e quartiere di residenza);
- comportamenti legati alla salute (abitudini alimentari, attività fisica e sedentaria, consumo di tabacco e di alcol e sostanze psicotrope, sessualità);
- variabili demografiche (sesso, età, condizioni socio economiche, struttura familiare).

L'universo di riferimento è rappresentato dagli alunni di 11, 13 e 15 anni. La numerosità del campione è di almeno 1536 ragazzi per ogni classe di età, il che consente di contenere l'intervallo di confidenza dell'errore standard di misura per la maggior parte delle variabili di $\pm 3\%$ (stima sui dati 1993/94 e 1997/98; Currie *et al.* 2001).

Il campionamento dei soggetti avviene con la procedura a "grappoli", sorteggiando prima la scuola dalla lista fornita dalle istituzioni preposte e quindi all'interno delle scuole una o due classi che diventano l'unità campionaria. L'ampiezza del campione e la strategia di campionamento dei soggetti rendono il campione rappresentativo della realtà dei preadolescenti.

2.1.1 *Attaccamento al territorio, sicurezza e capitale sociale*

Il primo studio che viene presentato ha affrontato due questioni tra loro collegate:

- a. Il capitale sociale ha un ruolo di mediazione tra attaccamento al territorio e sicurezza percepita?
- b. Il pattern delle relazioni tra capitale sociale, sicurezza e attaccamento è lo stesso in diverse nazioni?

Le ragioni che hanno indotto a trovare le risposte a queste domande risiedono nell'importanza del costrutto di attaccamento al territorio (derivante dall'interazione tra individuo e area nella quale si risiede) nel contribuire allo sviluppo dell'identità individua-

le. In particolare, è durante l'adolescenza che crescono le istanze di autonomia dai genitori, per cui l'esplorazione del territorio diventa una sorta di prerequisito allo sviluppo dell'autonomia e un possibile predittore della partecipazione futura alla vita sociale del quartiere.

Il modello testato (Figura 1), è stato tradizionalmente studiato tra gli adulti e in quartieri degradati o per popolazioni a rischio.

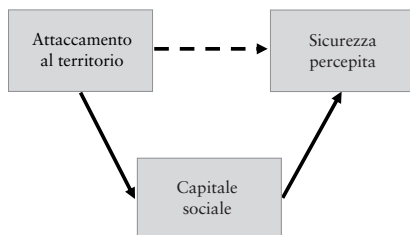


Figura 1. Modello teorico dell'effetto di mediazione del capitale sociale

I dati analizzati sono relativi ai giovani di 13 nazioni (oltre 20.800 studenti di 15 anni residenti in Belgio, Danimarca, Finlandia, Germania, Ungheria, Israele, Italia, Lettonia, Norvegia, Svezia, Macedonia, Gran Bretagna). Sul campione complessivo i risultati indicano che il capitale sociale contribuisce in parte a spiegare la relazione tra attaccamento all'area di residenza e sicurezza percepita. Probabilmente l'attaccamento al quartiere incrementa la qualità delle relazioni informali di vicinato che hanno un ruolo rilevante nel ridurre la percezione di insicurezza (Dallago, Cristini, Perkins, Nation, Santinello in press).

Nonostante le differenze culturali e geografiche relative alle percezioni di sicurezza, capitale sociale ed attaccamento al territorio, in tutte le 13 nazioni l'effetto di mediazione è risultato statisticamente significativo con percentuali di varianza spiegata che vanno dal 21% al 38% tra le diverse nazioni. Quindi, il capitale sociale, in tutte le nazioni analizzate, svolge un ruolo importante nel contribuire a far sentire i ragazzi sicuri nei loro contesti di vita, e risulta un mediatore rispetto all'attaccamento al luogo. Nonostante in letteratura, l'attaccamento all'area di residenza venga talvolta considerato come una limitazione all'autonomia dei giovani (Fried 2000), spesso

conseguenza di una assenza di alternative, secondo i nostri dati continua a rimanere un aspetto positivo per lo sviluppo dell'adolescente.

2.1.2 *L'attaccamento alla scuola*

Il tema dei legami di attaccamento è stato approfondito cercando di analizzare oltre al contesto quartire/area di residenza anche, naturalmente, quello scolastico.

In particolare si è cercato di capire quali caratteristiche individuali e della scuola fossero associate allo sviluppo del senso di attaccamento a questo contesto (Vieno, Perkins, Smith, Santinello 2005) utilizzando come indicatore la scala del senso di comunità scolastico.

In questo studio è stata utilizzata una metodologia di analisi dei dati multilivello (con tre livelli: individuale, classe e scuola), considerando come variabili misurate a livello individuale il senso di comunità a scuola, il monitoring dei genitori e il modo con cui controllano le decisioni dei figli, lo stile democratico degli insegnanti. Inoltre a livello di classe/scuola la presenza di una serie di caratteristiche quali le attività extracurricolari, la connessione con il territorio, la presenza di una serie di servizi (biblioteche, giardini ed aree verdi ecc.), la grandezza della scuola, la proporzione del genere sessuale tra gli alunni, il livello socioeconomico. I risultati principali hanno dimostrato che a livello individuale i punteggi di attaccamento variano molto tra i ragazzi, tra le classi e tra le scuole e che il clima democratico è il maggior predittore dell'attaccamento alla scuola nei tre livelli analizzati.

A livello individuale svolgono un ruolo importante anche le relazioni familiari mentre non sembra essere rilevante il livello socioeconomico individuale. D'altro canto, questo aspetto diviene significativo quando considerato come caratteristica della classe e della scuola: secondo i nostri dati, ad una scuola con un livello socioeconomico medio-basso corrispondono anche livelli di senso di comunità più bassi. Quindi non conta tanto il reddito familiare individuale quanto il fatto di frequentare una scuola nella quale si concentrano ragazzi provenienti dagli strati sociali ed economici più svantaggiati.

Altro risultato dello studio è quello relativo al clima di classe: aggregando i punteggi del clima sociale percepito al livello sia di classe che di scuola si è notato in modo inequivocabile che nei contesti dove mediamente si respirava un clima più democratico è più probabile che i ragazzi sviluppino attaccamento nei confronti della scuola.

Quindi un clima (inteso come variabile molare tipica di un setting come la classe e/o la scuola) caratterizzato dalla possibilità di partecipare alla definizione di regole, dalla percezione di essere trattati equamente ecc., sembra più importante di molte caratteristiche strutturali delle scuole oltre che delle percezioni e situazioni individuali.

Queste indicazioni sull'importanza delle caratteristiche sociali dei contesti di vita ci hanno suggerito di studiare, anche se il senso di comunità può essere una variabile contestuale predittiva di comportamenti violenti come il bullismo.

2.1.3 *Il bullismo: problema del contesto o dell'individuo?*

Anche in questo caso (Vieno, Santinello, Martini 2006) utilizzando i dati del campione HBSC abbiamo potuto mettere in relazione una serie di caratteristiche individuali, relazionali (famiglia, pari ed insegnanti) e contestuali (clima di classe).

Considerando come variabile dipendente il bullismo (sia perpetrato sia subito), si sono impostate delle regressioni logistiche multilivello per blocchi. Nel primo blocco sono state inserite le variabili misurate a livello individuale e nel secondo è stata introdotta come variabile contestuale la media del senso di comunità delle classi nelle quali si è svolta l'indagine.

A livello individuale, il genere femminile e l'età sono risultati fattori protettivi, mentre un'elevata autostima un fattore di rischio di emissione di comportamenti aggressivi; per quel che concerne la vittimizzazione, sono risultati fattori protettivi oltre al genere femminile un'alta autostima. Maggiori punteggi, in particolare a livello di classe del senso di comunità risultano protettivi sia per il bullismo che per la vittimizzazione: la stima dell'effetto indica

come ad un incremento di un punto nella media della scala del senso di comunità, corrisponda al dimezzamento della probabilità che in quella classe avvengano episodi di bullismo.

Quindi, un'ulteriore conferma dell'importanza di variabili contestuali che rimandano al clima o a costrutti sociali e della necessità di adottare adeguate tecniche di analisi dei dati come quelle multilivello. In effetti, stimare effetti separati (a livello individuale e contestuale) consente di comprendere meglio la complessità dei fenomeni e delle loro determinanti.

L'attenzione ai contesti non implica trascurare l'importanza delle differenze individuali. Per esempio, recentemente (Vieno, Santinello, Pastore, Perkins 2007) abbiamo testato un modello (Figura 2), coerentemente con i principi della Self-Worth Theory (Dubois, Burk-Braxton, Swenson, Tevendale, Hardesty 2002) nel quale l'autopercezione della propria autoefficacia gioca un ruolo centrale nel mediare le esperienze di sostegno sociale da parte della famiglia o degli amici rispetto all'adattamento psicosociale dei preadolescenti.

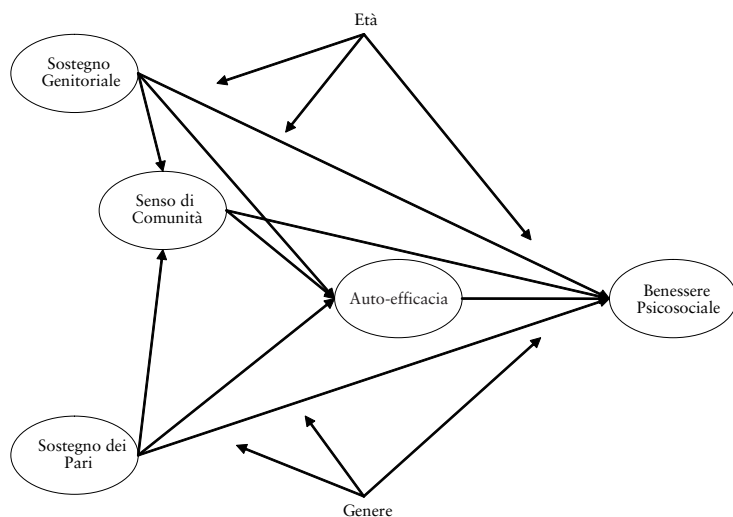


Figura 2. Frame teorico delle relazioni tra sostegno sociale, senso di comunità a scuola, auto-efficacia e benessere psicosociale durante lo sviluppo preadolescenziale

Secondo i nostri risultati la relazione tra autoefficacia e benessere è risultata significativa a 15 e a 13 anni, ma non per i ragazzi di 11. Quindi, sembrerebbe che a questa età inizi un processo di sviluppo dell'identità all'interno del quale l'autoefficacia sembra diventare sempre più importante in relazione al benessere.

Complessivamente l'attenzione agli aspetti contestuali, alle variabili individuali e alla loro interazione consente di analizzare più in profondità i processi di sviluppo. I nostri studi sembrano suggerire l'importanza delle variabili contestuali non solo relative alla fisicità degli ambienti di vita o alla loro percezione ma anche la rilevanza di costrutti che sono il risultato dell'interazione sociale informale (capitale sociale, senso di comunità). La loro influenza su molti comportamenti (benessere, bullismo, sicurezza) appare decisamente rilevante tra gli adolescenti da noi studiati, soprattutto quando le variabili contestuali vengono analizzate nella loro dimensione collettiva (non solo come percezione individuale), ma non trascurando la mediazione delle differenze individuali.

3. Dalla ricerca all'azione

Nell'introduzione si è accennato all'importanza di connettere risultati delle ricerche ad azioni sul territorio. Negli anni, il Laboratorio Link, guidato dalle ricerche effettuate, ha testato e collaborato a numerose azioni che hanno riguardato quartieri, scuole e paesi.

Per esempio, uno delle prime sperimentazioni riguardò un progetto sul mentoring (Santinello 1998) realizzato in collaborazione con un'amministrazione locale della provincia di Padova. Successivamente, sono stati testati sia interventi a livello individuale (training di competenze sociali, Santinello, Vieno, Romito, Arnau 2004), sia coinvolgendo comunità più ampie (Santinello, Davoli, Galbiati 2004; Dallago, Davoli, Franzoni, Galbiati, Santinello 2003) o in progetti nei quali si è supervisionato il lavoro di altri soggetti della comunità (Santinello, Vieno 2007).

Un esempio recente di connessione tra ricerca e azione, che oltre a lavorare direttamente con i ragazzi ha coinvolto la scuola e

il quartiere, è il progetto AC&S (Adolescenti, Contesti di Vita & Scuola), che inizialmente è partito con un'indagine, che ha coinvolto 5 scuole medie inferiori, riguardante la percezione dei diversi contesti da parte degli studenti, e poi si è sviluppato dal punto di vista dell'azione in una scuola di un quartiere padovano.

L'obiettivo dell'intervento era di aumentare l'empowerment e l'attaccamento al quartiere dei preadolescenti. La prima fase di ricerca svolta sui e con i ragazzi e i loro genitori ha consentito di raccogliere una serie di informazioni sul quartiere e le sue qualità, che sono state successivamente approfondite dal gruppo sperimentale utilizzando vari strumenti sia quantitativi che qualitativi (fotografie, interviste realizzate dai ragazzi a testimoni significativi ecc.).

Partendo da questo materiale è stato realizzato un percorso interno alla scuola che, in stretta collaborazione con gli insegnanti, si è sviluppato in 10 incontri nelle classi da parte dei ricercatori del Laboratorio LINK durante il secondo semestre scolastico. I ricercatori avevano la funzione di stimolare la discussione sui diversi contesti di vita, usando i dati delle ricerche svolte per attivare il confronto tra i giovani sugli aspetti positivi, negativi e sulle proposte di miglioramento dei contesti considerati importanti. Gli incontri hanno prodotto nei ragazzi una nuova consapevolezza non solo della loro situazione e quella del loro quartiere ma anche sulle possibili azioni che si possono mettere in atto per migliorarlo.

Le proposte ed analisi dei giovani sono confluite in una mostra che prima è stata ospitata nella scuola e condivisa con i genitori e, successivamente, è diventata itinerante in alcuni eventi pubblici e manifestazioni del quartiere.

Infine, un incontro con il consiglio di quartiere ha dato il via da una serie di azioni che i politici hanno promosso in seguito alle indicazioni fornite dai ragazzi. Tali indicazioni sono stata valutate così utili da attivare un processo che ha portato all'istituzione permanente del "consiglio di quartiere dei ragazzi".

Oltre a questi risultati, dal punto di vista della valutazione dei cambiamenti avvenuti nei ragazzi si è proceduto ad un disegno sperimentale di tipo "prima e dopo" con gruppo di controllo

(altre classi dello stesso istituto comprensivo) (Dallago *et al.* in press). I risultati principali sono riassunti nella Figura 3.

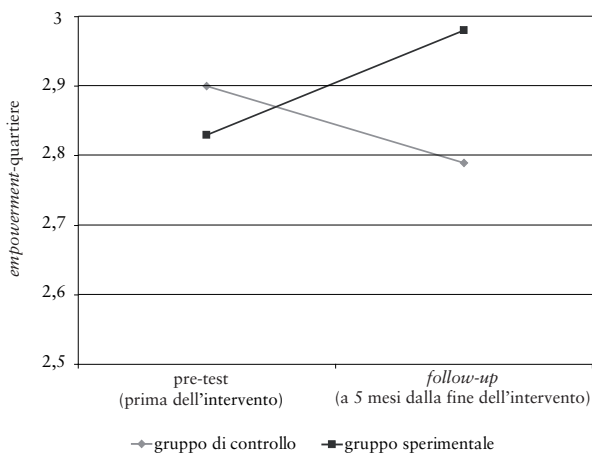


Figura 3. Medie relativamente all'empowerment relativo al quartiere nei gruppi sperimentali e di controllo coinvolti utilizzati per l'analisi dell'efficacia dell'intervento AC&S (dove 3 = alto empowerment; 2 = medio empowerment)

Come si può notare, i punteggi della scala di empowerment relativo al quartiere (il principale risultato atteso) sono incoraggianti. Anche a distanza di tempo dalla fine dell'intervento, il gruppo che ha partecipato al progetto (sperimentale) riporta punteggi migliori e l'effetto è risultato statisticamente significativo. Pur essendo un gruppo limitato di soggetti (72 nel gruppo sperimentale), l'esperienza presentata dimostra che è possibile migliorare l'attaccamento al quartiere agendo già in preadolescenza.

4. Conclusioni

La preadolescenza e l'adolescenza sono da anni il target principale della ricerca e degli interventi realizzati dal Laboratorio Link, sia aderendo al network HBSC, sia con altri studi e sperimentazioni su soggetti e comunità.

Le relazioni sociali che i ragazzi dispiegano nel loro sviluppo, cambiano, ma rimangono elementi centrali a contribuire a determinare il clima che poi caratterizza i setting entro i quali trascorrono gran parte della loro vita quotidiana.

Capitale sociale e senso di comunità a scuola, fortemente connessi alle relazioni che si sviluppano in tali contesti, si combinano con fattori individuali (cognitivi ed affettivi) per determinare benessere e salute dei più giovani. Comprendere ed analizzare il ruolo dei contesti in questo periodo particolare di crescita e cambiamento diventa rilevante anche per quello che viene presentato come il principale compito evolutivo di questo periodo: la formazione dell'identità.

Le nostre ricerche sembrano testimoniare come la recente disponibilità di metodologie di analisi più raffinate e complesse fornisca ulteriore sostegno a queste indicazioni.

Riferimenti bibliografici

Currie, C., Samdal, O., Boyce, W. (Eds.)

2001 *Health Behaviour in School-aged Children: A World Health Organization cross-national study (HBSC). Research protocol for the 2001/2002 survey*, Edinburgh, Child and Adolescent Health Research Unit, University of Edinburgh.

Dallago, L., Cristini, F., Perkins, D., Nation, M., Santinello, M.

in press *The adolescents, life context & school project: Youth voice and civic participation*, «Prevention & Intervention in the Community».

Dallago, L., Davoli, K., Franzoni, S., Galbiati, E., Santinello, M.

2003 *Promuovere il senso di comunità nei preadolescenti*, in N. De Piccoli, G. Lavanco (a cura di), *Setting di comunità. Gli interventi psicologici nel sociale*, Milano, Edizioni Unicopli.

Dallago, L., Santinello, M.

2000 *Il ruolo della famiglia nel consumo di farmaci da banco negli adolescenti*, «Psicologia della Salute», 3, pp. 63-80.

DuBois, D.L., Burk-Braxton, C., Swenson, L.P., Tevendale, H.D., Hardesty, J.L.

2002 *Race and gender influences on adjustment in early adolescence: Investigation of an integrative model*, «Child Development», 73, pp. 1573-1592.

Fried, M.

2000 *Continuities and discontinuities of place*, «Journal of Environmental Psychology», 20, pp. 193-205.

Santinello, M.

1998 *The tandem program*, «The Community Psychologist», 31 (1), pp. 11-12.

Santinello, M., Davoli, K., Galbiati, E.

2004 *Costruire il senso di appartenenza nella comunità scolastica*, in C. Ligani (a cura di), *Dal disagio scolastico alla promozione del benessere*, Roma, Carocci, pp. 112-121.

Santinello, M., Vieno, A.

2007 *Quando la partecipazione sociale non è una scelta: i contratti di quartiere*, «Lavoro Sociale», 7, pp. 73-383.

Santinello, M., Vieno, A., Bertinato, L., Mirandola, M., Rampazzo, L.

2002 *L'uso dei risultati dell'indagine "Health Behaviour in School-aged Children": il caso del Veneto*, «Psicologia della Salute», 1, pp. 145-153.

Santinello, M., Vieno, A., Romito, A., Arnau, F.

2004 *Valutazione di un training sulle abilità sociali per bambini del primo ciclo di scuola elementare*, «Psicoterapia Cognitivo e Comportamentale», 10, pp. 123-132.

Vieno, A., Perkins, D.D., Smith, T.H., Santinello, M.

2005 *Democratic school climate and sense of community in school: A multilevel analysis*, «American Journal of Community Psychology», 36, pp. 327-341.

Vieno, A., Santinello, M., Martini, C.M.

2006 *Il bullismo: fattori individuali e contestuali*, «Psicologia Sociale», 3, pp. 531-551.

Vieno, A., Santinello, M., Pastore, M., Perkins, D.D.

2007 *Social support, sense of community and self-efficacy as resources during early adolescence*, «American Journal of Community Psychology», 39, pp. 177-190.

Eugenio De Gregorio^{*°}, Patrizia Patrizi[°], Bruna Dighera[^],
Francesca Mosiello^{*}, Massimo Tarantola[^]

Giovani e relazioni familiari, rischi e risorse personali e comunitarie: il contributo della psicologia sociale e dei metodi qualitativi

1. *Premessa*

Nel n. 2/2007 della rivista «Psicologia Sociale», rivolto al tema dell'adolescenza, Augusto Palmonari introduce il dibattito con una tesi che assumiamo a sfondo di questo contributo: “la psicologia sociale deve occuparsi seriamente di studiare i problemi adolescenziali e di partecipare alla progettazione di politiche sociali rivolte ai giovani” (p. 207). Rispetto a questo importante obiettivo, lo studioso ricorda un precedente lavoro, svolto nel 1990 con Amerio ed altri, nel quale si argomenta la rilevanza di sviluppare, nei diversi territori e per tutti i gruppi di adolescenti e giovani, “una politica sociale di ascolto e dialogo ad essi rivolta”.

È questa la premessa di significato della ricerca che presentiamo, nata dal confronto riflessivo sviluppatosi all'interno di un gruppo di lavoro multidisciplinare facente capo all'*Osservatorio del Dipartimento delle Dipendenze* della Provincia di Sondrio.

Fra gli elementi caratterizzanti il progetto, evidenziamo l'esigenza di conoscere più approfonditamente i modelli di funziona-

^{*} Dipartimento di Psicologia dei processi di sviluppo e socializzazione, Università Sapienza, Roma.

[°] Dipartimento di Economia, istituzioni e società, Università degli Studi di Sassari.

[^] Dipartimento Dipendenze ASL della Provincia di Sondrio.

mento relazionale dei giovani e la loro connessione con i comportamenti a rischio, nello specifico territorio oggetto dell'indagine, in accordo con i più recenti risultati scientifici che tendono ad accentuare l'importanza della rete di relazioni significative con il sistema degli adulti e delle istituzioni, intesi come fattori protettivi dai rischi di caduta sociale e di percorsi vulnerabili ma anche come fattori promozionali in situazioni caratterizzate da scarsità di risorse (Caso, De Gregorio, De Leo 2003).

La cornice concettuale è quella che riconduce la prevenzione dei rischi di disagio e di devianza alle modalità di funzionamento dei *sistemi di mediazione autoregolativa* (De Leo 2003). Per "mediazione autoregolativa" intendiamo il modo in cui le condizioni (psicologiche, sociali, ambientali, familiari) di vita della persona vengono percepite e utilizzate dalla persona stessa e dai suoi principali contesti di appartenenza e di interazione; gli strumenti che persone e contesti hanno a disposizione per affrontare e direzionare, in senso attivo, quelle condizioni quali possibili fonti di rischio (De Leo, Patrizi 2002).

2. Obiettivi e metodo

Il progetto si è posto un duplice ordine di obiettivi. Da un lato, quello di approfondire la conoscenza riguardo all'uso di alcol e sostanze psicotrope tra i giovani, con particolare riferimento alle modalità di rapporto tra i giovani e i sistemi di mediazione autoregolativa rappresentati dagli adulti e dai sistemi educativi, istituzionali e di controllo. Lo specifico oggetto di conoscenza è consistito nell'analizzare come il sistema degli adulti di immediato riferimento (la famiglia, i contesti educativi e quelli del controllo) può intervenire a mediare e ad orientare, nell'incontro con i giovani, vissuti e condizioni generatrici di disagio.

Ad un altro livello, e con maggiore adesione ad una prospettiva di ricerca-azione, ci siamo proposti di raccogliere, filtrare e catalizzare le esigenze, le richieste e le proposte provenienti dai

partecipanti stessi e fare di queste il punto di partenza di successivi programmi di intervento e prevenzione.

In questa sede, riferiamo gli esiti della prima serie di azioni (quelle direttamente connesse alla conoscenza del fenomeno), essendo i secondi – seppure logicamente interrelati con i primi (Figura 1) – attualmente in fase di elaborazione di concerto con la Committenza.

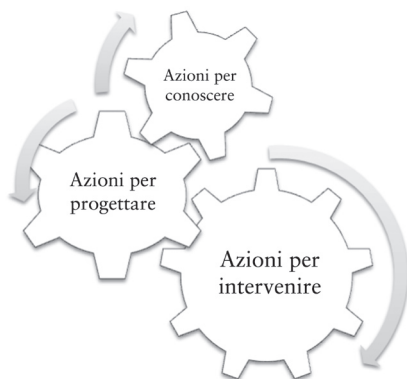


Figura 1. Livelli di intervento

Le fasi del progetto vanno qui considerate in maniera non esclusiva, nel senso che interagiscono fra loro nell'intero corso del processo e in ogni suo passaggio. Al momento è terminata la prima fase: le azioni per conoscere, per raccogliere le letture degli attori protagonisti. Tali azioni interagiscono direttamente con quelle più esplicitamente rivolte alla progettazione degli interventi successivi.

Attraverso lo strumento utilizzato (i focus group) i partecipanti hanno avuto la possibilità di proporre e di proporsi come referenti di quella stessa progettazione che li vedrà protagonisti attivi, di inserire elementi finalizzati all'intervento. La logica di base è stata quella di accedere ad una conoscenza condivisa.

Ai 40 focus group hanno partecipato, separatamente, giovani e adulti provenienti dai 5 distretti della provincia di Sondrio (Chiavenna, Morbegno, Tirano, Bormio e Sondrio). Per ciascuno di essi, i partecipanti sono intervenuti secondo il seguente piano di lavoro (Tabella 1).

Un gruppo di 4-8 partecipanti per ciascun distretto	Adolescenti (15-18 anni) N
	Adolescenti (15-18 anni) R
	Giovani adulti (19-25 anni) N
	Giovani adulti (19-25 anni) R
	Genitori*
	Insegnanti*
Un unico gruppo per tutti i distretti	Operatori sociali
	Rappresentanti delle forze dell'ordine e delle Polizie locali ¹
	Responsabili degli uffici di piano ^{2**}
Legenda R "a rischio", sono i giovani con precedenti segnalazioni dei servizi/istituzioni per uso di alcool e/o droghe. N "Normativi", sono i giovani che non hanno avuto contatti precedenti con i servizi/istituzioni per uso di alcool e/o droghe. * Genitori e insegnanti sono stati reclutati per la partecipazione in base al collegamento diretto con gli stessi giovani precedentemente reclutati. ** Un partecipante per ciascun distretto.	

Tabella 1. Prospetto dei partecipanti

La scelta dei focus group (FG) rientra in un'opzione epistemologica e metodologica di tipo costruzionista e qualitativa con la quale abbiamo inteso valorizzare l'espressione il più possibile libera da parte di tutti gli attori coinvolti. Nei FG ciascun partecipante ha rielaborato la propria esperienza di vita quotidiana attraverso la partecipazione ad un "microcosmo" (Colamonico 1995), nel quale la stessa vita quotidiana è specularmente rappresentata nelle sue caratteristiche di familiarità, convergenza di obiettivi, condivisione dei significati con gli altri partecipanti. Questo forse è il principale strumento della prevenzione, cioè consentire alle persone un coinvolgimento rispetto all'oggetto di studio che li riguarda direttamente, perché questo coinvolgimento possa essere motore per la gestione di *quel* problema e quindi per l'individuazione di strategie di fronteggiamento adeguate, nell'ottica della

¹ Sono stati coinvolti in quanto rappresentanti del sistema normativo formale e interlocutori sul territorio.

² Sono stati coinvolti in quanto punti di riferimento per le politiche gestionali e per le iniziative di conoscenza, prevenzione e interventi (attuati o potenziali) presenti nel territorio.

promozione di nuove forme di partecipazione: per i partecipanti, in altre parole, è favorito un passaggio dall'esplicitazione di un bisogno al riconoscersi una "agentività comunitaria", un'efficacia collettiva e integrata rispetto a quei problemi di cui essi stessi sono portatori (De Gregorio, Patrizi 2007).

Per tutti i FG è stata predisposta una traccia di conduzione centrata su alcune aree di rilevante interesse per il progetto nel suo insieme: conoscenze ed esperienze nell'uso di alcool e/o droghe, relazioni e comunicazioni familiari (con particolare riferimento al monitoraggio parentale e alla neutralizzazione da parte dei figli), ruolo degli altri adulti (con particolare riferimento agli insegnanti e agli operatori sociali), risorse e opportunità nel contesto di appartenenza e uso del tempo libero, percezione di qualità della vita per i giovani e benessere/disagio individuale, rapporti con i pari.

L'impianto metodologico complessivo ha avuto l'obiettivo di rilevare le rappresentazioni, dei diversi gruppi di rispondenti alla ricerca, delle "comunalità esplicite ed implicite", intese come possibile terreno di incontro o di scontro fra le esigenze, le aspettative, i significati espressi dai giovani e dagli adulti che popolano i loro contesti della vita quotidiana.

Tutti i FG sono stati audio registrati e sottoposti ad analisi del contenuto di tipo qualitativo con il software ATLAS.ti³ 5.0³ (Chiarolanza, De Gregorio 2007; De Gregorio, Mosiello 2004); tale procedura prevede la codifica del materiale audioregistrato e la riconduzione dei temi narrativi a codici (etichette verbali) che ne sintetizzano il contenuto (Braun, Clarke 2006; Ryan, Bernard 2003). Ad un successivo livello, i codici sono aggregabili in unità più ampie, teoricamente rilevanti e comparabili con la letteratura scientifica sull'argomento (Strauss, Corbin 1990; Charmaz 2006).

³ ATLAS.ti[®] è un programma che consente di svolgere analisi di tipo qualitativo seguendo un approccio costruzionista. È progettato coerentemente con i principi della *grounded theory methodology* (Strauss, Corbin 1994) e, nelle ultime versioni, si presta anche all'integrazione con programmi per analisi di tipo quantitativo-statistico (SPSS); fornisce output compatibili con Microsoft Excel[®] e con il linguaggio XML.

I risultati sono rilevabili secondo almeno tre possibili chiavi di lettura⁴:

- confronti fra i distretti o fra aree geografiche (Alta Valtellina *vs.* altri distretti);
- confronti fra i gruppi di partecipanti (tutti i giovani *vs.* tutti gli adulti; genitori *vs.* insegnanti e operatori; ragazzi R *vs.* ragazzi N e così via);
- analisi complessiva per l'intera provincia di Sondrio.

3. *Principali risultati*

Ad un livello generale, i risultati complessivi hanno messo in luce che, fra gli adulti, gli insegnanti hanno evidenziato una difficoltà, un affaticamento nell'esercizio della funzione educativa, quando questa si scontra con le non sempre facili comunicazioni con le famiglie, quando la pressione verso il completamento dei programmi didattici aumenta e ha implicazioni rispetto all'identità professionale.

Per i ragazzi emerge spesso e con forza il timore di deludere le aspettative degli adulti, dei genitori in particolare, e questo ha conseguenze rilevanti rispetto alla qualità delle comunicazioni intrafamiliari e all'esercizio dell'autonomia e del monitoraggio parentale.

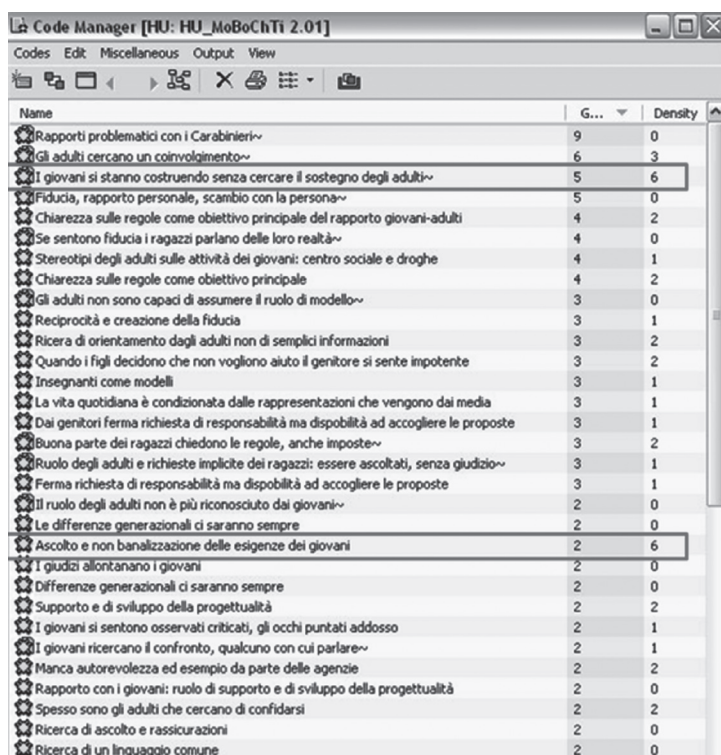
Gli operatori dei servizi sanitari e sociali si interrogano sulla necessità, l'opportunità e l'urgenza di entrare maggiormente entro culture giovanili che sembrano essere interpretate talora in chiave molto differenziata secondo lo sguardo che il mondo degli adulti attiva: lo sguardo appunto dell'operatore, dell'insegnante, dei genitori, lo sguardo degli stessi ragazzi.

Per quanto riguarda in particolare le comunicazioni fra giovani e adulti, la Figura 2⁵ mostra le frequenze dei singoli codici che fanno

⁴ Le differenze sono acquisibili come risultati delle analisi per mezzo delle funzioni avanzate offerte dal programma: l'uso dei filtri, il *query tool*, l'aggregazione dei codici in *code families* e *pd-families*.

⁵ Tecnicamente, questo output è una tabella con le frequenze dei codici (in ATLAS.ti® si chiama "*Code manager*").

parte dell'area generale: la frequenza maggiore nella prima colonna è per il codice “Rapporti problematici con i Carabinieri” (9 estratti associati). Andando ad approfondire ulteriormente, possono essere evidenziati due temi narrativi sintetizzati dai codici “I giovani si stanno costruendo senza il sostegno degli adulti” e “Ascolto e non banalizzazione delle esigenze dei giovani” che riportano un valore elevato nella colonna “Density”, relativa alle connessioni fra ogni codice specifico e gli altri presenti nell'unità ermeneutica⁶.



Code Manager [HU: HU_MoBoChTi 2.01]

Name	G...	Density
Rapporti problematici con i Carabinieri~	9	0
Gli adulti cercano un coinvolgimento~	6	3
I giovani si stanno costruendo senza cercare il sostegno degli adulti~	5	6
Fiducia, rapporto personale, scambio con la persona~	5	0
Chiarezza sulle regole come obiettivo principale del rapporto giovani-adulti	4	2
Se sentono fiducia i ragazzi parlano delle loro realtà~	4	0
Stereotipi degli adulti sulle attività dei giovani: centro sociale e droghe	4	1
Chiarezza sulle regole come obiettivo principale	4	2
Gli adulti non sono capaci di assumere il ruolo di modello~	3	0
Reciprocità e creazione della fiducia	3	1
Ricerca di orientamento dagli adulti non di semplici informazioni	3	2
Quando i figli decidono che non vogliono aiuto il genitore si sente impotente	3	2
Insegnanti come modelli	3	1
La vita quotidiana è condizionata dalle rappresentazioni che vengono dai media	3	1
Dai genitori ferma richiesta di responsabilità ma disponibilità ad accogliere le proposte	3	1
Buona parte dei ragazzi chiedono le regole, anche imposte~	3	2
Ruolo degli adulti e richieste implicite dei ragazzi: essere ascoltati, senza giudizio~	3	1
Ferma richiesta di responsabilità ma disponibilità ad accogliere le proposte	3	1
Il ruolo degli adulti non è più riconosciuto dai giovani~	2	0
Le differenze generazionali ci saranno sempre	2	0
Ascolto e non banalizzazione delle esigenze dei giovani	2	6
I giudizi allontanano i giovani	2	0
Differenze generazionali ci saranno sempre	2	0
Supporto e di sviluppo della progettualità	2	2
I giovani si sentono osservati criticati, gli occhi puntati addosso	2	1
I giovani ricercano il confronto, qualcuno con cui parlare~	2	1
Manca autorevolezza ed esempio da parte delle agenzie	2	2
Rapporto con i giovani: ruolo di supporto e di sviluppo della progettualità	2	0
Spesso sono gli adulti che cercano di confidarsi	2	2
Ricerca di ascolto e rassicurazioni	2	0
Ricerca di un linguaggio comune	2	0

Figura 2. Distribuzione dei codici per l'area della comunicazione fra giovani e adulti

⁶ “Unità ermeneutica” è il nome che assume in ATLAS.ti® l'intero file di dati che include i documenti da sottoporre ad analisi.

Sono, in altre parole, i codici che facilitano il lavoro di ricostruzione teorica, che connettono fra loro le diverse aree e forniscono informazioni in virtù della quantità e della qualità di tali collegamenti. Ad esempio, il primo di essi (Figura 3) è connesso con “il senso di inadeguatezza” autopercepito dai genitori (riconducibile all’area delle relazioni familiari) e con la “mancanza di autorevolezza” da parte delle agenzie rappresentate dagli adulti (che chiama in causa il sistema sociale più ampio), la “difficoltà ad entrare in relazione” e “i giovani ricercano il confronto” (che aggiunge alle precedenti anche la dimensione orizzontale del confronto fra i pari).

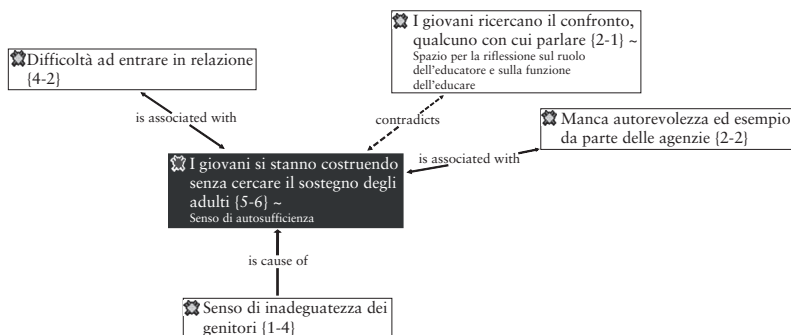


Figura 3. Rete concettuale sul tema delle relazioni fra giovani e adulti

Le relazioni che si presentano nel contesto discorsivo specifico attribuiscono un ruolo al senso di inadeguatezza (percepito dai genitori) che è considerato causa di una scarsa comunicazione: i ragazzi nel far fronte alle sfide della loro vita quotidiana sostanzialmente si sentono soli, non fanno ricorso a quel sistema di sostegno che gli viene dall’aver dai punti di riferimento certi nel mondo degli adulti.

La Figura 4, analogamente, connette il codice “Ascolto e non banalizzazione” (richiesta esplicita da parte dei giovani) con l’area delle regole, con particolare riferimento alla disponibilità degli adulti ad accogliere le loro proposte. Sul versante delle relazioni familiari, emerge una considerazione sull’“utilità dell’incoraggiamento” e dell’atteggiamento positivo nei confronti dei giovani da parte dei genitori.

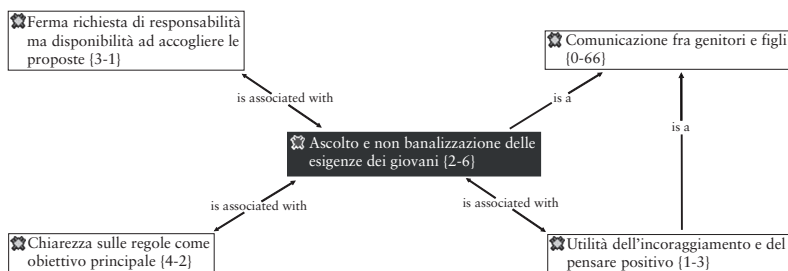


Figura 4. Rete concettuale sul tema delle relazioni fra giovani e adulti e delle regole

Nelle Figure 3 e 4, le caselle in nero segnalano la categoria centrale (“*core category*”, nei termini dell’approccio proposto da Strauss, Corbin 1990), cioè quella che raccoglie il maggior numero di connessioni.

A proposito della connessione fra i temi narrativi relativi alla comunicazione tra genitori e figli e quelli relativi al monitoraggio, va detto che alcuni genitori utilizzano una serie di strategie che possiamo definire come “poco costruttive” (riquadro di sinistra in Figura 5), ad esempio, telefonano spesso ai figli, quando sono fuori casa, leggono la loro posta, guardano (non solo metaforicamente) dal buco della serratura cercando di cogliere tutte quelle informazioni non riferite direttamente, oppure mettono in atto interrogatori di tipo investigativo, attraverso domande molto specifiche e cercando risposte altrettanto dettagliate; dall’altra parte (riquadro di destra in Figura 5), una serie di strategie più costruttive della qualità delle relazioni con i figli. È facilmente evidenziabile, però, che il peso di queste ultime, dal punto di vista della consistenza numerica, è decisamente inferiore rispetto al peso delle altre.

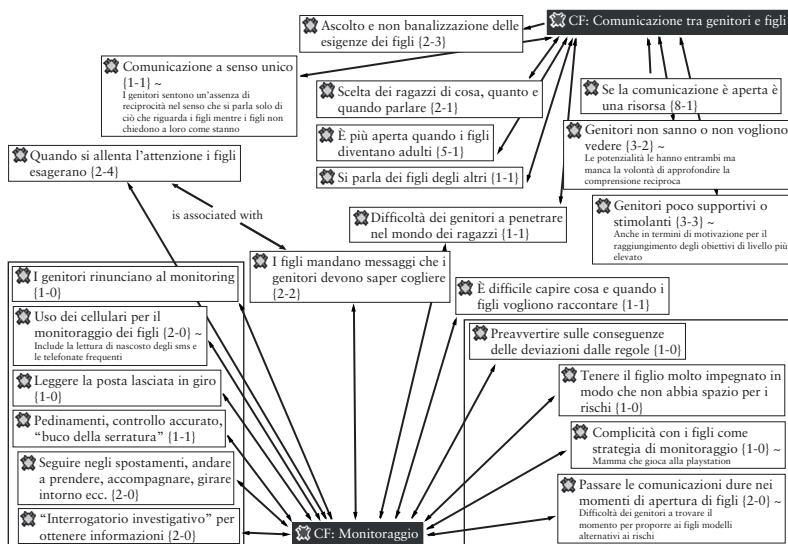


Figura 5. Rete concettuale relativa al monitoraggio

Un approfondimento appare necessario sulla comunicazione fra genitori e figli. Ragazzi e genitori si trovano concordi nell'affermare che in casa si parla per lo più di argomenti generali, relativi al quotidiano, alla scuola, alle amicizie, al tempo libero, con un'osservazione dei genitori di quanto sia più facile che i figli parlino più dei fatti altrui che dei propri: specularmente, i ragazzi intervistati riferiscono di non riuscire a parlare con facilità di argomenti delicati, dei problemi personali né di tutto ciò che riguarda la loro sfera emotiva ed affettiva.

Emergono anche alcune delle ragioni che sembrerebbero ostacolare una comunicazione spontanea e limpida, ben sintetizzate in codici come “non dire perché i genitori non capiscono”, “non dire perché non li considerano competenti”, “è difficile parlare con i genitori perché non si interessano”. Tali ragioni riassumono l'idea che sia difficile comunicare per la percezione di una forte distanza e non conoscenza tra i due gruppi di interlocutori. Altri codici – come “non si parla di argomenti che portano a inutili discussioni”, “dire o non dire dipende dal grado di rigidità/

comprensione percepita” – fanno immaginare una comunicazione resa difficile dall’aspettativa dei ragazzi circa le reazioni dei genitori, in cui la possibilità di una negoziazione o una discussione costruttiva non viene considerata. Operando una distinzione tra gruppi, è emersa una differenza tra i giovani “normativi”, che riferiscono una difficoltà a parlare con i genitori di argomenti che li porterebbero a discussioni da loro ritenute inutili, e i ragazzi appartenenti al gruppo dei “rischiosi”, che motivano l’assenza di comunicazione spontanea con la ristrettezza mentale percepita nella famiglia che li porta, durante il periodo di uso delle sostanze, ad evitare del tutto le comunicazioni con i genitori.

Altri codici, tuttavia, lasciano intravedere una richiesta implicita dei ragazzi ai propri genitori di aiutarli o di metterli in condizioni di poter comunicare: in particolare, compaiono temi come “dire o non dire dipende dalle domande che i genitori fanno”, “la comunicazione dipende dal grado di rigidità/comprensione percepita”, “essere ubriachi come facilitatore della relazione”.

È da evidenziare, inoltre, che non sono mancate, all’interno di alcune discussioni di gruppo, voci fuori dal coro: sono i genitori e gli adolescenti del campione “normativo” a sostenere una comunicazione aperta, come possiamo verificare nei codici “si parla di tutto” e “comunicazione aperta anche su argomenti delicati”.

La letteratura scientifica sull’argomento (Cigoli, Marta, Regalia 1998; Marta, Lanz, Manzi, Tagliabue, Pozzi, Bretoni 2004), partendo dall’assunto che le discrepanze di percezione fra i componenti del nucleo familiare possano rappresentare un indice di isolamento interpersonale che può sfociare in situazioni di rischio, suggerisce che la percezione dei figli di comunicare con i genitori in modo aperto e di essere da loro sostenuti è correlata ad un basso livello di rischio, mentre la presenza di un’elevata problematicità nella comunicazione è correlata al rischio psicosociale; ciononostante, è anche possibile ipotizzare che le differenti percezioni siano normali conseguenze dei cambiamenti e delle difficoltà tipiche della fase di sviluppo, come il bisogno di separazione/individuazione.

Altro aspetto da evidenziare (riprendendo quanto anticipato in Figura 4) riguarda il rapporto dei giovani con le regole (familiari e sociali, di contesto, regole stabilite dagli adulti). Nella Figura 6, le categorie a partire dalle quali è possibile ricostruire il quadro teorico riguardano la “richiesta di regole” che proviene dai giovani. Questo aspetto ha a che fare con la ricerca di coerenza fra richieste e comportamenti degli adulti.

Il tema delle regole è quello che connette l’area delle comunicazioni fra giovani e adulti, in generale, e quella delle relazioni extra-familiari. I temi che emergono con maggiore evidenza sono relativi alla *negoiazione delle regole* con gli adulti per raccordare le diverse esigenze (controllo/autonomia), alla percezione di *incongruenza fra regole* imposte e comportamenti attuati, ad un *mettere alla prova le regole* attraverso l’attuazione di comportamenti a rischio.

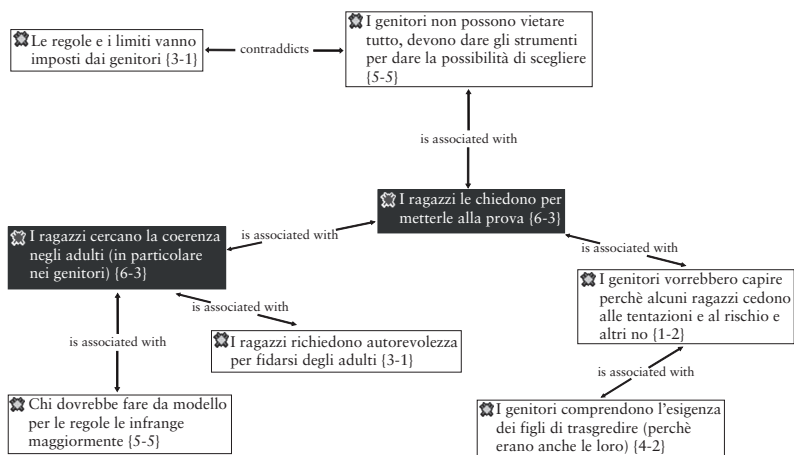


Figura 6. Rete concettuale relativa al tema delle regole

Questi temi risultano presenti – in misura differenziata – in quasi tutti i distretti. Un ruolo di particolare rilievo assumono – per i partecipanti di Morbegno, Tirano e Bormio – gli insegnanti, in quanto garanti del rispetto delle regole sociali in un contesto alternativo ma complementare a quello familiare. Secondo gli adulti di Bormio e Morbegno, per i giovani è problematica la

percezione di un'*incongruenza fra regole dei genitori, della scuola e i comportamenti effettivi* messi in atto dagli adulti. Entrambe queste evidenze segnalano una sensibilità e un'apertura da parte degli adulti, in particolare quelli che hanno un ruolo educativo, che ben si accorda con quella funzione di modellamento ed esempio di cui abbiamo detto in precedenza e che sembra essere un limite degli ambienti familiari. Secondo questa chiave di lettura, i giovani hanno un sistema di altri adulti (diversi ma vicini alla famiglia, come si addice a piccole comunità) disponibili ad accogliere i loro problemi. Si tratta comunque di un'area generale e che, per questo motivo, raccoglie diversi significati e implicazioni.

Per quanto riguarda il contesto più ampio, il fatto di vivere in un'area geografica con barriere fisiche molto definite (le montagne che circondano per intero la vallata e che sovrastano le cittadine in cui risiedono i partecipanti) si traduce molto spesso, e questo viene riferito soprattutto dai giovani, in chiusura mentale e delle relazioni interpersonali, come una sorta di "effetto specchio" fra il rapporto con l'ambiente fisico e il rapporto fra le persone.

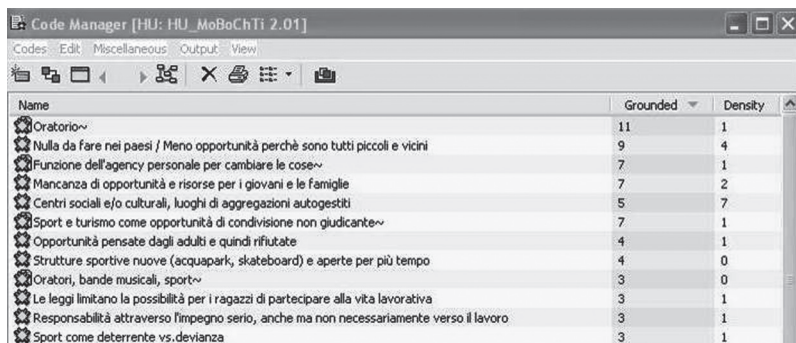
Questo è un aspetto particolarmente interessante, che costituisce anche un valore aggiunto nel contesto della ricerca qualitativa. Nessun approccio di ricerca di tipo statistico-quantitativo si interroga sulla sovrapposizione della montagna alle relazioni interpersonali (!).

Per quanto riguarda le altre opportunità del contesto, è interessante rilevare (a ulteriore conferma delle difficoltà dei giovani) che molto spesso il luogo d'incontro con gli amici è al bar: questa informazione può configurare una qualità delle relazioni, anche fra pari, caratterizzata da una comunicazione non profonda.

Il risultato comune a tutti i FG (Figura 7) riporta la presenza prevalente dell'oratorio come unica opportunità di aggregazione; i contesti dello sport, quelli della formazione extrascolastica sono presenti ma in misura ridotta e i "centri sociali e/o culturali"⁷ e

⁷ Il centro sociale non è inteso, in analogia a quelli dei grandi centri urbani, come luogo di aggregazione dal significato politico, ma come luogo di approfondimento, conoscenza e scambio culturale.

“strutture sportive nuove e aperte per più tempo” fanno parte delle risorse potenziali desiderate.



Name	Grounded	Density
Oratorio~	11	1
Nulla da fare nei paesi / Meno opportunità perchè sono tutti piccoli e vicini	9	4
Funzione dell'agency personale per cambiare le cose~	7	1
Mancanza di opportunità e risorse per i giovani e le famiglie	7	2
Centri sociali e/o culturali, luoghi di aggregazioni autogestiti	5	7
Sport e turismo come opportunità di condivisione non giudicante~	7	1
Opportunità pensate dagli adulti e quindi rifiutate	4	1
Strutture sportive nuove (acquapark, skateboard) e aperte per più tempo	4	0
Oratori, bande musicali, sport~	3	0
Le leggi limitano la possibilità per i ragazzi di partecipare alla vita lavorativa	3	1
Responsabilità attraverso l'impegno serio, anche ma non necessariamente verso il lavoro	3	1
Sport come deterrente vs. devianza	3	1

Figura 7. Distribuzione dei temi per l'area “Opportunità e tempo libero”

È interessante il risultato relativo all'assenza di opportunità percepite nei piccoli paesi, in funzione di una (auspicata?) suddivisione delle possibili cose da fare che però non consente ai giovani di partecipare attivamente alle opportunità presenti sul territorio, nonostante la disponibilità dei genitori ad accompagnare i più giovani (ma quasi sempre solo i bambini).

Sia per i limiti imposti dalla conformazione del territorio, dalle attuali normative vigenti, che per la qualità del rapporto fra giovani e adulti, i partecipanti riferiscono di una minore capacità dei ragazzi ad esercitare una propria autonomia nelle scelte (“Opportunità pensate dagli adulti”).

4. Considerazioni conclusive

Il percorso fin qui descritto evidenzia alcune importanti implicazioni della prospettiva psicologico-sociale e dell'utilizzo della ricerca qualitativa per lo studio della realtà giovanile.

In primo luogo e ad un livello generale, le connessioni fra codici si traducono – nel proseguimento delle analisi – in connessioni fra le dimensioni teoriche cui quei codici fanno riferimento. Ad esempio, quando viene codificato un tema narrativo che fa

parte delle aree “qualità della comunicazione con i genitori”, lo stesso tema si colloca all’interno di un contesto narrativo/discorsivo nel quale probabilmente si parla anche di “uso di sostanze” (come, perché, quando i ragazzi le usano): quindi due dimensioni teoriche diverse, all’interno di una cornice discorsiva fornita dalla partecipazione ad un focus group, vengono associate e tale associazione evidenzia un pezzo di “teoria implicita” della vita quotidiana dei giovani valtelinesi.

Una seconda implicazione riguarda il contributo che la psicologia sociale può fornire allo studio dell’adolescenza, che è – a nostro avviso – epistemologico e metodologico nella misura in cui un ampio progetto di ricerca si propone di rilevare ciò che emerge dai contesti e dalle interazioni della vita quotidiana con una sollecitazione che viene avviata, come nel caso illustrato in questo lavoro, a partire da uno strumento per definizione “sociale” (il focus group). È questa una tendenza verso cui la nostra disciplina si è già da tempo avviata (Kruglanski, Jost 2000; Mazzara 2002) e che considera la ricerca qualitativa, pur nella diversità degli obiettivi di fondo (comprensione in profondità *vs.* identificazione delle relazioni causa-effetto fra variabili), parimenti “degn” rispetto alla tradizione metodologica (neo)positivista. Vanno in questa direzione sia le indicazioni (che abbiamo provato a sintetizzare in questa sede) rispetto alla “teoria del metodo” sia l’attenzione alle specificità (sociali e culturali) del contesto (vale la pena ricordare che la Regione Lombardia e la provincia di Sondrio, in particolare, sono le aree territoriali con il più elevato tasso di suicidi tra adolescenti e giovani adulti)⁸.

In conclusione, e questa è un’implicazione particolarmente rilevante in un’ottica di ricerca-azione e per l’attivazione di processi di cambiamento, in tutti i gruppi di partecipanti è emersa una valutazione positiva dell’opportunità, offerta dalla ricerca, di avere uno spazio di espressione e di confronto, diverso ma fortemente correlato con gli ambiti della vita quotidiana. È emersa inoltre la possibilità di sperimentarsi in una partecipazione attiva

⁸ Fonte: <<http://www.istat.it>>.

alla vita della comunità e in una progettazione responsabile che include gli altri sistemi (adulti, norme, scuola). È stata evidenziata, infine, l'assoluta esigenza di dare voce al proprio punto di vista, come è chiaramente riassunto da un giovane sedicenne:

In genere, compiliamo questionari a crocette in cui ci chiedono solo quanto fumiamo, quanto beviamo e quante sostanze usiamo. Di solito non ci chiedono mai, tranne questa volta, perché lo facciamo.

Riferimenti bibliografici

- Amerio, P., Boggi Cavallo, P., Palmonari, A., Pombeni, M.L.
1990 *Gruppi di adolescenti e processi di socializzazione*, Bologna, il Mulino.
- Braun, V., Clarke, V.
2006 *Using thematic analysis in psychology*, «Qualitative Research in Psychology», 3, pp. 77-101.
- Caso, L., De Gregorio, E., De Leo, G.
2003 *Rischio, resilienza e devianza: Quali connessioni teoriche ed empiriche?*, «Rassegna Italiana di Criminologia», 14 (2), pp. 281-297.
- Charmaz, K.
2006 *Constructing grounded theory. A practical guide through qualitative analysis*, London, Sage.
- Chiarolanza, C., De Gregorio, E.
2007 *L'analisi dei processi psico-sociali. Lavorare con ATLAS.ti*, Roma, Carocci.
- Cigoli, V., Marta, E., Regalia C.
1998 *Transizioni in età adolescenziale e rischio psicosociale: Un'analisi del clima familiare della comunicazione genitori-figli*, «Psicologia Clinica dello Sviluppo», 2 (1), pp. 131-158.
- Colamonico, P.
1995 *Microcosmo. Il piccolo gruppo: Dinamiche, formazione, psicoterapia*, Roma, Carocci.
- De Gregorio, E., Mosiello, F.
2004 *Tecniche di ricerca qualitativa e di analisi delle informazioni con ATLAS.ti*, Roma, Kappa.

De Gregorio, E., Patrizi, P.

2007 *Verso l'ideale dell'etica e della responsabilità collettiva: Riflessioni sull'etica e sulla responsabilità collettiva fra teoria e utopia*, «Giornale di Psicologia», 1 (1), pp. 9-19.

De Leo, G.

2003 *Funzioni e processi autoregolativi nella genesi del comportamento criminale*, «Psicologia e Giustizia», 4 (1), pp. 1-15.

De Leo, G., Patrizi, P.

2002 *Psicologia della devianza*, Roma, Carocci.

Kruglanski, A.W., Jost, J.T.

2000 *Il costruzionismo sociale e la psicologia sociale sperimentale: Storia delle divergenze e prospettive di riconciliazione*, «Rassegna di Psicologia», 17 (3), pp. 45-67.

Marta, E., Lanz, M., Manzi, C., Tagliabue, S., Pozzi, M., Bretoni, A.

2004 *La relazione tra genitori-adolescenti: Un predittore della devianza?*, «Psicologia Clinica dello Sviluppo», 2, pp. 269-287.

Mazzara, B. (a cura di)

2002 *Metodi qualitativi in psicologia sociale*, Roma, Carocci.

Palmonari, A.

2007 *Adolescenza e psicologia sociale*, «Psicologia Sociale», 7, pp. 195-208.

Ryan, G.W., Bernard, H.

2003 *Techniques to identify themes*, «Field Methods», 15 (1), pp. 85-109.

Strauss, J., Corbin, A.

1990 *Basics of qualitative research. Grounded theory procedures and techniques*, Newbury Park, Sage.

1994 *Grounded theory methodology. An overview*, in N.K. Denzin, Y.S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research*, Thousand Oaks, Sage, pp. 273-285.

Laura Migliorini*

Adolescenza e contesti multipli: ricerche, modelli e traiettorie

I modelli teorici cui faremo riferimento nel presente lavoro per affrontare ed approfondire lo studio dell'adolescenza in un'ottica picosociale, si rifanno in primo luogo alle teorie contestualistiche. Secondo Goossens (2006) delle teorie contestualiste fanno parte la Teoria ecologica (Bronfenbrenner 1979) e la Teoria del *developmental contextualism* (Ostrom, Lerner, Freel 1995). La prospettiva ecologica è un framework concettuale concepito per attirare l'attenzione sulle determinanti individuali e ambientali del comportamento. La metafora è una serie di cerchi concentrici, ciascuno dei quali rappresenta un livello di influenza sul comportamento (es. fattori intrapersonali, interpersonali, relativi all'organizzazione, alla comunità e alle politiche sociali). Centrale nella prospettiva ecologica è l'assunto che vi è interazione e causazione reciproca fra livelli. Il centro dell'orientamento ecologico nello studio dello sviluppo umano di Bronfenbrenner (1979) è rappresentato dall'interesse per l'adattamento progressivo e reciproco tra organismo attivo che cresce e l'ambiente immediato in cui vive. L'interazione individuo-ambiente, formulata da Lewin (1951) e dalla sua *field theory*, trova nella trattazione di Bronfenbrenner un'articolazione complessa attraverso i diversi sistemi in cui l'individuo è inserito.

La prospettiva ecologica è stata utilizzata in letteratura per identificare le caratteristiche dell'ambiente che influenzano la

* Dipartimento di Scienze antropologiche, Università di Genova.

qualità della vita delle persone. Scegliendo quale unità di analisi il sistema “persona-in-ambiente”, le scienze sociali e umane hanno esplorato il profondo legame che connette l’individuo al suo contesto di vita per cercare di comprenderne il ruolo nella definizione dei processi evolutivi e comportamentali. L’attenzione è focalizzata sullo studio delle persone nel loro contesto di vita, assumendo come premessa che il comportamento delle persone e dei gruppi, possa essere meglio compreso se vengono considerati gli ambienti di vita che ne caratterizzano la quotidianità, attraverso una valutazione ecologica (Prezza, Santinello 2002).

Una prospettiva ecologica comprende il contesto nel senso più ampio del termine che include aspetti fisici, sociali, culturali e storici così come le caratteristiche e i comportamenti delle persone all’interno del contesto stesso. Inoltre, i temi principali dell’analisi ecologica includono l’interdipendenza e la reciproca interazione fra le persone/organismi e il setting così come l’enfasi sullo studio del comportamento in circostanze naturali. Il modello ecologico è proposto al fine di integrare gli ambienti e i livelli di analisi multipli (McLaren, Have 2005).

La prospettiva dello sviluppo nel contesto (*developmental contextualism*) si è proposta, sin dai suoi inizi, di descrivere i diversi sistemi sociali che risultano associati con problematiche di sviluppo o con caratteristiche legate ad aspetti adattivi e di benessere degli adolescenti. Infatti, questo indirizzo di studi è sorto in seguito alla constatazione dell’aumento di problematiche comportamentali durante l’adolescenza e all’interesse per il ruolo di fattori di contesto che possono influenzare gli esiti (*outcome*) degli adolescenti (Blyth, Leffert 1995). Secondo la definizione di Ostrom *et al.* (1995) con il termine *developmental contextualism* si intende quella prospettiva teorica che vede il processo di base dello sviluppo umano come quello che coinvolge il cambiamento di relazioni tra gli individui in via di sviluppo e i loro contesti, complessi e a multilivelli, in cui sono inseriti (Ostrom *et al.* 1995). Tale prospettiva teorica considera pertanto lo sviluppo umano all’interno di un sistema complesso e in cambiamento, dove i giovani influenzano il contesto entro cui sono inseriti, così come

il contesto influenza gli adolescenti stessi, instaurando una relazione bidirezionale di reciproca influenza.

La letteratura recente sull'adolescenza si discosta da una tradizionale lettura di questa fase della vita quale necessaria condizione di disagio; essa è vista piuttosto come "una sfida ricca al tempo stesso di opportunità e di rischi, al cui superamento contribuiscono sia l'adolescente, attraverso la propria attività e le proprie scelte, sia i *contesti sociali*, in rapida modificazione, che fungono da trama alla crescita" (Bonino 2001, 44). Benché l'adolescenza sia stata vista da diversi studiosi come un periodo dello sviluppo problematico, recenti sforzi di ricerca si concentrano sempre di più sugli antecedenti e le conseguenze di ciò che fa sì che gli adolescenti prosperino (Smetana, Campione-Barr, Metzger 2006): i ricercatori hanno riconosciuto l'importanza di studiare i meccanismi alla base delle differenze individuali al fine di analizzare i processi di benessere, di adattamento e di costruzione della competenza. Nell'ultimo decennio, pertanto, si può affermare con Bonino (2001) che si è assistito ad un mutamento di impostazione teorica passando da modelli che prevedevano una relazione deterministica tra le prime fasi di sviluppo e le successive (per questo si può dire in modo riduzionistico che l'adolescente sia frutto del suo passato), ad un modello di sviluppo definito dall'autrice come "azione nel contesto", secondo cui "non esiste un astratto e teorico adolescente, prodotto dalle esperienze infantili e della maturazione puberale, ma che esistono gli adolescenti, che in modi fortemente differenziati e personali, affrontano i compiti di sviluppo caratteristici di quest'età nei diversi contesti in cui si trovano a vivere" (Bonino 2001, 72) "Gli adolescenti", "le adolescenze" pertanto devono essere considerate realtà plurime, che attraversano un percorso di crescita complesso, differenziato, in relazione ai diversi *contesti* in cui gli adolescenti sono inseriti (Speltini 2005).

Parlare di contesto nella nostra cultura rimanda necessariamente ad un insieme di diversi contesti, dal momento che gli ambienti di sviluppo familiare, scolastico, urbano, comunitario, possono offrire all'adolescente differenti opportunità di azione e di evoluzione. I contesti si possono considerare pertanto i diversi

microsistemi in cui l'individuo è inserito e i sistemi sociali di cui i diversi contesti fanno parte. A tale riguardo Trickett (1996) nel suo lavoro "I contesti della diversità e la diversità dei contesti" propone una visione degli individui letti nei loro contesti sociali e territoriali, ed un'analisi delle comunità all'interno del loro framework socioculturale.

I contesti della diversità si riferiscono ai variegati e differenziati contesti culturali all'interno dei quali gli individui vivono e si sviluppano e nei quali avvengono i fenomeni di socializzazione. In particolare il concetto di cultura si differenzia e si modifica attraverso le specifiche circostanze dei vari gruppi ed individui all'interno della società. Inoltre "i contesti della diversità" sottolinea l'idea che concetti come l'identità etnica si devono considerare come potenzialmente fluidi, poiché negoziati all'interno di differenti setting e connessi alla interdipendenza di storia culturale, circostanze e future aspirazioni (Trickett 1996). Mentre i contesti della diversità focalizza l'attenzione sulle persone nel contesto, *la diversità dei contesti* si riferisce alla valutazione e all'impatto di contesti multipli e differenziati sull'individuo. Tali contesti includono istituzioni e risorse sociali presenti nelle comunità, norme e politiche sociali. È a questo punto che il livello di analisi diventa critico, in quanto è importante analizzare gli individui rispetto alle loro esperienze nei vari settings sociali e di comunità. Il contestualismo infatti sottolinea l'idea che l'attività umana non si sviluppa in un "vuoto sociale, ma piuttosto è rigorosamente situata all'interno di un contesto sociale e culturale denso di significati e di relazioni.

L'adolescenza è considerata generalmente un tempo di transizione, associata ad una maturazione fisiologica, caratterizzata da nuovi bisogni e interessi di sviluppo psicologico e differenti aspettative sociali. Questi aspetti rappresentano le sfide più rilevanti al concetto di sé, alla stima di sé e al proprio senso di identità.

I campi di studio del concetto di sé, della stima e dell'identità hanno differenti origini storiche e differiscono nella tradizione di ricerca. Com'è noto il concetto di sé si riferisce generalmente alle caratteristiche individuali, credenze, atteggiamenti e sentimenti

verso il proprio sé. Come tutte le conoscenze, il sé è costruito all'interno di un contesto relazionale; in questo modo l'identità è costruita attraverso una persona-in-contesto. Le influenze relazionali includono caratteristiche macro-ambientali come la cultura, l'economia, le caratteristiche demografiche della popolazione, le politiche, i valori istituzionali, l'ambiente fisico, le classi sociali, la composizione etnica, e caratteristiche a livello micro come la comunicazione interpersonale, la conversazione, la parole scritta, i media, le interazioni quotidiane routinarie. Le caratteristiche macro e micro influenzano la formazione identitaria attraverso i valori condivisi, le ideologie, le norme che sono costruite socialmente e comunicate attraverso segni, simboli, significati e aspettative che si possono trovare nel linguaggio, nei discorsi, nella comunicazione (Adams, Marshall 1996).

La stima di sé si riferisce a come una persona valuta se stessa e i propri atteggiamenti personali. Al contrario l'identità si riferisce a come una persona usa le conoscenze su di sé per trovare ruoli professionali, ideologici e sessuali all'interno della società. Per questo l'identità ha in sé, un elemento contestuale come un "sentimento di essere a casa", in un particolare ruolo sociale che "fitta", che si adatta ad un particolare contesto (Alsaker, Kroger 2006), per questo si può affermare che l'identità si sviluppa all'interno di una particolare nicchia ecologica (Swenson, Prelow 2005).

L' 'identità' è il sentimento individuale di contare, di *"fare la differenza"*, di significare: a livello individuale, questo coinvolge l'impresa personale, a livello di gruppo il contare significa, al tempo stesso, comunione e appartenenza (Adams, Marshall 1996).

Gli individui hanno bisogno di un senso di unicità e contemporaneamente un senso di appartenenza (Brewer 1991). La letteratura sulla socializzazione ha sostenuto che essa è funzionale al benessere individuale e sociale attraverso sentimenti secondo i quali il sé è significativo e importante e di contare per gli altri. Si può affermare che dalla dialettica tra le diverse modalità di appartenenza a tutti i gruppi in cui l'individuo si riconosce, traggono origine lo sviluppo e la costruzione della struttura identitaria, attraverso un bilanciamento tra bisogno di assimilazione e

il sentimento di riconoscimento tramite la condivisione di valori e di norme e il bisogno di individuazione e di differenziazione. La funzione della socializzazione è il favorire il senso di appartenenza e di cura verso gli altri significativi. Il processo sottostante della funzione sociale è l'integrazione. Dal punto di vista intrapersonale questo coinvolge la selezione e l'organizzazione degli aspetti del contesto sociale che sono significativi. Dal punto di vista interpersonale, l'integrazione si focalizza sul coinvolgimento, la connessione e la comunicazione con gli altri.

All'interno della letteratura sull'adolescenza trova ampio spazio l'analisi del compito evolutivo centrale per questa fase del ciclo di vita rappresentato dalla formazione dell'identità. Nell'adolescenza l'individuo avverte l'esigenza di definire "chi è" e quale ruolo e quale spazio gli sono riservati nel mondo, per cui la tensione tra *identità* e *diffusione d'identità* (Erikson 1968) diventa il nodo centrale intorno a cui ruota l'esistenza dell'adolescente. Il modello eriksoniano e i successivi modelli dell'identità (Marcia 1980; Bosma 1985; Meeus, Iedemaa, Helsen, Vollebergh 1999) rappresentano contributi più significativi che hanno segnato l'evoluzione di questi temi di studio.

Approcciarsi ai temi dell'identità e dell'appartenenza oggi non può che avere una declinazione plurale, facendo riferimento ad identità multiple e composite. Sotto questa luce alcuni concetti quali l'identità acquistano significati differenti: la cosa più rilevante diviene il *processo*, la capacità di divenire, di "muoversi fra", di essere ancora ma non essere più. Accanto ad una "società liquida" anche le identità e il senso del noi sembrano non in grado di conservare la propria forma, di solidificarsi. Le situazioni in cui agiscono gli uomini si modificano prima che i loro modi di agire riescano a consolidarsi in abitudini e procedure. L'identità liquida, come la società liquida, non è in grado di conservare la propria forma o di tenersi in rotta a lungo (Bauman 2006).

Migrazioni e processi interculturali rappresentano per la nostra società una vera e propria sfida che assume una grande rilevanza, sia dal punto di vista sociale che dal punto di vista individuale.

La fase adolescenziale risulta particolarmente rilevante per gli adolescenti immigrati perché lo sviluppo identitario si complessifica attraverso i processi identitari legati alla propria etnicità e allo stress derivante dal processo migratorio. Infatti, sia le prime che le seconde generazioni, sia coloro che arrivano in Italia da adolescenti in seguito al ricongiungimento familiare, sia gli adolescenti che migrano da soli, si trovano ad impattare con una struttura sociale, culturale e familiare completamente nuova e a loro parzialmente estranea con conseguenze ancora in parte da indagare.

All'interno di questo quadro di riferimento gli studiosi si sono confrontati su come e se la teoria dell'identità sociale possa rispondere alle problematiche del multiculturalismo che ha contraddistinto il nostro Paese nell'ultimo decennio (Palmonari 2006).

Il modello dell'identità sociale (Tajfel 1981) suggerisce forti legami tra l'identificazione di gruppo e il concetto di sé: l'identità come membro di un gruppo è vista come un importante fonte della stima di sé globale. Le ricerche di Tajfel e Turner hanno messo in luce come ogni individuo mostri una naturale preferenza nei confronti del proprio gruppo di appartenenza. Soltanto in particolari condizioni contestuali questo orientamento viene disatteso. La più comune di queste condizioni è l'appartenenza ad un gruppo il cui status sociale è ritenuto inferiore rispetto ad altri gruppi. In questi casi è stata riscontrata la tendenza a preferire gruppi a più alto status sociale.

Secondo la Teoria dell'identità sociale, nel caso dell'identità etnica è possibile affermare che i membri di un gruppo etnico minoritario, per contenere i sentimenti di esclusione che derivano dall'essere discriminati, mettono in atto una serie di strategie psicologiche per cercare di superare tale stato. Tali strategie si manifestano attraverso condotte differenti che vanno dalla preferenza per il gruppo etnico maggioritario, alla scelta di sottolineare l'appartenenza etnica facendo leva sull'orgoglio, interpretando in senso positivo tutte quelle caratteristiche per le quali la società li percepisce come "inferiori".

Attraverso il senso di appartenenza ad un gruppo sociale e attraverso il confronto sociale si sviluppa pertanto una distin-

tività positiva (o negativa) che porta ad associare alla propria appartenenza sentimenti ed emozioni. Tali sentimenti danno vita a conseguenze affettive, comportamentali e percettive che regolano i processi di adjustment dell'individuo e con esso i processi di benessere e di autostima. L'autostima infatti è comunemente considerata un indice del benessere (Martinez, Dukes 1997 o 1991) e dell'adjustment psicologico degli adolescenti (Phinney 1991). Durante l'adolescenza gli individui attraversano numerosi cambiamenti ed affrontano nuove esperienze che possono influenzare in molti modi il loro benessere.

Nell'ultimo decennio, si è affermato sempre più il concetto di identità etnica inteso come aspetto della conoscenza di sé derivante dall'appartenenza ad un gruppo etnico e ai pensieri, sentimenti e percezioni connessi a tale legame (Phinney 1990; Mancini 2006). Nell'ambito della letteratura l'identità etnica è considerata un predittore nei processi di benessere e self-esteem degli adolescenti (Blash, Unger 1995; Phinney, Cantu, Kurtz 1996; Smith, Walker, Fields, Brookins, Seay 1999; Umana-Taylor 2004) in quanto serve all'individuo per riconoscersi nel proprio gruppo etnico e per "decidere" il valore che la cultura di origine gioca nel percorso di sviluppo individuale e di gruppo. L'identità etnica, che si sviluppa in contesti multietnici, favorisce l'accrescimento dell'autostima e la strutturazione di relazioni interpersonali qualitativamente adattive. Essa è un concetto complesso alla cui configurazione concorrono molteplici fattori: fattori propriamente legati allo sviluppo dell'identità, fattori a valenza sociale dovuti alla differente composizione etnica del contesto, fattori microsociali come l'abitudine al contatto interetnico, fattori macrosociali come le strategie di acculturazione e di accoglienza del paese ospitante.

Questi processi riguardano non solo le popolazioni migranti che sono chiamate a confrontarsi con la necessità di decidere come e se adattare la propria identità culturale al contesto che li ospita, ma anche le popolazioni autoctone sono chiamate a convivere con una pluralità di gruppi etnicamente diversi che possono suscitare preoccupazioni per il mantenimento della propria identità culturale.

Al fine di definire le dimensioni implicate nel concetto di identità etnica in questi processi è importante distinguere, come sostiene Mancini (2006), una componente “oggettiva”, ovvero quell'identità che viene acquisita per nascita e che in quanto tale non può essere modificata, da una componente “soggettiva” determinata dalla rilevanza personale che gli individui attribuiscono alla propria appartenenza.

Da un punto di vista psicologico, come già detto, il costrutto di identità etnica fa riferimento alla rilevanza e al significato che le persone attribuiscono alla loro identità etnica; in questa prospettiva acquista particolare importanza il processo di identificazione. L'identificazione si riferisce all'etichetta etnica che l'individuo usa per categorizzare se stesso all'interno di un gruppo etnico, la correttezza della identificazione è il criterio più importante per inferire se il soggetto si riconosce nel gruppo al quale appartiene (Phinney 1992).

Il modello di sviluppo dell'identità etnica proposto da Phinney (1990) rappresenta un punto di riferimento nell'ambito della letteratura sull'argomento. Esso fa riferimento alla nozione di identità dell'io di Erikson (1968) e al più recente sviluppo del paradigma degli stati di identità di Marcia (1966). La formazione dell'identità etnica può essere pensata come un processo che si sviluppa, quando l'individuo esplora e prende decisioni circa il ruolo dell'etnicità nella propria vita. Phinney (1990) propone una progressione in tre stadi: il primo stadio, che corrisponde alla fase della prima adolescenza, corrisponde all'assenza di esplorazione della propria etnicità alla attrazione per la cultura dominante. Nel secondo stadio abbiamo l'esplorazione della propria identità etnica e l'immersione nella cultura del proprio gruppo, al terzo stadio corrispondente all'età adulta comprensione profonda della propria identità etnica e l'apprezzamento della propria identità etnica.

Phinney (1990) analizza i numerosi studi che si sono occupati di studiare l'identità etnica, tuttavia al proliferare degli studi non ha corrisposto, secondo l'autrice, una altrettanto adeguata chiarezza concettuale al fine di definire l'identità etnica in modo univoco. Accanto a queste problematiche rimangono tuttora

aperte anche le questioni metodologiche circa la possibilità di misurare l'identità etnica, individuando modalità attendibili e generalizzabili per esplorare il senso di appartenenza alla propria etnia. La letteratura mette in luce inoltre la complessità dello strumento di misurazione dell'identità etnica attualmente più utilizzato (MEIM, Phinney 1992) che introduce varie dimensioni che riflettono la varietà delle componenti del costrutto.

Nell'ambito degli studi sull'identità etnica sono stati indagati alcuni nodi problematici quali: il sentimento di minaccia, di negazione dell'identità e i processi di negoziazione identitaria. Per quanto riguarda il sentimento di minaccia, questo è da intendersi in modo bidirezionale: sicuramente chi emigra sente minacciata la propria identità, ma anche la comunità ospitante, come già detto, può sentirsi in pericolo dal punto di vista della propria identità culturale. La volontà di difendere in alcune situazioni di minaccia la propria appartenenza ad un determinato gruppo sarebbe legata secondo la teoria dell'identità sociale, al bisogno di autostima, che rappresenta la forza motivante dei processi di identificazione (Mancini 2006).

La negazione dell'identità etnica può essere ritenuta particolarmente rilevante, quando si considerano minoranze etniche (Cheryan, Monin 2005). Deaux ed Ethier (1998), a questo proposito analizzano la negazione dell'identità codificandola in tre livelli: bassa identificazione, negazione, completa eliminazione del senso di identità. Le autrici considerano che, accanto ad aspetti di negazione, sono possibili percorsi di potenziamento, questi ultimi sono legati alla riaffermazione della propria identità, all'ancoraggio a nuove basi ideali e relazionali che la supportino, all'intensificazione dei contatti con il gruppo e ai cambiamenti sociali.

Per quanto concerne i processi di negoziazione identitaria, nell'ambito della letteratura emerge come all'interno dei processi di identificazione sociale esistono dinamiche legate alle variazioni del contesto e alla definizione degli obiettivi. Le persone fanno seguire a tali cambiamenti, in misura maggiore o minore, modifiche delle definizioni di sé e dei propri comportamenti in modo da affrontare le sfide che i contesti propongono. Secondo alcuni

autori (Deaux, Ethier 1998; Cross, Strauss 1998) il processo di negoziazione identitaria si attiva, quando la persona tenta di attenuare gli effetti difficoltà e di sfida o di creare delle condizioni che le consentano di superare il problema. Altri ancora possono essere i tentativi messi in atto al fine di ridurre e compensare il possibile divario tra richieste di contesto e possibilità di produrre risposte adeguate; a tale riguardo Miller e Myers (1998) considerano diversi elementi fra cui: attribuzioni protettive verso se stessi, comparazioni sociali selettive, svalutazione degli obiettivi, proposta di valori alternativi, identificazione con situazioni alternative.

Alla luce di quanto detto, l'identità sociale e l'identificazione etnica possono essere considerati dei progetti che si trasformano per unificare situazioni diverse e, talvolta, contraddittorie, andando a delineare percorsi identitari precipi e difficili da prevedere.

All'interno di questo framework teorico trovano spazio i differenti modelli di acculturazione. L'acculturazione psicologica descrive le modalità attraverso le quali gli individui in fase di transizione culturale incorporano le due culture nelle proprie vite. Benché vi siano numerosi modelli inerenti questo processo è stato progressivamente accettato il fatto che questo non sia un processo lineare ma piuttosto un processo multidimensionale che include l'identificazione degli individui con entrambi i gruppi nella più ampia società, e possibilmente con altri gruppi etnici. È importante precisare che in letteratura il termine identità etnica è stato usato alcune volte come sinonimo di acculturazione, ma è bene che i due termini rimangano distinti (Phinney 1990). Il concetto di acculturazione è qualcosa di più ampio che concerne i cambiamenti negli atteggiamenti culturali, nei valori e comportamenti, prodotti dall'incontro tra diverse culture. Il processo di acculturazione è definito da Berry *et al.* (1992) come il cambiamento culturale che avviene, quando individui, provenienti da differenti *background*, entrano direttamente in contatto fra loro in modo prolungato e continuo. Il livello di analisi è generalmente il gruppo piuttosto che l'individuo, e il focus è rappresentato dalla modalità in cui le minoranze o i gruppi di immigrati si relazionano con la società ospitante. L'identità etnica potrebbe

essere considerata come un aspetto dell'acculturazione, che coinvolge gli individui e le relazioni che instaurano e mantengono con il proprio gruppo come un sottogruppo della società più ampia (Phinney 1990).

All'interno degli studi sui processi di acculturazione sono individuabili due i principali modelli: il primo, definito modello lineare, pone la gamma dei possibili rapporti con la cultura ospitante lungo un continuum di posizioni che vanno dalla separazione all'assimilazione (Berry *et al.* 1992). Secondo questo modello, l'identificazione con il proprio gruppo di appartenenza esclude la possibilità che le minoranze possano identificarsi anche con la cultura, gli usi ed i costumi del gruppo maggioritario. Tale teorizzazione, ha posto l'accento sui processi di integrazione e assimilazione del migrante ignorando anche le possibilità di evoluzione della cultura ospite e le condizioni di creazione di identità multiple. Il secondo modello teorico viene definito infatti bidimensionale. In questo caso i rapporti tra le due culture vengono prefigurati come interdipendenti tra loro. Soprattutto in contesti multiculturali l'identità etnica viene piuttosto considerata come l'esito di un processo bidimensionale che può comportare una duplice identificazione: con la propria cultura e con quella ospitante. Phinney (1990) sostiene che una forte identificazione con entrambi i gruppi permette una modalità di rapporto di tipo integrativo, definito biculturalismo, suggerendo tale soluzione potrebbe risultare come la più adeguata a favorire il benessere psicologico dei componenti delle minoranze etniche.

Inoltre, se gli individui valutano il loro gruppo etnico a cui appartengono in modo favorevole la loro stima di sé potrebbe essere favorita grazie all'appartenenza al gruppo stesso (Umana-Taylor 2004), mentre atteggiamenti e sentimenti negativi verso il proprio gruppo possono ridurre la stima di sé. Secondo la letteratura l'identità etnica è stata considerata come un predittore del benessere e della stima di sé per gli adolescenti (Blash, Unger 1995; Phinney, Cantu, Kurtz 1996; Smith *et al.* 1999). I ricercatori suggeriscono che la relazione tra identità etnica e stima di sé è valida solo per gli adolescenti la cui eticità è saliente (Phinney 1991).

Attraverso i gruppi etnici, il processo di sviluppo è pensato in modo parallelo al processo di sviluppo dell'identità dell'io. Una volta che gli adolescenti hanno sviluppato la capacità di riflettere criticamente sulla propria etnicità e su come i loro comportamenti e sentimenti sono legati ad essa, essi esperiscono una serie di stadi nella ricerca dell'identità etnica. Tuttavia, ci sono limitate evidenze empiriche tra i legami tra età e il raggiungimento dell'identità etnica, gli individui possono esaminare aspetti della loro identità attraverso la loro vita e non procedere a stadi con un ordine invariato (Phinney 1996; Ontai-Grzerbik, Raffaelli 2004).

Recenti ricerche nella letteratura sull'identità hanno messo in luce il bisogno di esaminare le traiettorie intraindividuali nel corso del tempo per esempio attraverso l'adolescenza e la giovinezza. L'adolescenza è un periodo di transizione critico per lo stabilirsi di traiettorie rilevanti per l'adjustment, le strategie di coping e lo sviluppo identitario. Gli adolescenti appartenenti a gruppi minoritari spesso crescono in un contesto ecologico che presenta sfide che differenziano le loro esperienze da quelle degli adolescenti appartenenti a gruppi maggioritari (Yasui, LaRue Dorham, Dishion 2004).

Recentemente sono state documentate differenti traiettorie di sviluppo identitario (Meeus *et al.* 1999; Seaton, Scottham, Sellers 2006; Pahl, Way 2006) in relazione per esempio alla percezione di discriminazione. Per gli adolescenti appartenenti a gruppi minoritari fattori come l'identità etnica possono influenzare il loro sviluppo psicologico e le varie traiettorie e i percorsi che essi scelgono di intraprendere. L'influenza di ciascun fattore varia e dipende dalla comunità e dal più ampio contesto in cui sono inseriti.

A tale proposito con le colleghe Mara Manetti, Nadia Rania e Paola Cardinali stiamo conducendo alcune indagini allo scopo di analizzare la stima di sé e il benessere in adolescenti italiani, di etnia mista ed immigrati, in relazione allo sviluppo dell'identità etnica e agli stili di acculturazione, con l'obiettivo di rispondere a quesiti di ricerca quali:

- L'interculturalità del contesto si correla con lo sviluppo della propria identità etnica (Umana, Taylor 2004)? La salienza

dell'identità etnica è maggiore in contesti in cui il soggetto è numericamente in minoranza?

- L'appartenenza ad un gruppo minoritario e di basso status influenza l'autostima e il benessere degli adolescenti? Come si sviluppa questo rapporto negli adolescenti di etnia mista (Bracey *et al.* 2004)? Come si connettono il tempo di permanenza in Italia, l'età e lo sviluppo dell'identità etnica?
- Esiste una correlazione positiva tra l'identità etnica e l'autostima (Smith 1999; Blash, Unger 1995)?
- Come si configura il processo di acculturazione per ambiti in adolescenti stranieri, italiani e di etnia mista (Birman, Trickett, Vinokurov 2002)? Vi è una relazione tra strategie di acculturazione e contesti interculturali?

I primi risultati, ancora in corso di elaborazione, mostrano che:

- Al contrario di quanto atteso, l'identità etnica, nel nostro campione, non appare collegata all'interculturalità del contesto scolastico; tale risultato potrebbe essere legato ad un'identità etnica prevalentemente allo stadio della ricerca come emerge dai dati. Inoltre, i bassi punteggi di identità etnica potrebbero ricondursi alla mancanza di salienza di tale costrutto in contesti in alcuni casi ancora prevalentemente monoculturali; tuttavia rimane un limite del nostro studio l'aver considerato il contesto interculturale facendo riferimento esclusivamente al gruppo classe. Ciò nonostante le strategie di acculturazione dei ragazzi si differenziano in modo significativo in relazione alla composizione etnica della classe.
- In accordo con Martinez e Dukes (1997), gli adolescenti italiani hanno i più alti livelli di autostima e benessere, ma i più bassi punteggi per quanto riguarda l'identità etnica; tale tendenza potrebbe essere spiegata dalla mancanza dello stress legato al processo migratorio e dalla loro appartenenza al gruppo maggioritario (status superiore). Gli adolescenti di etnia mista, al contrario di quanto rilevato da Brown (1990), non presentano un'autostima inferiore agli stranieri nonostante la complessità del loro background potrebbe comportare problemi iden-

titari e la loro identità etnica potrebbe influenzarne la stima di sé; tale risultato conferma la mancanza di linearità nel rapporto tra autostima e appartenenza etnica, e la necessità di esplorare le specificità legate alle diverse appartenenze etniche.

- Resta ancora da esplorare il rapporto tra età, tempo di permanenza nel paese ospitante e identità etnica anche in relazione allo status sociale che il gruppo di appartenenza riveste.
- Tuttavia l'essere nati in Italia rappresenta una variabile chiave nel processo di identificazione con il gruppo di maggioranza; questo apre alla problematica della negoziazione identitaria tra l'identificazione con il proprio gruppo etnico e con la cultura maggioritaria nelle prime e seconde generazioni.
- A differenza di quanto atteso i costrutti di identità etnica e autostima non risultano essere correlati tra loro; contrariamente alla letteratura (Martinez *et al.* 1997) nel gruppo dei soggetti stranieri si riscontrano, nelle analisi descrittive, le medie più alte nei punteggi relativi all'identità etnica e le medie più basse nei punteggi relativi all'autostima. La relazione tra identità etnica e autostima risulta essere significativa solo nel caso in cui l'etnicità sia saliente per gli adolescenti.
- Il processo di acculturazione per ambiti presenta un andamento simile nei tre gruppi. Tuttavia gli adolescenti italiani presentano una tendenza alla separazione in tutti gli ambiti.
- Rispetto al contesto interculturale questo sembra favorire l'adozione di strategie di acculturazione di tipo biculturale. Il biculturalismo, inteso come strategia di acculturazione, sembrerebbe una soluzione adeguata a garantire il benessere psicologico dei membri delle minoranze etniche, tuttavia, queste indicazioni necessitano comunque di ulteriori approfondimenti. Una sfida per il futuro rimane quella di descrivere ed individuare i punti di forza nell'ambito delle transizioni culturali legate al bisogno di incorporare due culture nella propria vita (Birman *et al.* 2002).

Le riflessioni conclusive si concentrano su una serie di interrogativi suscitati dal lavoro esposto: quale rapporto tra le "due" identità: confliggono o convergono?

È possibile ipotizzare non solo la necessità di incorporare due culture ma di individuare percorsi identitari e *traiettorie* che rappresentano una sintesi e un'elaborazione nuova attraverso percorsi di negoziazione? Così come per la formazione dell'identità è possibile ipotizzare un modello dell'identità etnica che preveda l'articolazione in stadi di sviluppo "qualitativamente" differenti e che tenga conto della necessità dei processi adattivi? Come trascendere potere e fragilità del contesto (Moos 2003)?

Quali sono le principali implicazioni metodologiche? Si avverte la necessità di un paradigma più complesso di analisi del contesto (Shinn, Toohey 2003) al fine di promuovere il benessere sulla base della comprensione del processo dinamico fra diversi livelli ecologici e fattori.

In ultimo cercando di raccogliere la sfida proposta da Palmorari, circa la necessità di studiare le problematiche legate all'adolescenza e partecipare alla progettazione di politiche sociali rivolte ai giovani, propongo uno spunto di riflessione sul contributo di Maton (2000) sul "Fare la differenza" ("Making a Difference") che delinea una teorizzazione dell'ecologia sociale della trasformazione sociale nella quale i problemi sociali dei giovani sono fortemente connessi con i livelli multipli dell'ambiente. La trasformazione degli ambienti sociali attraverso i livelli ecologici proposta da Maton offre infatti una lettura e una soluzione più complessa e articolata.

Riferimenti bibliografici

Adams, G., Marshall, S.K.

1996 *A developmental social psychology of identity: Understand the person-in context*, «Journal of Adolescence», 19, pp. 429-442.

AlsaKer, F.D., Kroger, J.

2006 *Self-concept, self-esteem and identity*, in S. Jackson, L. Goossens (Eds.), *Handbook of adolescent development*, New York, Psychological Press.

Bauman, Z.

2006 *La vita liquida*, Bari, Laterza.

- Berry, J.W., Poortinga, Y.P., Segall, M.H., Dasen, P.R.
 1992 *Cross-cultural psychology: Research and applications*; tr. it. *Psicologia transculturale. Teoria, ricerca, applicazione*, Guerini studio, 1994.
- Birman, D., Trickett, E., Vinokurov
 2002 *Acculturation and adaption of Soviet Jewish refugee adolescents: Predictors of adjustment across life domains*, «American Journal of Community Psychology», 30 (5), pp. 585-607.
- Blash, R.R., Unger, D.G.
 1995 *Self-concept of African-American male youth: Self-esteem and ethnic identity*, «Journal of Child and Family Studies», 4, pp. 359-373.
- Blyth, D.A., Leffert, N.
 1995 *Communities as contexts for adolescent development. An empirical analysis*, «Journal of Adolescent Research», pp. 64-87.
- Bonino, S. (a cura di)
 2001 *Nucleo tematico: La famiglia e il benessere degli adolescenti*, «Età evolutiva», 69, pp. 43-94.
- Bosma, H.A.
 1985 *Identity development in adolescents: Coping with commitments*, Unpublished doctoral dissertation, University of Groningen, The Netherlands.
- Brewer, M.B.
 1991 *The social self: On being the same and different at the same time*, «Personality and Social Psychology Bulletin», 5, pp. 475-482.
- Bronfenbrenner, U.
 1979 *The Ecology of Human Development*, Cambridge, Harvard University Press; tr. it. *Ecologia dello sviluppo umano*, Bologna, il Mulino, 1986.
- Brown, R.
 1989 *Group process. Dynamics within and between groups*, Oxford, Basil Blackwemm; tr. it. *Psicologia sociale dei gruppi*, Bologna, il Mulino, 1992.
- Cheryan, S., Monin, B.
 2005 *"Where are you really from?": Asian Americans and identity denial*, «Journal of Personality and Social Psychology», 89, pp. 717-730.
- Cross, W.E., Strauss, L.
 1998 *The every day function of African American identity*, in J.K. Swim, C. Stengor, *Prejudice. The targhet's perspective*, London, Academic Press.

Deaux, K., Etheir, K.A.

1998 *Negotiating social identity*, in J.K. Swim, C. Stengor, *Prejudice. The target's perspective*, London, Academic Press.

Erikson, E.

1968 *Identity, youth and crisis*, New York, Norton.

Goossens, L.

2006 *Theory of adolescence*, in S. Jackson, L. Goossens (Eds.), *Handbook of adolescent development*, New York, Psychological Press.

Lewin, K.

1951 *Field theory in social science: Selected theoretical papers*, Oxford, Harpers; tr. it. *Ricerca e sperimentazione in psicologia sociale*, Bologna, il Mulino, 1972.

Mancini, T.

2006 *Psicologia dell'identità etnica*, Roma, Carocci.

Marcia, J.E.

1966 *Development and validation of ego-identity status*, «Journal of Personality and Social Psychology», 3, pp. 551-558.

1980 *Identity in adolescence*, in J. Adelson, *Handbook of adolescent psychology*, New York, Wiley.

Martinez, R., Dukes, R.L.

1991 *The effects of ethnic identity, ethnicity, and gender on adolescent well-being*, «Journal of Youth and Adolescence», 26 (5), pp. 503-516.

Maton, K.I.

2000 *Making a difference: The social ecology of social transformation*, «American Journal of Community Psychology», 28 (1), pp. 25-57.

McLaren, L., Have, P.

2005 *Ecological perspective in health research*, «Journal of Epidemiology and Community Health», 59, pp. 6-14.

Meeus, W., Iedema, J., Helsen, M., Vollebergh, W.

1999 *Patterns of adolescent identity development: Review of literature and longitudinal analyses*, «Developmental Review», 19, pp. 419-461.

Moos, R.H.

2003 *Social contexts: Transcending their power and their fragility*, «American Journal of Community Psychology», 31 (1), pp. 1-13.

Ontai-Grzebiak, L.L., Raffaelli, M.

2004 *Individual and social influences on ethnic identity among latino young adults*, «Journal of Adolescent Research», 19 (5), pp. 559-575.

Ostrom, C.W., Lerner, R.M., Freel, M.A.

1995 *Building the capacity of youth and families through university-community collaboration: The development-in-context evaluation (DICE) model*, «Journal of Adolescent Research», 10 (4), pp. 427-448.

Pahl, K., Way, N.

2006 *Longitudinal trajectories of ethnic identity among urban Black and Latino adolescents*, «Child Development», 77 (5), pp. 1403-1415.

Palmonari, A.

2006, febbraio *Relazione presentata alla giornata di studio Appartenenze culturali e intercultura*, Parma, Italia.

2007 *Adolescenza e psicologia sociale*, «Psicologia Sociale», 2, pp. 195-208.

Phinney, J.

1990 *Ethnic identity in adolescents and adults: Review of research*, «Psychological Bulletin», 108, pp. 499-514.

1992 *The Multigroup Ethnic Identity Measure: A new scale for use with adolescents and young adults from diverse groups*, «Journal of Adolescent Research», 7, pp. 156-176.

Phinney, J., Cantu, C.L., Kurtz, D.A.

1996 *Ethnic and American identity as predictors of self-esteem among African American, Latino and White adolescent*, «Journal of Youth and Adolescence», 26 (2), pp. 165-185.

Prezza, M., Santinello, M. (a cura di)

2002 *Conoscere la comunità*, Bologna, il Mulino.

Seaton, E.K., Scottham, K.M., Sellers, R.M.

2006 *The status model of racial identity development in African American adolescents: Evidence of structure, trajectories, and well-being*, «Child Development», 77 (5), pp. 1416-1426.

Shinn, M., Toohey, S.

2003 *Community contexts of human welfare*, «Annual Review of Psychology», 54, pp. 427-459.

- Smetana, J.G., Campione-Barr, N., Metzger, A.
2006 *Adolescent development in interpersonal and societal contexts*, «Annual Review of Psychology», 57, pp. 255-284.
- Smith, E.P., Walker, K., Fields, L., Brookins, C.C., Seay, R.C.
1999 *Ethnic identity and its relationship to self-esteem, perceived efficacy and prosocial attitudes in early adolescence*, «Journal of Adolescence», 22, pp. 867-880.
- Speltini, G.
2005 *Minori, disagio e aiuto psicosociale*, Bologna, il Mulino.
- Swenson, R.R., Prelow, H.M.
2005 *Ethnic identity, self-esteem, and perceived efficacy as mediators of the relation of supportive parenting to psychosocial outcomes among urban adolescents*, «Journal of Adolescence», 28, pp. 465-477.
- Tajfel, H.
1981 *Human groups and social categories. Studies in social psychology*, Cambridge, Cambridge University Press; tr. it. *Gruppi umani e categorie sociali*, Bologna, il Mulino, 1985.
- Trickett, E.
1996 *A future for community psychology: The contexts of diversity and the diversity of the context*, «American Journal of Community Psychology», 24 (2), pp. 209-234.
- Umana-Taylor, A.J.
2004 *Ethnic identity and self-esteem: Examining the role of social context*, «Journal of Adolescence», 27, pp. 139-146.
- Yasui, M., LaRue Dorham, C., Dishion, T.J.
2004 *Ethnic identity and psychological adjustment: A validity analysis for European American and African American adolescents*, «Journal of Adolescent Research», 19 (6), pp. 807-825.

Elisabetta Crocetti, Alessandra Fermani, Barbara Pojaghi*

La formazione dell'identità come compito di sviluppo centrale dell'adolescenza

1. *Introduzione*

L'adolescenza è un periodo evolutivo durante il quale gli individui devono confrontarsi con molti compiti di sviluppo (Havighurst 1953), il più significativo dei quali è la costruzione della propria identità (Erikson 1968). Gli individui devono essere capaci di scegliere una prospettiva di sviluppo, impegnandosi nei vari ambiti della realtà (Palmonari, Pombeni, Kirchler 1992). Erikson (1950; 1968) è stato il primo Autore che ha sottolineato come nel ciclo di vita ci siano una serie di compiti che gli individui devono affrontare e la formazione dell'identità è uno di questi. Tale compito rappresenta, quindi, una sfida continua, dall'infanzia fino all'età adulta e alla terza età, ma è soprattutto in adolescenza che acquista una rilevanza particolare. Infatti, in questo periodo gli individui devono ristrutturare la loro identità a seguito dei rapidi cambiamenti che avvengono a livello fisico (dovuti allo sviluppo puberale), a livello cognitivo (legati all'acquisizione del pensiero ipotetico-deduttivo) e sociale (dovuti all'ingresso in una nuova scuola, alla formazione di nuovi legami di amicizia e al cambiamento nelle relazioni familiari). Tutti questi cambiamenti fanno sì che gli adolescenti si sentano come “*uomini marginali*”, come scritto da Lewin (1939), in quanto, passando da un'area

* Dipartimento di Scienze dell'educazione e della formazione, Università di Macerata.

del loro spazio di vita all'altra, non sono più bambini, ma neanche adulti, per cui vivono al margine del mondo ben conosciuto dell'infanzia, senza essere ancora equipaggiati a fare il loro ingresso nel mondo adulto.

Secondo Erikson (1950; 1968) il dilemma da affrontare riguarda la tensione fra *identità e diffusione dell'identità*. Acquisire un'identità significa sviluppare un "Io" autonomo, capace di iniziare e portare a termine un impegno preso, scelto fra diverse alternative e in linea con i propri interessi, talenti e valori. Se il processo di costruzione dell'identità riesce con successo, l'individuo avrà un sé ben definito, coerente e distinto da quello degli altri. Egli riuscirà a sistematizzare con chiarezza i propri orientamenti di vita ed esperirà una condizione di benessere personale e sociale. Se invece tale processo non avviene con successo, l'individuo passerà da un'identificazione ad un'altra, provando ruoli sociali diversi, senza riuscire a trovarne uno su cui investire stabilmente le proprie energie.

Marcia (1966) ha approfondito mediante la ricerca empirica la teoria di Erikson, cercando di operazionalizzare il costrutto di identità. Egli ha identificato due variabili che permettono di comprendere come avviene lo sviluppo identitario: l'esplorazione e l'impegno. Marcia definisce l'*esplorazione* (crisi) come la valutazione di varie alternative finalizzata ad arrivare a una decisione sui propri obiettivi, valori e atteggiamenti. L'esito dell'esplorazione può essere la scelta di un aspetto con cui impegnarsi o l'abbandono della ricerca senza aver raggiunto nessuna conclusione valida. L'*impegno* implica fare una chiara scelta sugli ambiti dell'identità e intraprendere un'attività significativa diretta all'implementazione di tale scelta. In presenza di un impegno il comportamento dell'individuo è guidato dalla scelta fatta. L'assenza di impegno implica, invece, una condotta essenzialmente mutevole. Combinando le due dimensioni dell'esplorazione e dell'impegno Marcia (1966) ha proposto quattro possibili stati dell'identità. Gli individui che hanno esplorato attivamente varie alternative fino ad assumere impegni precisi a lungo termine in vari ambiti hanno raggiunto lo stato di *acquisizione* dell'identità. Gli indivi-

dui che sono nella fase esplorativa delle varie alternative e non hanno ancora assunto alcun impegno sono nello stato di *moratorium*. Gli individui che si sono impegnati in determinati ambiti (ad esempio quello politico, religioso, professionale) mantenendo le identificazioni e i valori dell'infanzia, senza nessun processo di esplorazione e, quindi, senza nessuna valutazione delle diverse alternative sono in uno stato di *blocco* dell'identità. Infine, gli individui che hanno esplorato in maniera superficiale e confusa delle possibilità e non sono giunti a nessun investimento fruttuoso su specifici obiettivi sono in uno stato di *diffusione* dell'identità.

Il modello degli stati dell'identità di Marcia ha avuto il merito di ispirare moltissime ricerche finalizzate a individuare differenze tra gli adolescenti che hanno raggiunto i vari stati dell'identità (per una rassegna si veda Kroger 2003). Tuttavia tale modello è stato sottoposto anche a delle critiche. In particolare due sono le questioni che sono state sollevate. Côté e Levine (1988), Blasi e Glodis (1995) e van Hoof (1999) hanno sottolineato che il modello di Marcia semplifica la complessità del pensiero eriksoniano sullo sviluppo dell'identità e pertanto non riesce a rendere conto di tutti i concetti proposti da Erikson. Tuttavia, in risposta a questa critica, si può dire che Marcia non ha mai sostenuto che il suo scopo era quello di spiegare tutti gli aspetti relativi alla formazione della identità discussi da Erikson (Kroger 2003; Waterman 1988). Il pensiero di Erikson è così ricco e complesso da essere difficilmente sintetizzabile in un unico modello empirico. Il problema non è tanto criticare il modello di Marcia perché incapace di tener conto di tutti gli aspetti della teoria di Erikson, bensì la sfida per i ricercatori consiste nel comprendere come i modelli empirici che vengono sviluppati possano trarre ispirazione dalla profondità del pensiero di Erikson.

Una seconda critica mossa al paradigma della Marcia ha sottolineato che tale modello descrive quali sono i possibili esiti del processo di formazione dell'identità descritto da Erikson, ma non spiega come l'identità si forma e si modifica nel tempo (Bosma 1985). Questa critica è stata particolarmente costruttiva, in quanto ha stimolato un nuovo impulso nel campo di

ricerca sull'identità. Infatti, Grotevant (1987), Stephen, Fraser e Marcia (1992) e Marcia (1993) stesso hanno riconosciuto l'importanza di studiare il processo di formazione dell'identità piuttosto che concentrarsi esclusivamente sui suoi risultati. Diversi studiosi hanno raccolto tale sfida proponendo paradigmi relativi alla dinamica che porta alla formazione dell'identità (Berzon-sky 1989; Bosma 1985; Meeus 1996; Meeus, Iedema, Helsen, Vollebergh 1999). In particolare, Bosma (1985) e Meeus (1996) hanno sviluppato il modello di Marcia, indagando il significato dell'impegno e dell'esplorazione. Bosma (1985) ha evidenziato l'importanza di distinguere tra acquisizione dell'impegno e identificazione con l'impegno preso: un impegno può contribuire a un chiaro senso di identità solo se gli individui si identificano con la scelta effettuata. Meeus (1996) ha introdotto una nuova concettualizzazione dell'esplorazione, vista come una modalità di vivere l'impegno attivamente, riflettendo su di esso, cercando informazioni o confrontandosi con altre persone (Meeus, Iedema, Maassen 2002). Ciò implica che il focus non sia più sul ruolo svolto dall'esplorazione nella definizione di un impegno con uno o più aspetti della realtà (come era nel modello di Marcia), ma nella funzione che l'esplorazione assolve nel mantenere e validare gli impegni esistenti. Luyckx, Goossens, Soenens e Beyers (2006) hanno enfatizzato la distinzione tra le due concettualizzazioni dell'esplorazione denominandole, rispettivamente, *esplorazione in ampiezza* ed *esplorazione in profondità*.

2. Un modello tridimensionale per lo studio dell'identità

Al fine di cogliere la dinamica che sottende la formazione e revisione dell'identità personale abbiamo proposto un modello che considera l'interazione tra tre processi: l'impegno, l'esplorazione in profondità e la riconsiderazione dell'impegno (Crocetti, Rubini, Meeus 2008). Nello specifico, l'*impegno* fa riferimento alle scelte fatte negli ambiti rilevanti dell'identità e alla misura in cui gli individui si identificano con tali scelte. L'*esplorazione in*

profondità rappresenta una modalità di vivere l'impegno attivamente, per esempio riflettendo su di esso, cercando informazioni o confrontandosi con altre persone. La *riconsiderazione dell'impegno* fa riferimento ai tentativi degli individui di confrontare i loro impegni con altre alternative disponibili e agli sforzi di cambiare gli impegni assunti in quanto non più soddisfacenti.

Questa concettualizzazione del processo di formazione dell'identità implica una doppia valutazione degli impegni. Nello specifico, l'esplorazione in profondità indica se gli adolescenti gestiscano gli impegni presi in modo attivo, riflettendo su di essi. Quindi la funzione dell'esplorazione in profondità consta nel validare e rafforzare gli impegni presi. Infatti, l'esplorazione in profondità va di pari passo con l'impegno: quanto più le persone si identificano con gli impegni assunti tanto più li approfondiscono (Meeus *et al.* 2002). La riconsiderazione dell'impegno, invece, indica se gli adolescenti stanno considerando la possibilità di rinunciare ai loro impegni per assumerne di nuovi, più corrispondenti alle loro caratteristiche e aspirazioni. Il concetto di riconsiderazione dell'impegno da un lato è simile al costrutto di esplorazione proposto da Marcia (1966), in quanto entrambi i concetti fanno riferimento alla ricerca di nuovi impegni, dall'altro lato se ne differenzia, in quanto la riconsiderazione dell'impegno è un processo più specifico che parte dalla valutazione degli impegni attuali e non da una generica mancanza di impegni.

Per misurare la riconsiderazione dell'impegno, in aggiunta all'impegno e all'esplorazione in profondità, abbiamo sviluppato una nuova scala, l'*Utrecht-Management of Identity Commitments Scale* (U-MICS), che rappresenta un'estensione dell'*Utrecht-Groningen Identity Development Scale* (U-GIDS; Meeus 1996). Tale scala, originariamente sviluppata in olandese (Crocetti *et al.* 2008a), e successivamente validata in italiano (Crocetti, Schwartz, Fermani, Meeus in press), presenta ottime proprietà psicometriche e può essere usata per misurare i livelli d'impegno, esplorazione e riconsiderazione in vari ambiti dell'identità.

I risultati di uno studio condotto con quasi duemila adolescenti olandesi (Crocetti *et al.* 2008a) hanno evidenziato, mediante le

Analisi Fattoriali Confermative (CFA), che il modello tri-fattoriale presentava un ottimo *fit* ed era statisticamente migliore rispetto a modelli alternativi più semplici, uni- e bi-fattoriali. Inoltre, tale modello presentava un ottimo *fit* non solo nel campione generale, ma anche in specifici sottogruppi composti in base al genere, all'età e all'appartenenza etnica. Quindi il modello è applicabile sia ai maschi sia alle femmine, sia agli adolescenti di 10-13 anni sia a quelli più grandi di età compresa tra i 14 ed i 19 anni, e soprattutto è adatto non solo per gli olandesi ma anche per gli adolescenti appartenenti alle minoranze etniche.

Un ulteriore obiettivo di questo studio (Crockett *et al.* 2008a) è consistito nell'esaminare le associazioni esistenti tra i processi dell'identità da un lato, e fattori di personalità, indicatori di problemi psico-sociali e della qualità del rapporto adolescenti – genitori dall'altro. I risultati hanno rivelato che l'impegno è un fattore centrale per lo sviluppo dell'identità, è associato a una struttura di personalità ben definita, a una condizione di benessere psicologico ed è favorito da relazioni positive con i genitori. L'esplorazione in profondità, invece, ha un significato duplice: il fatto di andare a fondo all'impegno assunto da un lato è positivo perché implica che le scelte fatte vengano vissute in modo responsabile e maturo (infatti l'esplorazione in profondità è associata a caratteristiche di personalità quali l'apertura all'esperienza e la coscienziosità), tuttavia tale processo può diventare problematico, quando gli individui diventano scettici e cominciano a dubitare degli impegni presi (in tal caso porta ad instabilità emotiva e alla comparsa di sintomi depressivi e ansiosi). Infine, la riconsiderazione dell'impegno rappresenta una vera e propria crisi dell'identità in quanto implica che le scelte fatte non siano più corrispondenti alle caratteristiche, alle attese e ai desideri degli individui e altre possibilità vengano percepite come più interessanti. I dati raccolti indicano, infatti, che la riconsiderazione dell'impegno è negativamente associata alla chiarezza del concetto di sé, mentre è fortemente legata alla manifestazione di problemi comportamentali sia interni (manifestazione di sintomi depressivi e ansiosi)

sia esterni (messa in atto di comportamenti devianti) e agli indicatori di una relazione difficile tra gli adolescenti e i loro genitori.

In un successivo studio (Crocetti, Rubini, Luyckx, Meeus, 2008) condotto con adolescenti olandesi abbiamo indagato quali stati dell'identità derivano dalla combinazione dei livelli di impegno, esplorazione in profondità e riconsiderazione dell'impegno. Gli stati dell'identità sono stati individuati empiricamente, per mezzo dell'analisi dei cluster. I risultati hanno mostrato che, sulla base di vari criteri (significato teorico di ciascun cluster, parsimonia e varianza spiegata), poteva essere scelta una soluzione a cinque cluster. Nello specifico abbiamo trovato che il cluster denominato *acquisizione* raccoglieva gli adolescenti (10,5% del campione) con alti livelli d'impegno ed esplorazione in profondità, e bassa riconsiderazione dell'impegno. Gli individui nel cluster *chiusura* (33,2%) erano caratterizzati da moderati livelli di impegno, media esplorazione e bassa riconsiderazione. Gli adolescenti nello stato di *diffusione* (24,9%) presentavano bassi livelli di impegno, esplorazione e riconsiderazione. Gli adolescenti nel cluster denominato *moratorium* (21,4%) riportavano basso impegno ed esplorazione in profondità ed elevata riconsiderazione dell'impegno. I loro pari nel cluster denominato *moratorium di ricerca* (10%) presentavano invece elevati livelli di impegno, esplorazione e riconsiderazione. In sintesi, in questo studio abbiamo visto che la combinazione dei livelli impegno, esplorazione in profondità e riconsiderazione dell'impegno permette di individuare non solo gli stati classici descritti da Marcia (*acquisizione*, *chiusura*, *moratorium*, *diffusione*), ma anche un'ulteriore sfaccettatura dello stato di *moratorium* (il *moratorium di ricerca*).

Un ulteriore obiettivo di questo studio (Crocetti *et al.* 2008b) è stato quello di esaminare il profilo di ciascun stato dell'identità in termini di caratteristiche di personalità, manifestazione di problemi psico-sociali e qualità del rapporto con i genitori. I risultati hanno mostrato che i partecipanti nello stato d'*acquisizione* manifestano un profilo di personalità molto positivo, pochi problemi psico-sociali e un buon rapporto con i genitori. Gli adolescenti nello stato di *chiusura* da un lato sono simili ai loro coetanei

nello stato di acquisizione (in termini di scarsi problemi e buona comunicazione con i genitori), dall'altro lato si differenziano dagli stessi in quanto meno estroversi, disponibili, coscienti e aperti a nuove esperienze. Gli individui nello stato di *moratorium* e *moratorium di ricerca* da un lato riportano entrambi punteggi bassi nei Big Five e nelle dimensioni del rapporto con i genitori, dall'altro lato si differenziano tra di loro, in quanto quelli nello stato di *moratorium* riportano maggiori problemi psico-sociali. Gli adolescenti nello stato di *diffusione* manifestavano un profilo di personalità simile a quello dei loro coetanei nello stato di chiusura, esibivano pochi problemi psico-sociali e una relazione ambivalente con i genitori.

Infine, le evidenze raccolte (Crocetti *et al.* 2008b) indicano che gli stati di *moratorium*, soprattutto il *moratorium classico*, sono maggiormente riscontrabili tra gli adolescenti appartenenti ai gruppi etnici. Tali risultati possono essere interpretati alla luce del paradigma dell'acculturazione di Berry (2001), secondo cui gli adolescenti che appartengono alle minoranze etniche, per raggiungere un'identità stabile, devono esplorare varie alternative, spesso tra loro contrastanti, che provengono da un lato dalla tradizione collettivista delle loro famiglie, dall'altro dalla cultura individualista in cui crescono.

3. *Fattori individuali e relazionali che influenzano lo sviluppo dell'identità*

3.1 *L'ansia*

Vari fattori possono favorire o ostacolare lo sviluppo dell'identità. Un tema che merita particolare attenzione, soprattutto per le sue implicazioni cliniche, è relativo all'influenza che l'ansia può avere sul processo di formazione dell'identità. Tale tema è degno di rilievo in quanto l'ansia è uno dei problemi più diffusi tra gli adolescenti dei paesi occidentali (Ollendick, King, Muris 2002). Sebbene la letteratura mostri in modo consistente un'associazio-

ne tra ansia e identità (Adams, Ryan, Hoffman, Dobson, Nielsen 1984; Dellas, Jernigan 1990; Marcia 1967; Marcia, Friedman 1970; Oshman, Manosevitz 1974; Rotheram-Borus 1989; Schenkel, Marcia 1972), le evidenze disponibili sono state raccolte soltanto mediante studi trasversali e non permettono quindi di indagare se effettivamente l'ansia sia un fattore di rischio per lo sviluppo dell'identità. Per tale ragione abbiamo condotto uno studio longitudinale a cui hanno partecipato 1313 adolescenti olandesi che sono stati seguiti per un periodo di cinque anni (Crocetti, Klimstra, Keijsers, Hale, Meeus 2009). Ogni anno i partecipanti hanno compilato un questionario finalizzato a misurare la manifestazione di sintomi ansiosi, i livelli di impegno, esplorazione e riconsiderazione dell'impegno. I risultati hanno mostrato che l'ansia diminuisce nel tempo. Tuttavia, mediante il Growth Mixture Modeling, abbiamo riscontrato che questa diminuzione nei livelli di ansia non riguarda tutti gli adolescenti. Infatti, mentre la maggioranza degli adolescenti (91,3%) hanno livelli iniziali di ansia bassi che tendono a diminuire nel tempo, altri adolescenti (8,7%) manifestano livelli medi di ansia che progressivamente aumentano. Quindi nella popolazione adolescenziale generale si possono individuare due traiettorie evolutive, caratterizzate rispettivamente da livelli bassi e alti di ansia. Le femmine sono più presenti dei maschi nella traiettoria caratterizzata da elevata ansia, in linea con altri studi disponibili in letteratura riferiti sia a campioni clinici (vedi ad esempio Birmaher *et al.* 1997; Muris, Steerneman 2001) sia a campioni non clinici (vedi ad esempio Hale *et al.* 2005; 2008).

I dati raccolti (Crocetti *et al.* 2009) hanno mostrato in maniera evidente che gli adolescenti caratterizzati da vari livelli di ansia presentavano uno diverso sviluppo dell'identità. In particolare i partecipanti caratterizzati da elevata ansia avevano impegni progressivamente più deboli, livelli iniziali di riconsiderazione dell'impegno elevati che addirittura aumentavano nel tempo. Quindi questi adolescenti non riuscivano ad acquisire un'identità stabile, ma rimuginavano continuamente sulle loro scelte. Al contrario i loro pari con bassi livelli di ansia sviluppavano

progressivamente un'identità sempre più stabile, caratterizzata da alti livelli di impegno e bassi livelli di riconsiderazione. In sintesi, in questo studio abbiamo dimostrato che l'ansia è un fattore di rischio che ostacola fortemente la formazione dell'identità. Questi risultati hanno rilevanti implicazioni cliniche, suggerendo l'importanza di individuare precocemente gli adolescenti con problemi di ansia, così da intervenire per ridurla e promuovere l'acquisizione di un'identità stabile.

3.2 *Gli stili di identità*

Un importante impulso agli studi sull'identità è venuto dal modello degli stili di identità proposto da Berzonsky (1989; 1990) alla fine degli anni '80. Gli stili di identità rappresentano delle strategie socio-cognitive che possono essere usate per gestire, o evitare, il processo di formazione dell'identità. In particolare Berzonsky ha individuato tre diverse strategie: informativa, normativa ed evitante. Ogni individuo può utilizzare tutte e tre queste strategie, ma il suo stile è definito dalla strategia che usa in maniera predominante. Nello specifico, gli adolescenti con uno *stile informativo* hanno un elevato bisogno di cognizione, cercano, valutano ed elaborano attivamente informazioni riguardanti il proprio sé. Per definire se stessi fanno riferimento ad attributi personali ("i miei obiettivi", "i miei valori", "i miei standard"...). Gli adolescenti con uno *stile normativo* tendono a conformarsi alle prescrizioni, ai valori e alle aspettative degli altri significativi quando devono prendere delle decisioni. Per definire se stessi fanno riferimento alle componenti collettive del sé ("la mia famiglia", "la mia religione", "la mia nazionalità"...). Gli individui con uno *stile evitante* tendono ad evitare il problema della definizione della propria identità. Per definire se stessi si focalizzano su elementi sociali ("la mia reputazione", "la mia popolarità", "l'impressione che gli altri hanno di me"...). I tre stili di identità descritti da Berzonsky (1989) si associano in maniera caratteristica agli stati dell'identità proposti da Marcia (1966). Risultati convergenti (per una sintesi

si vedi Berzonsky 2004) mostrano che adolescenti con uno stile informativo si trovano in uno stato di acquisizione o di moratorium, gli individui che impiegano uno stile normativo si trovano in uno stato di blocco, gli individui che adottano uno stile evitante si trovano in uno stato di diffusione dell'identità.

Berzonsky (1992) ha introdotto l'*Identity Style Inventory* (ISI), una scala finalizzata a valutare in che misura gli individui ricorrono ai vari stili di identità. In un nostro studio (Crocetti, Rubini, Berzonsky, Meeus 2009) abbiamo validato la versione italiana di questa scala ed abbiamo esaminato le associazioni tra stili di identità, processi dell'identità (impegno, esplorazione e riconsiderazione dell'impegno), dimensioni dell'autostima (personale e collettiva) e bisogno di chiusura cognitiva (Kruglanski 1990). I risultati hanno mostrato che lo stile informativo è positivamente correlato all'impegno, all'esplorazione in profondità, alla riconsiderazione dell'impegno, e all'autostima personale, mentre è negativamente associato al bisogno di chiusura cognitiva. Lo stile normativo è positivamente associato all'impegno, all'esplorazione in profondità, all'autostima collettiva e al bisogno di chiusura cognitiva. Lo stile evitante è negativamente associato all'impegno, all'esplorazione in profondità e all'autostima personale e collettiva, mentre è positivamente associato alla riconsiderazione dell'impegno.

In una successiva ricerca (Crocetti, Berzonsky, Meeus 2008) condotta con studenti universitari italiani abbiamo indagato gli stili di identità mediante un approccio centrato sulla persona. In particolare abbiamo confrontato due metodi che possono essere utilizzati per classificare gli individui in base allo stile che usano in maniera preferenziale. Secondo il metodo proposto da Berzonsky e Sullivan (1992), e usato finora negli studi sugli stili d'identità, ad un individuo viene assegnato uno stile sulla base del punteggio standardizzato più alto totalizzato dallo stesso nell'ISI. Questo metodo è guidato dalla teoria e stabilisce perciò un criterio *a-priori* che deve essere valutato empiricamente. Infatti il postulato (Berzonsky 1989) secondo cui ogni individuo usa in maniera preferenziale solo uno stile d'identità non è detto che corrisponda alla realtà, dal momento che ci possono essere persone, capaci di

maggiore flessibilità, che accedono a diversi stili. Per testare questa alternativa abbiamo usato l'analisi dei cluster, che è un metodo classificatorio guidato dai dati invece che dalla teoria. I risultati hanno mostrato che la soluzione migliore (considerando il significato teorico di ciascun cluster, la parsimonia, e le percentuali di varianza spiegata) era quella a quattro cluster. Questa soluzione prevedeva, oltre ai tre gruppi che usavano in maniera preferenziale una e una sola delle tre strategie descritte da Berzonsky (1989), un quarto gruppo che usava in maniera caratteristica sia la strategia informativa, sia quella normativa. Questi partecipanti con uno stile misto riportavano livelli di impegno, esplorazione, autostima personale e collettiva più elevati di quelli manifestati dai loro pari che usavano solo lo stile informativo o quello normativo. Questi dati suggeriscono quindi che la capacità di usare in maniera flessibile più stili favorisca uno sviluppo identitario più maturo.

3.3 *Le strategie di coping*

Gli individui, nel momento in cui devono gestire sfide ed eventi difficili, possono far ricorso a varie *strategie di coping* (Zani, 1999). Finora non sono stati condotti molti studi sul rapporto tra strategie di coping e formazione dell'identità. Infatti, sembra ancora attuale la considerazione di Seiffge-Krenke (1995) secondo cui conosciamo meglio le modalità con cui gli adolescenti fanno fronte ad eventi particolarmente drammatici (come la malattia o la morte di una persona cara), mentre sappiamo molto poco sulle strategie mediante cui gli individui gestiscono le quotidiane sfide evolutive. Alla luce di tali considerazioni abbiamo condotto uno studio (Crocetti, Fermani, Pojaghi 2009) centrato sulla relazione esistente tra strategie di coping e formazione dell'identità scolastica. Abbiamo deciso di focalizzarci sulla dimensione formativa dell'identità in quanto si tratta di un aspetto della propria identità che gli adolescenti considerano particolarmente rilevante (Bosma 1985).

Secondo l'approccio strategico di Tap e collaboratori (Tap, Esparbes-Pistre, Sordes-Ader 1997; Sordes-Ader, Esparbes-Pistre,

Tap 1997) gli individui possono usare quattro diverse strategie di coping per gestire gli eventi. Gli individui che adottano la strategia del *controllo* tendono a padroneggiare attivamente la situazione difficile, stabilendo degli obiettivi da raggiungere, coordinando le proprie attività ed evitando di lasciarsi prendere dal panico. Gli adolescenti che fanno ricorso alla strategia del *sostegno sociale* chiedono aiuto sia a persone competenti, per ricevere consigli e suggerimenti (sostegno informativo), sia a persone vicine per condividere con loro le proprie esperienze (sostegno affettivo). Gli individui che usano la strategia del *rifiuto* fanno finta che il problema non esista. Coloro che adottano la strategia del *ritiro* cercano di non pensare al problema ed evitano la situazione difficile. Mentre le strategie del controllo e della ricerca di sostegno sociale costituiscono strategie di coping attive, le strategie del rifiuto e del ritiro rappresentano strategie di coping passive.

I risultati dello nostro studio condotto con studenti italiani delle scuole superiori (Crocetti *et al.* 2009) hanno evidenziato che le strategie di coping del controllo e della ricerca di sostegno sociale sono significativamente correlate all'impegno e all'esplorazione in profondità. Quindi le strategie di coping adattive sono positivamente associate ai processi che portano alla formazione di un'identità scolastica stabile. Inoltre, la strategia del ritiro è risultata associata alla riconsiderazione dell'impegno scolastico. Quindi, gli adolescenti che tendono a non affrontare i problemi, nel momento in cui sono insoddisfatti della scelta scolastica fatta, possono individuare nel tentativo di cambiare studi l'unica opportunità per risollevarsi da una situazione difficile. Tuttavia, quest'ultimo risultato è moderato dall'età degli adolescenti, infatti, si riscontra solo nei partecipanti iscritti agli ultimi anni delle scuole superiori.

3.4 *Il rapporto con i genitori e con il gruppo dei pari*

Finora abbiamo visto come vari fattori, per lo più di natura intra-individuale, possano favorire o, al contrario ostacolare, il processo di formazione dell'identità. Tuttavia, gli adolescenti non

sviluppano la loro identità in un vuoto sociale, ma nell'interazione con gli altri significativi. In particolare la famiglia e il gruppo dei pari rappresentano i contesti relazionali più importanti in cui gli individui possono sperimentarsi e mettersi in gioco al fine di assumere degli impegni adeguati alle loro caratteristiche ed aspirazioni.

In un nostro studio condotto su duemila adolescenti italiani (Fermani, Crocetti, Pojaghi, Meeus 2008) abbiamo esaminato l'associazione tra rapporto con i genitori e formazione di un concetto di sé stabile e chiaro (Campbell 1990). I dati indicano che il rapporto che i partecipanti hanno sia con il padre sia con la madre (valutato misurando la fiducia che i partecipanti hanno nei loro genitori, la percezione di essere da loro compresi e la qualità dello scambio comunicativo), tende a peggiorare durante l'adolescenza, pur rimanendo sostanzialmente positivo. Questi risultati sono in linea con un'ampia letteratura (per una rassegna vedi Arnett 1999) secondo cui durante l'adolescenza il rapporto con i genitori peggiora e i conflitti con essi raggiungono la massima frequenza. I risultati hanno inoltre evidenziato che la fiducia riposta nei genitori e la percezione di essere da loro compresi sono positivamente associate alla chiarezza del concetto di sé, al contrario della comunicazione con la madre che riporta un'associazione negativa. Questo risultato potrebbe essere dovuto al fatto che le madri tendono ad intensificare la comunicazione quando riscontrano una forte incertezza nei loro figli. Si potrebbe ipotizzare, inoltre, una sorta di spirale che rende il possibile eccesso di comunicazione materno come un ulteriore motivo di ansia e incertezza nel figlio o nella figlia. Infine, i confronti tra i sotto-campioni definiti in base al genere e all'età hanno rivelato che tra i maschi e le femmine delle scuole medie sia il rapporto con il padre sia il rapporto con la madre sono associati alla chiarezza del concetto di sé, mentre durante le scuole superiori tali associazioni diventano genere-specifiche, infatti, per le ragazze diventa rilevante solo il rapporto con la madre, mentre per i ragazzi diventa significativo solo il rapporto con il padre.

La famiglia non è l'unico contesto relazionale che può favorire lo sviluppo dell'identità, in quanto in adolescenza anche il gruppo

dei pari riveste un ruolo centrale, rappresentando un vero e proprio “laboratorio sociale” (Sherif, Sherif 1964), nel quale gli individui possono sperimentare vari ruoli e confrontarsi con gli altri, favorendo così l'ampliamento e la riorganizzazione del concetto di sé. Le ricerche mostrano in modo consistente (Fermani 2007; 2008) che all'aumentare dell'età gli adolescenti tendono a preferire la frequentazione di gruppi informali, perché caratterizzati da maggiore libertà e autonomia di condotta, a discapito di quelli formali. Alcuni gruppi come quelli religiosi vengono abbandonati nella prima fase dell'adolescenza (di solito dopo aver ricevuto il Sacramento della Cresima) mentre altri, come quelli politici, sono sentiti come particolarmente lontani dall'interesse e dal vissuto personali. Le ragioni delle transizioni intergruppi possono essere molteplici: caduta d'interesse e senso di disagio nei confronti di valori, scopi e attività del gruppo; appartenenza al gruppo imposta dai genitori e successivamente vissuta come inadeguata; impegno richiesto sentito come eccessivo; sentirsi ormai cresciuti rispetto agli obiettivi del gruppo; insofferenza nei confronti di un clima giudicato troppo autoritario. Tali motivazioni sono legate a bisogni di appartenenza ma anche di distintività.

Alla luce di queste considerazioni in una ricerca (Crocetti, Rubini, Palmonari 2008) abbiamo considerato, oltre al ruolo dei genitori, anche quello svolto dal gruppo dei pari nel processo di formazione dell'identità di adolescenti e studenti universitari. In particolare, abbiamo indagato se adolescenti e giovani con diverse tipologie di attaccamento ai genitori e ai membri del gruppo dei pari mostrino uno sviluppo identitario diverso negli ambiti relazionale (facendo riferimento al rapporto con il migliore amico) e formativo dell'identità. Mediante l'analisi dei cluster, abbiamo individuato quattro tipologie relazionali in funzione di livelli alti e bassi d'attaccamento ai genitori e ai coetanei: individui poco attaccati ai genitori, ma molto ai membri del gruppo dei pari (20,5% del campione); persone poco attaccate sia ai genitori sia ai coetanei (17,3%); individui molto attaccati sia ai genitori sia ai pari (29,8%); partecipanti molto attaccati ai genitori, ma poco agli amici (31,2%). Per quanto concerne l'ambito relazio-

nale dell'identità, i risultati mostrano che gli individui con diverse tipologie di attaccamento mostrano caratteristiche identitarie diverse nelle due età considerate. Nello specifico, gli adolescenti con un forte attaccamento ai genitori e/o ai coetanei hanno definito in maniera stabile la loro identità relazionale, mostrando livelli elevati di impegno ed esplorazione nel rapporto con il migliore amico. Questo significa che anche gli adolescenti con un attaccamento sicuro ai genitori ma più debole verso i pari possono aver definito la dimensione relazionale dell'identità. Al contrario i giovani con un forte attaccamento ai genitori ma non ai coetanei sono caratterizzati da livelli bassi di impegno ed esplorazione nel rapporto con il migliore amico e da un'elevata riconsiderazione dell'impegno. Tali giovani, quindi, rilevano che il rapporto con il migliore amico è insoddisfacente e, per questo motivo, stanno cercando di cambiarlo. Per quanto riguarda la dimensione formativa dell'identità, è emerso che gli adolescenti molto attaccati ai loro genitori si impegnano di più con i propri studi. Invece, i giovani fortemente attaccati ai genitori e/o ai pari riportano punteggi bassi di riconsiderazione dell'impegno, rivelando di essere sicuri della scelta universitaria fatta. Vale la pena sottolineare che i dati raccolti mostrano che l'associazione tra attaccamento e identità cambia durante l'adolescenza e la giovinezza. In primo luogo, i rapporti amicali vengono vissuti diversamente al variare dell'età: mentre gli adolescenti possono avere simultaneamente un buon rapporto con il migliore amico nonostante il debole legame con il gruppo dei pari, questo non accade più tra i giovani, che tendono a generalizzare la qualità del rapporto con il gruppo di coetanei al legame diadico con il migliore amico. Inoltre, mentre durante l'adolescenza l'impegno formativo è primariamente associato all'attaccamento ai genitori, nella giovinezza acquista più importanza la relazione con il gruppo dei pari. Questi dati sostengono l'ipotesi che i processi psico-sociali che avvengono durante l'adolescenza e la giovinezza sono specifici e legati alle peculiarità delle due fasce di età (Arnett 2000; 2004).

4. *Adolescenti e giovani: differenze e somiglianze nel processo di formazione dell'identità*

Come suggerito dai risultati riportati precedentemente, è importante studiare come avviene il processo di formazione dell'identità in adolescenza e in giovinezza tenendo conto delle specificità di queste due fasce di età. In particolare negli ultimi anni Arnett (2000; 2004) ha ampiamente risollevato l'interesse degli studiosi sulla possibilità di considerare la transizione dall'adolescenza all'età adulta come mediata da un ulteriore periodo evolutivo, la giovinezza o adulthood emergente (*emerging adulthood*), che fa riferimento, in maniera indicativa, all'arco di tempo che si estende dai 18-19 anni ai 25-27 anni. L'Autore (2004) ha individuato cinque caratteristiche salienti di questo periodo della vita. Secondo la prima caratteristica la giovinezza può essere definita come l'età dell'esplorazione dell'identità, durante cui i giovani possono sperimentare, più che in qualsiasi altra fase della vita, varie alternative in campo affettivo, educativo, lavorativo e culturale. In base alla seconda caratteristica la giovinezza è l'età dell'instabilità, con frequenti cambiamenti nelle relazioni e nelle condizioni di vita. La terza caratteristica enfatizza che durante la giovinezza gli individui si sentono in bilico tra due fasi: non si percepiscono più come adolescenti, ma non si sentono neanche adulti, come evidenziato dal fatto che alla domanda «pensi di aver raggiunto la vita adulta?», rispondono principalmente «per alcuni aspetti sì, per altri no». La quarta caratteristica sottolinea che durante la fase giovanile gli individui godono di più libertà, non essendo soggetti né alle restrizioni dell'adolescenza né alle responsabilità della vita adulta. Secondo l'ultima caratteristica, la giovinezza si caratterizza per essere l'età della possibilità, in cui la maggior parte delle persone è ottimista sul proprio futuro nonostante le prospettive presenti non sembrano favorevoli.

Sulla base di queste considerazioni la formazione dell'identità appare come un compito di sviluppo chiave sia dell'adolescenza sia della giovinezza, per questo è interessante studiare se si declina diversamente nelle due fasce d'età. A tal proposito, in uno

studio (Crocetti 2004) abbiamo confrontato l'identità formativa raggiunta da adolescenti e giovani universitari. I risultati hanno mostrato che gli studenti universitari riportano livelli d'impegno ed esplorazione in profondità più alti di quelli degli adolescenti, unitamente a livelli di riconsiderazione dell'impegno più bassi. Questi dati sottolineano quindi che gli studenti universitari hanno maturato un'identità formativa molto più stabile di quella degli adolescenti, come confermato dal fatto che si trovano molto più spesso in uno stato di acquisizione dell'identità (al momento della rilevazione il 50% degli studenti universitari si trovava in questo stato *vs.* il 29% degli adolescenti, che si trovavano più spesso negli stati di chiusura o diffusione). Mentre adolescenti e giovani differiscono significativamente per quanto concerne la dimensione formativa dell'identità lo stesso non può dirsi per la dimensione relazionale dell'identità. In particolare, in riferimento al rapporto con il migliore amico, sia gli adolescenti sia i giovani riportano livelli elevati di impegno ed esplorazione in profondità e livelli molto bassi di riconsiderazione dell'impegno, mostrando di avere un'identità relazionale solida. Le evidenze raccolte in questo studio sono state replicate in una successiva ricerca (Mazzotti 2005), in cui sono stati coinvolti anche giovani lavoratori, spesso definiti "una metà dimenticata che continua ad essere dimenticata" (Arnett 2000), in quanto le ricerche sui giovani si focalizzano per lo più sugli studenti universitari. I risultati hanno mostrato come per i giovani lavoratori sia centrale la loro identità lavorativa, caratterizzata da livelli elevati d'impegno e di esplorazione in profondità. Tuttavia non tutti hanno acquisito un'identità formativa stabile. Al contrario coloro che sono stati assunti con una forma contrattuale atipica presentano livelli più elevati di riconsiderazione dell'impegno rispetto ai loro coetanei con un contratto a tempo indeterminato (Crocetti, Palmonari, Pojaghi 2007), evidenziando così l'incertezza che caratterizza la loro situazione occupazionale.

La dimensione politica rappresenta un aspetto poco centrale dell'identità degli adolescenti così come dei giovani universitari e lavoratori, si caratterizza, infatti, per livelli di impegno molto bassi

che non vengono rimessi in discussione. Rispetto a tale dimensione quindi, la maggior parte degli individui si trova in uno stato di diffusione. Tuttavia, gli studenti universitari riportano livelli di esplorazione in profondità più alti di quelli espressi dai giovani lavoratori e dichiarano con maggiore frequenza che, nonostante non siano politicamente impegnati, cercano di tenersi al corrente di quello che accade nel mondo politico (Mazzotti 2005).

Infine, vale la pena considerare se adolescenti e giovani hanno una diversa prospettiva temporale (Lewin 1942). Definire la propria identità, cioè definire chi si è e chi si vuole diventare, significa anche avere consapevolezza circa il proprio passato e sapersi organizzare nel presente, proponendosi degli obiettivi e valutando i mezzi possibili per raggiungerli, per realizzare un percorso evolutivo che si articoli nel futuro. Lewin (1939) ha enfatizzato come durante l'adolescenza ci siano forti cambiamenti nella prospettiva temporale (Crocetti, Palmonari 2008). In particolare lo sviluppo del pensiero ipotetico-deduttivo fa sì che gli individui possano ragionare a vari livelli di realtà, tenendo conto non solo di come le cose si presentano attualmente, ma considerando anche come potrebbero diventare. Il contributo di Lewin è stato approfondito da Zimbardo e Boyd (1999), secondo i quali la prospettiva temporale è un processo spesso inconscio in base a cui il continuo flusso di esperienze personali e sociali è organizzato in categorie temporali che servono per dare ordine, coerenza e significato agli eventi che accadono. Gli individui ricorrono a tali schemi cognitivi sia per richiamare eventi passati sia per definire aspettative, obiettivi e scenari futuri. La strutturazione della prospettiva temporale, quindi, esercita un'influenza dinamica sui giudizi, le decisioni e le azioni contingenti. Zimbardo e Boyd (1999) hanno individuato cinque dimensioni centrali della prospettiva temporale: due riferite al passato, due al presente e una al futuro. Nello specifico gli Autori distinguono tra il *passato negativo*, caratterizzato da una visione traumatica del passato, e il *passato positivo*, che riflette invece un atteggiamento sentimentale e nostalgico verso gli eventi passati. Il presente può essere vissuto come un *presente edonistico*, se è caratterizzato da un

orientamento verso il piacere accompagnato da una scarsa considerazione delle conseguenze future. La dimensione del *presente fatalistico* implica invece un atteggiamento incurante e senza speranza verso la vita e il futuro. Infine la dimensione del *futuro* si caratterizza per un orientamento futuro molto forte, per cui i comportamenti attuali sono tesi al raggiungimento di obiettivi e successi dilazionati nel tempo. Recentemente Mazzotti (2005) ha studiato se adolescenti, giovani universitari e lavoratori mostrino una diversa prospettiva temporale. I dati raccolti indicano che tali gruppi non riportano differenze nelle dimensioni del passato positivo e negativo, mentre si differenziano significativamente nel modo di concepire il presente ed il futuro. In particolare gli adolescenti hanno una visione del presente più edonistica e fatalistica dei giovani universitari e lavoratori. Inoltre, gli adolescenti hanno anche una visione più negativa del futuro. Dal momento che tali dati derivano da un confronto trasversale rimane da chiarire se siano imputabili a un effetto generazionale, oppure a una difficoltà propria degli adolescenti di proiettarsi nel futuro, in questo vedono ancora come lontana la possibilità di realizzare i loro obiettivi relazionali e lavorativi.

5. *Future linee di ricerca*

Le evidenze discusse finora mostrano come la formazione dell'identità sia un compito complesso, frutto dell'interdipendenza di fattori individuali, relazionali e sociali. Le ricerche future dovrebbero accrescere la comprensione delle dinamiche in gioco. In particolare riteniamo che sia compito degli psicologi sociali spiegare come la rete sociale degli adolescenti influenzi lo sviluppo del sé. Gli studi disponibili si sono focalizzati principalmente sul ruolo dei genitori e degli amici, tralasciando di considerare altri rapporti. Nello specifico, riteniamo che sia importante indagare anche la funzione svolta dai fratelli/sorelle con cui gli adolescenti interagiscono quotidianamente, così come il ruolo degli insegnanti e di altri adulti significativi esterni alla cerchia familia-

re con cui gli adolescenti si relazionano. Un'altra linea di ricerca che consideriamo importante perseguire concerne uno studio più attento dello sviluppo dell'identità di adolescenti e giovani esterni al percorso formativo. Soprattutto in adolescenza, quali percorsi evolutivi intraprendono i ragazzi e le ragazze che al termine delle scuole medie si inseriscono subito nel mercato del lavoro? Come si struttura la loro identità e la loro prospettiva temporale? Infine, un'ulteriore area di indagine che consideriamo particolarmente rilevante riguarda lo studio dell'identità in adolescenti appartenenti alle minoranze etniche, esaminando la formazione dell'identità in vari ambiti (identità etnica, formativa, relazionale, politica, religiosa).

Riferimenti bibliografici

- Adams, G.R., Ryan, J.H., Hoffman, J.J., Dobson, W.R., Nielsen, E.C.
1984 *Ego identity status conformity behaviour, and personality in late adolescence*, «Journal of Personality and Social Psychology», 47, pp. 1091-1104.
- Arnett, J.J.
1999 *Adolescent storm and stress, Reconsidered*, «American Psychologist», 54, pp. 317-326.
2000 *Emerging adulthood: A theory of development from the late teens through the twenties*, «American Psychologist», 55, pp. 469-480.
2004 *Emerging adulthood: The winding road from the late teens through the twenties*, New York, Oxford University Press.
- Berry, J.W.
2001 *A psychology of immigration*, «Journal of Social Issues», 57, pp. 615-631.
- Berzonsky, M.D.
1989 *Identity style: Conceptualization and measurement*, «Journal of Adolescent Research», 4, pp. 268-282.
1990 *Self-construction over the life-span: A process perspective on identity formation*, in G.J. Neimeyer, R.A. Neimeyer (Eds.), *Advances in personal construct psychology*, Greenwich, CT, JAI, vol. I, pp. 155-186.
1992 *Identity Style Inventory (ISI3) Revised Version*, Unpublished Manuscript.

- 2004 *Identity processing style, self-construction, and personal epistemic assumptions: A social-cognitive perspective*, «European Journal of Developmental Psychology», 1, pp. 303-315.
- Berzonsky, M.D., Sullivan C.
- 1992 *Social-cognitive aspects of identity style. Need for cognition, experiential openness, and introspection*, «Journal of Adolescent Research», 7, pp. 140-155.
- Birmaher, B., Khetarpal, S., Brent, D., Cully, M., Balach, L., Kaufman, J., McKenzie Neer, S.
- 1997 *The Screen for Child Anxiety Related Emotional Disorders (SCARED): Scale construction and psychometric characteristics*, «Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry», 36, pp. 545-553.
- Blasi, A., Glodis, K.
- 1995 *The development of identity: A critical analysis from the perspective of the self as subject*, «Developmental Review», 15, pp. 404-433.
- Bosma, H.A.
- 1985 *Identity development in adolescents: Coping with commitments*, Unpublished doctoral dissertation, University of Groningen, The Netherlands.
- Campbell, J.D.
- 1990 *Self-esteem and clarity of the self concept*, «Journal of Personality and Social Psychology», 59, pp. 538-549.
- Côté, J.E., Levine, C.
- 1988 *A critical examination of the ego identity status paradigm*, «Developmental Review», 8, pp. 147-184.
- Crocetti, E.
- 2004 *I processi dell'identità in adolescenti e giovani*, Tesi di Laurea non pubblicata, Università di Bologna.
- 2007 *Lo sviluppo dell'identità in adolescenza*, «Psicologia Sociale», 2, pp. 221-223.
- Crocetti, E., Berzonsky, M.D., Meeus, W.
- 2008 *A person-centered approach to identity styles*, submitted.
- Crocetti, E., Fermani, A., Pojaghi, B.
- 2009 *Strategie di coping e formazione dell'identità scolastica in adolescenza*, «Età evolutiva», 92, pp. 45-56.

- Crocetti, E., Schwartz, T., Fermani, A., Meeus, W.
 in press *The Utrecht-Management of Identity Commitments Scale: Italian Validation and Cross-National Comparisons*, «European Journal of Psychological Assessment».
- Crocetti, E., Klimstra, T., Keijsers, L., Hale III, W.W., Meeus, W.
 2009 *Anxiety Trajectory Classes and Identity Development in Adolescence: A Five-Wave Longitudinal Study*, «Journal of Youth and Adolescence», 38, pp. 839-849.
- Crocetti, E., Palmonari, A.
 2008 *Adolescence and emerging adulthood: The relevance of Lewin's thought*, «Gestalt Theory», 30 (4), pp. 503-508.
- Crocetti, E., Palmonari, A., Pojaghi, B.
 2007 *"Who am I?" Identity formation in Italian emerging adults*, Individual paper presented at 3rd Conference on Emerging Adulthood (EA), Tucson, Arizona, USA.
- Crocetti, E., Rubini, M., Berzonsky, M.D., Meeus, W.
 2009 *The Identity Style Inventory: Validation in Italian adolescents and college students*, «Journal of Adolescence», 32, pp. 425-433.
- Crocetti, E., Rubini, M., Luyckx, K., Meeus, W.
 2008b *Identity formation in early and middle adolescents from various ethnic groups: From three dimensions to five statuses*, «Journal of Youth and Adolescence», 37, pp. 983-996.
- Crocetti, E., Rubini, M., Meeus, W.
 2008a *Capturing the dynamics of identity formation in various ethnic groups: Development and validation of a three-dimensional model*, «Journal of Adolescence», 31, pp. 207-222.
- Crocetti, E., Rubini, M., Palmonari, A.
 2008 *Attaccamento ai genitori e al gruppo dei pari e sviluppo dell'identità in adolescenti e giovani*, «Psicologia Clinica dello Sviluppo», 2, pp. 329-353.
- Dellas, M., Jernigan, L.P.
 1990 *Affective personality characteristics associated with undergraduate ego identity formation*, «Journal of Adolescent Research», 5 (3), pp. 306-324.
- Erikson, E.
 1950 *Childhood and society*, New York, Norton.
 1968 *Identity, youth and crisis*, New York, Norton.

Fermani, A.

2007 *Adolescenti e gruppi dei pari. Una ricerca sul territorio maceratese*, «Annali della Facoltà di Scienze della formazione 2005», Macerata, EUM, pp. 113-136.

2008 *Adolescenti e gruppi dei pari. Processi di transizione*, in B. Pojaghi (a cura di), *La formazione dell'identità in adolescenza*, Macerata, EUM, pp. 49-71.

Fermani, A., Crocetti, E., Pojaghi, B., Meeus, W.

2008 *Rapporto con la famiglia e sviluppo del concetto di sé in adolescenza*, submitted

Grotevant, H.D.

1987 *Toward a process model of identity formation*, «Journal of Adolescent Research», 2, pp. 203-222.

Hale III, W.W., Raaijmakers, Q., Muris, P., Meeus, W.

2005 *Psychometric properties of the screen for child anxiety related emotional disorders (SCARED) in the general adolescent population*, «Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry», 44, pp. 283-290.

Hale III, W.W., Raaijmakers, Q., Muris, P., van Hoof, A., Meeus, W.

2008 *Developmental trajectories of adolescent anxiety disorder symptoms: A five year prospective community study*, «Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry», 47, pp. 557-565.

Havighurst, R.J.

1953 *Human development and education*, New York, Longmans Green.

Kroger, J.

2003 *Identity development during adolescence*, in G.R. Adams, M.D. Berzon-sky (Eds.), *Blackwell handbook of adolescence*, Malden, MA, Blackwell, pp. 205-226.

Kruglanski, A.W.

1990 *Motivations for judging and knowing: Implications for social attributions*, in E.T. Higgins, R.M. Sorrentino (Eds.), *Handbook of motivation and cognition: Foundations of social behavior*, New York, Guilford, vol. II, pp. 335-368.

Lewin, K.

1939 *Field theory and experiment in social psychology*, in K. Lewin, *Field theory in social science. Selected theoretical papers*, London, Tavistock Publication, 1952, pp. 130-154.

- 1942 *Field theory and learning*, in K. Lewin, *Field theory in social science. Selected theoretical papers*, London, Tavistock Publication, 1952, pp. 60-86.
- Luyckx, K., Goossens, L., Soenens, B., Beyers, W.
- 2006 *Unpacking commitment and exploration: Validation of an integrative model of adolescent identity formation*, «Journal of Adolescence», 29, pp. 361-378.
- Marcia, J.E.
- 1966 *Development and validation of ego-identity status*, «Journal of Personality and Social Psychology», 3, pp. 551-558.
- 1967 *Ego identity status: Relationship to change in self-esteem, "general maladjustment", and authoritarianism*, «Journal of Personality», 35, pp. 118-133.
- 1993 *The status of the statuses: Research review*, in J.E. Marcia, A.S. Waterman, D.R. Matteson, S.L. Archer, J.L. Orlofsky, *Identity: A handbook for psychosocial research*, New York, Springer-Verlag, pp. 22-41.
- Marcia, J.E., Friedman, M.L.
- 1970 *Ego identity status in college women*, «Journal of Personality», 38, pp. 249-263.
- Mazzotti, B.
- 2005 *Adolescenza e giovinezza: Due fasi dello sviluppo in epoca post-industriale*, Tesi di Laurea non pubblicata, Università di Bologna.
- Meeus, W.
- 1996 *Studies on identity development in adolescence: An overview of research and some new data*, «Journal of Youth and Adolescence», 25, pp. 569-598.
- Meeus, W., Iedema, J., Helsén, M., Vollebergh, W.
- 1999 *Patterns of adolescent identity development: Review of literature and longitudinal analysis*, «Developmental Review», 19, pp. 419-461.
- Meeus, W., Iedema, J., Maassen, G.H.
- 2002 *Commitment and exploration as mechanisms of identity formation*, «Psychological Reports», 90, pp. 771-785.
- Muris, P., Steerneman, P.
- 2001 *The Revised version of the Screen for Child Anxiety Related Emotional Disorders (SCARED-R): First evidence for its reliability and validity in a clinical sample*, «British Journal of Clinical Psychology», 40, pp. 35-44.

Ollendick, T.H., King, N.J., Muris, P.

2002 *Fears and phobias in children: Phenomenology, epidemiology, and etiology*, «Child Adolescent Mental Health», 7, pp. 98-106.

Oshman, H., Manosevitz, M.

1974 *The impact of the identity crisis on the adjustment of late adolescent males*, «Journal of Youth and Adolescence», 3, pp. 207-216.

Palmonari, A., Pombeni, M.L., Kirchler, E.

1992 *Evolution of the self-concept in adolescence and social categorization processes*, «European Review of Social Psychology», 3, pp. 285-308.

Rotheram-Borus, M.J.

1989 *Ethnic differences in adolescents' identity status and associated behavior problems*, «Journal of Adolescence», 12, pp. 361-374.

Schenkel, S., Marcia, J.E.

1972 *Attitudes toward premarital intercourse in determining ego identity status in college women*, «Journal of Personality», 3, pp. 472-482.

Seiffge-Krenke, I.

1995 *Stress, coping and relationships in adolescence*, Mahwah, Lawrence Erlbaum Associates.

Sherif, M., Sherif, C.

1964 *Reference groups explorations into conformity and deviations of adolescents*, New York, Harper & Row.

Sordes-Ader, F., Esparbes-Pistre, S., Tap, P.

1997 *Adaptation et stratégies de coping à l'adolescence*, «Spirale: Revue de Recherche en Education», 20, pp. 132-154.

Stephen, J., Fraser, E., Marcia, J.E.

1992 *Moratorium-achievement (Mama) cycles in lifespan identity development: Value orientations and reasoning system correlates*, «Journal of Adolescence», 15, pp. 283-300.

Tap, P., Esparbes-Pistre, S., Sordes-Ader, F.

1997 *Identité et stratégies de personnalisation*, «Bulletin de Psychologie», 428, pp. 185-196.

van Hoof, A.

1999 *The identity status field re-reviewed: An update of unresolved and neglected issues with a view on some alternative approaches*, «Developmental Review», 19, pp. 497-556.

Waterman, A.S.

1988 *Identity status theory and Erikson's theory: Communalities and differences*, «Developmental Review», 8, pp. 185-208.

Zani, B.

1999 *Strategie di coping in adolescenza*, in B. Zani, E. Cicognani (a cura di), *Le vie del benessere*, Roma, Carocci, pp. 153-195.

Zimbardo, P.G., Boyd, J.N.

1999 *Putting time in perspective: A valid, reliable individual-differences metric*, «Journal of Personality and Social Psychology», 77, pp. 1271-1288.

Margherita Lanz, Elena Marta, Eugenia Scabini*

Transizione all'età adulta e relazioni intergenerazionali: un programma di ricerca

Nel presente contributo riassumeremo i dati e le riflessioni emerse dalle numerose ricerche che il Centro di Ateneo Studi e Ricerche sulla Famiglia ha condotto negli ultimi 20 anni. Tali ricerche hanno il pregio di essere delle “reali” ricerche familiari (Lanz, Rosnati 2002) ossia delle ricerche in cui il riferimento, in tutte le fasi della ricerca, è alla famiglia intesa come insieme di generi e di generazioni che si concretizza nell'avere dei campioni di triadi familiari cioè composte da padre, madre ed almeno un figlio. Le domande di ricerca che in questi anni hanno guidato il nostro lavoro sono le seguenti: Come si configura, oggi, la transizione all'età adulta dei giovani? Quale configurazione assume la famiglia che si offre quale risorsa per la transizione all'età adulta dei figli? Qual è la costellazione di variabili che rendono la famiglia una fonte di rischio? Quali sono le percezioni delle relazioni familiari che hanno le diverse generazioni – genitori e figli – e i diversi attori di ciascuna generazione – padre, madre, figlio maschio, figlia femmina – impegnate in questa “impresa congiunta”. E, ancor più in dettaglio, quali le interazioni tra diadi di generazioni differenti? E tra diadi di uguale e diverso genere, per esempio padre-figlio; madre-figlio; madre-figlia, padre-figlia?

Nel presente contributo, ci soffermeremo dapprima sul framework teorico da cui traggono origine i nostri lavori, illustrando

* Centro di Ateneo studi e ricerche sulla famiglia, Università Cattolica del S. Cuore, Milano.

la definizione di famiglia che assumiamo e la prospettiva relazionale/intergenerazionale entro la quale si colloca (Scabini, Cigoli 2000; Cigoli, Scabini 2006). Di seguito focalizzeremo l'attenzione sulle scelte metodologiche che abbiamo compiuto, sui costrutti che abbiamo maggiormente indagato nello studio delle relazioni familiari durante la transizione all'età adulta dei figli e sui risultati delle nostre ricerche in merito e chiuderemo con alcune riflessioni sugli sviluppi futuri.

1. *Il framework teorico*

La famiglia è un oggetto di studio apparentemente semplice. Ciascuno di noi è portato a pensare che la sua realtà sia facile da afferrare e che essa coincida con il tipo di famiglia di cui si è fatta esperienza e che è diffusa in un determinato periodo. La prospettiva storica, che si pone nei tempi lunghi, immediatamente smentisce questo stereotipo. Come hanno ben mostrato Laslett e Wall (1972) studiando le famiglie in Europa, nello scorrere dei secoli, abbiamo visto morire e sorgere diversi tipi di famiglie (nucleari, senza-struttura, estese, multiple, complesse) e l'elenco potrebbe estendersi oggi alle famiglie separate (*broken families*), alle famiglie ricostruite (*step families*) e alle famiglie immigrate di varie culture che la società globalizzata sempre di più fa convivere nello stesso territorio.

A fronte di una così grande varietà di forme familiari passate e presenti cruciale diventa perciò la domanda: quali sono gli elementi che costituiscono la sua identità al di là delle forme che essa ha assunto e che assume? Quale il punto di vista che meglio ne coglie la sua natura?

In prima battuta possiamo dire che la famiglia è un gruppo. Lewin dice del gruppo che è «qualcosa di più, o, per meglio dire, qualcosa di diverso dalla somma dei suoi membri: ha struttura propria, fini peculiari e relazioni particolari con altri gruppi. Quel che ne costituisce l'essenza non è la somiglianza o la dissomiglianza riscontrabile tra i suoi membri, bensì la loro interdipendenza. Esso può definirsi come totalità dinamica. Ciò significa

che un cambiamento di stato di una sua parte o frazione qualsiasi interessa lo stato di tutte le altre» (Lewin 1951, 125).

Tale definizione si adatta bene alle caratteristiche strutturali e di funzionamento della famiglia. Ogni membro della famiglia è in relazione reciproca con gli altri, li influenza ed è da essi influenzato. (Levine, Moreland 1998).

Più specificamente, com'è stato rilevato già alle origini delle riflessioni sui gruppi (Cooley 1909), essa è un particolare tipo di gruppo, un gruppo primario cioè un gruppo che svolge una funzione fondamentale sia ai fini della costruzione dell'identità individuale, sia ai fini della costruzione della società. La famiglia è infatti all'origine dello stesso fenomeno della civilizzazione in quanto luogo che garantisce il processo generativo da un punto di vista biologico, psicologico, sociale e culturale (Murdock 1949). Il gruppo primario non va contrapposto, come spesso è stato fatto, ai gruppi secondari, che costituiscono l'organizzazione sociale: come si è detto poc'anzi essa, come gruppo primario, interagisce in modo complesso e con crescenti differenziazioni con il sociale.

Molti autori hanno cercato di individuare gli aspetti distintivi della famiglia rispetto ad altri tipi di gruppo. In particolare il confronto è stato effettuato con i gruppi artificiali, sui quali, dopo Lewin, si era concentrata gran parte dell'indagine sperimentale. Molto sinteticamente e con bella espressione tale posizione ha dato luogo alla definizione di famiglia come *gruppo con storia* (Olson 1969).

La famiglia è, dunque, un gruppo primario con una storia di legami precedente e generativo di legami futuri.

All'interno della prospettiva relazionale-intergenerazionale, noi definiamo la famiglia come un'organizzazione di relazioni primarie fondata sulla differenza di genere e sulla differenza tra generazioni e tra stirpi. Essa ha come obiettivo e progetto intrinseco la generatività (Scabini 1995).

Vediamo di commentare in breve questa definizione.

Il termine organizzazione utilizzato da Sroufe e Fleeson (1988) specifica quello di gruppo e di sistema poiché la famiglia ha una struttura organizzata ed una gerarchia interna che

attraversa la relazione genitori-figli e, in tempi passati e in molte culture ancora, anche la relazione coniugale.

La famiglia organizza relazioni. Non però relazioni generiche (o qualsiasi), ma relazioni primarie che connettono e legano le differenze cruciali della natura umana, la differenza di genere e la differenza di generazione. Esse danno luogo a un bene relazionale – le nuove generazioni e la loro educazione – essenziali per la comunità umana. È importante specificare in che senso i legami familiari sono primari. Nella famiglia le persone mettono in gioco non qualche aspetto di sé ma il Sé. Nella famiglia i soggetti sono legati tra loro in quanto persone al di là dei ruoli che svolgono. Il rapporto relazione-ruolo è di tipo inclusivo.

In particolare sono due gli assi relazionali interni alla famiglia: quello coniugale e quello parentale/filiale, con il connesso asse fraterno.

La relazione coniugale si basa sulla differenza di genere. La dinamica appartenenza e differenza-unicità che segna la vita di ogni gruppo, trova nella famiglia il suo fondamento originario sia a livello della relazione coniugale che a livello della relazione parentale/filiale. Nella specie umana, a differenza di quella animale, vi è una grande variabilità nelle caratteristiche che sono considerate tipiche del genere femminile e maschile. Il fatto che in culture diverse aspettative e comportamenti legati al genere possano variare non è in sé fonte di problema ai fini della costruzione delle identità. Ciò che invece può costituire fattore di rischio è sia una severa differenziazione di ruoli come avveniva nel passato (identità rigida) sia un eccesso di somiglianza come potrebbe capitare oggi (identità confusa).

La relazione parentale/filiale implica invece la differenza di generazione e la conseguente responsabilità di quella che precede su quella che segue. Il termine “parentale” comprende sia i genitori, sia la rete di parentela costituita dai rapporti con le famiglie d’origine dei coniugi. Comprende, insomma, sia la differenza tra genitori-figli, sia la differenza tra famiglia e stirpi, che si perde nel tempo. Riteniamo perciò che il “campo psichico” della famiglia sia ben più ampio di quello duale (rapporto genitori-figli o tra

partner) ma che esso sia almeno trigerazionale. I coniugi-genitori sono infatti sempre anche “figli” delle generazioni precedenti e la loro identità ha a che fare sia con la relazione parentale che con la relazione filiale.

L'obiettivo e progetto intrinseco della famiglia è racchiuso nella parola generare. La famiglia non riproduce individui ma genera persone, umanizza ciò che da lei nasce e ciò che in lei si lega. Negli esseri umani il patrimonio biologico è sin dall'inizio inserito e segnato dalla dimensione simbolico-culturale: il fine procreativo non è solo la continuazione della specie, ma attraverso di essa è teso alla generazione psichica di persone che proseguono e innovano la storia familiare e sociale.

È a questo punto necessario chiarire la differenza tra relazione e interazione. Che cosa intendiamo quando parliamo di relazione? Nell'approccio relazionale-intergerazionale dire relazione significa fare riferimento a ciò che lega le persone: essa ha sempre una dimensione intergerazionale. Come abbiamo detto non solo il bambino ma anche l'adulto coniuge e/o genitore è sempre anche figlio e questo legame “storico” concorre a definire l'identità ed ha influenza sulle interazioni in atto nel presente.

Dobbiamo però rilevare che molto spesso nella letteratura psicologica il termine relazione è usato intercambiabilmente con il termine interazione. Il nostro approccio invece distingue e connette interazione e relazione. Essi sono due livelli di analisi con una loro autonomia. Nel diffuso approccio interazionista non si distingue tra interazione e relazione e la relazione “collassa” nell'interazione. Il nostro approccio è invece “multilivello”: in particolare esso considera l'interazione come un momento imprescindibile di osservazione della famiglia che introduce al livello relazionale.

Quello che noi andiamo a cogliere nelle famiglie è in qualche modo l'interazione, perché è “il qui ed ora”, lo scambio che avviene tra i membri, ma l'interazione è quella che è alla base e viene riempita di significato dalla relazione. Il campo semantico dell'interazione è dominato dallo spazio, dalla co-costruzione di significati e di azioni congiunte, mentre il tempo è focalizzato sul

presente e sulla sequenza. Le relazioni familiari non possono essere ridotte ad una mera sequenza di azioni reciproche osservabili e, entro certi limiti, misurabili (Hinde 1997). La relazione familiare rimanda ad altro rispetto a ciò che si osserva, rimanda ad un legame che precede l'interazione in atto e ne costituisce il contesto significativo. Essa non può essere osservata come si osserva l'interazione, può solo essere inferita.

Per relazione intendiamo un legame che connette tra loro i membri della famiglia (allargata), è un legame di senso che si dispiega nel tempo, e che quindi ha un passato, un presente e un futuro.

A nostro avviso, è possibile leggere e cogliere le relazioni attraverso le interazioni, uno scambio che avviene in un preciso istante, ma che ha un significato ben preciso che è dato dalla storia di quella relazione (cfr. Tabella 1).

	Livello Interattivo	Livello relazionale
<i>Specificità</i>	Analisi delle interazioni tra coniugi, fratelli, tra genitori e figli	Analisi della qualità dei legami tra coniugi, tra fratelli, tra generazioni
<i>Ambito di rilevazione</i>	Routine quotidiane, sequenze di situazioni tipiche	Transizioni familiari, cerimonie e rituali, processi di trasformazione dell'identità
<i>Temporalità</i>	Presente	Connessione tra passato, presente e futuro

Tabella 1. Caratteristiche dei livelli di analisi della famiglia

Questo ci introduce al discorso della dimensione *intergenerazionale*. Per noi le relazioni familiari si dispiegano nel tempo, quindi consideriamo i legami orizzontali, le relazioni cosiddette “paritarie” (relazione coniugale, fraterna) ma anche i legami verticali *tra* le generazioni, e l'interconnessione tra le varie relazioni.

Le relazioni sono maggiormente visibili nei momenti di transizione, quando cioè la famiglia è sollecitata a mutare il suo assetto e a svelare i suoi punti di forza e di debolezza. Le transizioni mostrano e contemporaneamente mettono alla prova il patto relazionale della famiglia, esse vanno intese, come ricordava Lewin, come un passaggio gruppale ed intergenerazionale, vale a dire qualcosa che accompagna l'intera organizzazione ed ha effetti sul rapporto tra

le generazioni e sull'identità della famiglia. Durante la transizione all'adulthood, ci è in qualche modo possibile vedere che cosa mettono in atto i membri della famiglia per affrontare la transizione stessa (transizione familiare), così come anche un singolo membro, in questo caso del figlio (transizione individuale), e le connessioni tra transizione familiare e transizione individuale.

Il focus dei nostri lavori è proprio sulla transizione all'adulthood. La transizione alla vita adulta si delinea in realtà come una *doppia transizione*, dalla fase adolescenziale a quella del giovane-adulto e da questa alla fase di piena età adulta. Non si tratta, però, di due transizioni "forti": infatti, la prima assume più i caratteri di un *processo preparatorio* per la transizione vera e propria che il giovane compirà nella fase successiva. Durante il periodo preparatorio vengono poste le basi, vengono strutturate le condizioni che favoriranno o renderanno difficile il passaggio alla condizione adulta.

La transizione all'adulthood ha subito dei grossi cambiamenti: se in passato potevamo identificare dei marcatori precisi di passaggio, il passaggio era caratterizzato dal fatto di essere un salto rapido che avveniva in modo netto e preciso e da cui era impossibile tornare indietro, oggi la transizione ha un'estensione temporale sicuramente maggiore.

Si tratta dunque di un processo che avviene *all'insegna della gradualità* e che vede il giovane passare da una posizione di totale "marginalità sociale" (Lewin 1951), propria dell'adolescenza, ad una posizione di marginalità parziale, nella fase del giovane-adulto, ad una posizione sociale pienamente riconosciuta nella fase adulta (Scabini, Cigoli 2000). È un tempo dominato sia da una ricchezza di possibilità che da incertezza (Sherrod, Haggerty, Featherman 1993). Il giovane si trova oggi a dover rispondere, contemporaneamente, a molteplici richieste e sollecitazioni che gli provengono dai diversi ambiti di vita cui appartiene (famiglia, scuola, lavoro, tempo libero, gruppo dei pari...) in ciascuno dei quali gode di differenti gradi di autonomia.

Si è perciò persa la caratteristica di salto rapido e compiuto una volta per tutte: quello a cui assistiamo negli ultimi anni è la diffu-

sione dell'idea della possibilità di tornare indietro, di poter continuamente sperimentare tutte le opportunità, di non aver più dei modelli netti e precisi ma modelli in cui sono compresenti dimensioni che un tempo si pensava fossero ai poli opposti. Tutto questo può avere delle conseguenze rispetto alla costruzione dell'identità e al continuare a chiedersi cosa è acquisito e cosa non lo è.

Questo dilatarsi della transizione diventa particolarmente favorevole per noi ricercatori interessati a studiare le relazioni familiari perché c'è un tempo un po' più lungo per poterle osservare, per capire che cosa accade all'interno della famiglia con gli adolescenti o delle famiglie con i giovani adulti.

2. *Scelte metodologiche*

I tre costrutti teorici, famiglia intesa come organizzazione, relazione in cui sono implicate più persone e transizione familiare, ci hanno portato a riflettere anche su quale può essere il modo migliore per fare ricerca.

Coerentemente con la definizione di famiglia da cui siamo partiti abbiamo scelto per le nostre ricerche di utilizzare un'unità d'analisi "gruppale": i dati vengono raccolti da due o più membri del gruppo e non solo da un singolo individuo (*multiple informants*). Le riflessioni che derivano dall'analisi dei dati così raccolti, secondo Fisher, Kokes, Ransom, Philips e Rudd (1985), possono essere considerate a pieno titolo familiari, in quanto si riferiscono a qualità dell'intero sistema o di un suo sottosistema. In questo caso si può parlare di autentiche *family research* ossia di ricerche in cui la prospettiva familiare sia presente dalla loro progettazione all'analisi dei dati prodotti, cioè che oggetto, unità e livello di analisi siano realmente «familiari» (Feetham 1988).

Per indagare le relazioni familiari, intese come compresenza di membri di generazioni differenti, dobbiamo aver *unità di analisi* che siano composte da più generazioni. Pertanto, nelle nostre ricerche abbiamo considerato principalmente unità di analisi composte da *diadi*, *triadi* familiari o *famiglie allargate*.

Un altro quesito che ci siamo posti è relativo agli strumenti: quali strumenti utilizzare per poter indagare le relazioni familiari? Poiché quello di relazione è un costrutto complesso che implica la presenza di più persone, la scelta metodologica che abbiamo compiuto è stata quella di progettare ricerche che utilizzassero più strumenti di indagine o più metodi di ricerca. A nostro avviso per potersi accostare alla complessità della relazione è necessario avere più strumenti che ci consentano di ottenere informazioni a livelli differenti rispetto alle relazioni. In ragione di questo abbiamo utilizzato scale self report (es. questionari), interviste, osservazioni, strumenti grafico-simbolici e semi-proiettivi.

I partecipanti alle nostre ricerche sono famiglie con almeno un figlio di età compresa fra i 15 e i 30 anni. Dal 1988 ad oggi abbiamo costituito 10 database relativi a famiglie con adolescenti o con giovani adulti.

Come abbiamo operazionalizzato la relazione? Che cosa siamo andati a studiare in questi anni? Seguendo la distinzione introdotta da Cromwell e Peterson (1983), abbiamo utilizzato nelle nostre ricerche costrutti *diadici* quali ad esempio la comunicazione genitori-figli, il supporto, il monitoring, o *familiari*, nei quali il riferimento è all'organizzazione familiare nel suo complesso, come ad esempio, la coesione, l'adattamento, la soddisfazione e la *self-efficacy* familiare. Siamo poi andati a studiare la connessione tra le relazioni familiari e alcuni costrutti *individuali*, quali il rischio psicosociale, l'autonomia, la progettazione del futuro, il comportamento prosociale e l'orientamento valoriale dei figli.

Il framework teorico che ha guidato e orientato le nostre ricerche e le opzioni metodologiche assunte relativamente alla scelta dell'unità di analisi solleva la questione dell'interdipendenza dei dati familiari (non-indipendenza dei dati familiari). Concordiamo con Kenny e Judd (1986) nel ritenere l'interdipendenza dei dati non un ostacolo per il ricercatore, come fanno gli statistici, ma una fonte di informazione. A ben vedere, la non-indipendenza nasce proprio da quelle caratteristiche peculiari della famiglia, ovvero la natura relazionale dell'oggetto e l'unità di analisi gruppal.

Ci siamo interrogati su come indagare quest'interdipendenza, che nelle famiglie è di due tipi: un'interdipendenza che è *tra le persone* – le percezioni di madre, padre e figlio hanno un quid comune perché appartengono alla stessa famiglia, alla stessa cultura familiare e alla storia familiare – e un'interdipendenza *tra le relazioni* – come l'adolescente percepisce e valuta la relazione con la madre è legato a come percepisce e valuta la relazione con suo padre. (Lanz, Tagliabue in press). Nelle nostre ricerche abbiamo utilizzato tecniche di analisi dei dati e costruito punteggi di secondo ordine in grado di tenere in considerazione l'interdipendenza dei dati prodotti.

In sintesi, abbiamo effettuato precise scelte metodologiche in merito a *costrutti*, *unità* di analisi e *tecniche* o *strategie* di analisi.

3. *Alcuni risultati principali*

Presentiamo qui di seguito i risultati che hanno trovato conferma negli anni, considerando database di ricerche differenti – che hanno però utilizzato gli stessi strumenti.

Consideriamo i risultati relativi a due costrutti cruciali che abbiamo indagato a fondo: la comunicazione e il supporto nelle relazioni genitori e figli.

Per quanto concerne il punto di vista dei figli, gli studi che hanno preso in considerazione la relazione genitori e figli e nello specifico le variabili di comunicazione e supporto (Scabini, Marta 1995; Lanz, Rosnati 1995; Lanz 1997; Scabini, Marta, Lanz 2006) mostrano che:

- a. tardo-adolescenti e giovani-adulti percepiscono una buona comunicazione con i genitori e una relazione altamente supportiva;
- b. globalmente i giovani adulti riportano una relazione migliore con entrambi i genitori rispetto ai tardi adolescenti (Scabini, Marta, Lanz 2006);
- c. tardo-adolescenti e giovani-adulti riportano una migliore relazione con la madre caratterizzata da una maggiore apertura comunicativa e più alti livelli di supporto rispetto alla relazione con il padre (Scabini, Marta 1995; Lanz, Rosnati 1996);

d. i maschi percepiscono una miglior comunicazione con il padre rispetto alle femmine (Scabini, Marta 1995).

In sintesi questi risultati mostrano che la transizione all'età adulta è caratterizzata da buone relazioni con i genitori, gli indicatori di problematicità della relazione tendono a diminuire con il passare del tempo, il giovane-adulto arriva così alla fine della transizione avendo ri-trovato un nuovo equilibrio nella relazione con i suoi genitori.

Passiamo ora a considerare il punto di vista della generazione adulta.

La percezione riportata dai genitori è ancora “più positiva” di quanto riportato dai figli. In particolare:

- a. padri e madri generalmente riportano punteggi superiori ai figli per quanto concerne la relazione genitori e figli in termini di comunicazione, supporto e autonomia;
- b. madri e padri non percepiscono relazioni differenti con i figli per quanto riguarda l'età o il genere di quest'ultimi (in termini di comunicazione e supporto). Uno studio in cui sono stati messi a confronto sia gli aspetti di connessione del legame (supporto) sia gli aspetti di autonomia ha evidenziato come i genitori non mutino, in base all'età del figlio, la loro percezione di relazione supportiva (aspetti di connessione) mentre variano la percezione degli aspetti della relazione legati all'autonomia. I genitori sembrano quindi avere difficoltà nel modificare quegli aspetti del legame maggiormente connesse all'unità/vincolo mentre modificano gli aspetti legati alla separazione.

Utilizzando principalmente dei punteggi diadici, di accordo/disaccordo, abbiamo aggregato i punteggi del figlio con quelli della propria madre e con quelli del proprio padre. Ad esempio rispetto alla comunicazione con il proprio padre, a fronte di una assenza di cambiamento nelle fasi evidenziato dalla generazione dei genitori, e invece una modificazione della percezione della comunicazione da parte del figlio (buona comunicazione nella prima adolescenza, più problemi nella tarda adolescenza e poi ancora buona comunicazione nei giovani), ricomponendo le diadi

(padre-figlio e madre-figlio), come si può vedere nel Grafico 1, possiamo individuare un andamento diverso.

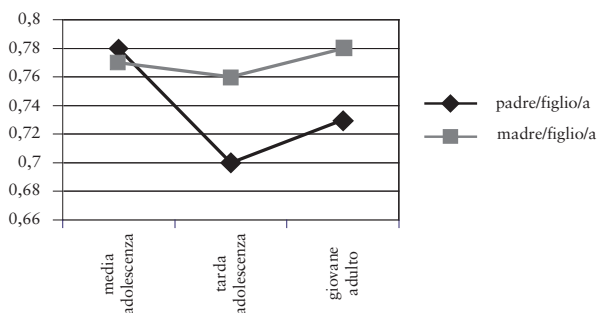


Grafico 1. La comunicazione genitori-figli

Madri e figli mostrano un accordo in merito alla comunicazione che rimane pressoché stabile nelle diverse fasi della transizione all'adulthood, mentre padri e figli mostrano un accordo meno stabile nel tempo.

Un altro modo che abbiamo utilizzato per analizzare le diadi genitori e figli è stato quello di andare a vedere – sempre rispetto alla comunicazione – come fossero correlate le percezioni di figli e genitori. I risultati mostrano delle interessanti differenze di genere. Mentre nei maschi non ci sono correlazioni tra la percezione che ha il figlio e la percezione che hanno i genitori, e l'unica correlazione significativa è rispetto a come il figlio percepisce la comunicazione con i genitori, nelle femmine c'è correlazione tra la loro percezione e quella dei genitori mentre non c'è la correlazione tra la percezione della comunicazione con la madre e quella con il padre. Come percepiscono le femmine la comunicazione con la madre è legato a come la madre percepisce la comunicazione con la figlia e lo stesso è per il padre. Si può ipotizzare, sulla base di tali risultati, che nelle famiglie con una figlia femmina vi sia un maggiore reciprocità relazionale.

Tra i costrutti familiari indagati presentiamo i risultati relativi alla coesione e alla soddisfazione familiare. Relativamente a questi costrutti familiari abbiamo raccolto i tre punti di vista

della triade oggetto di ricerca. Per quanto riguarda la coesione familiare è stata costruita una tipologia familiare a partire dai punteggi di accordo diadici, interpretandoli in termini di distanza tra i membri della famiglia. Calcolando i punteggi diadici sulla base della coesione familiare, per esempio, abbiamo potuto osservare come i tre punti di vista si modificassero a seconda della fase di transizione considerata (cfr. Grafico 2) (Lanz 1999).

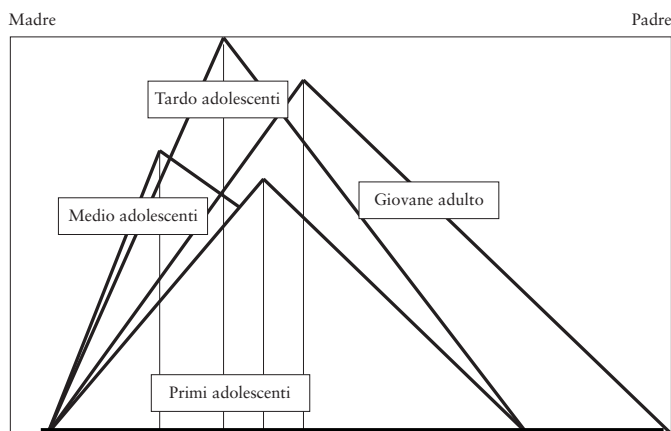


Grafico 2. Tipologie familiari di coesione - punteggi di distanza

Per quanto riguarda la soddisfazione familiare, i tre punti di vista sulla soddisfazione familiare sono stati utilizzati per comporre tipologie familiari (Scabini, Lanz, Marta 1999). Abbiamo costruito dei gruppi di famiglie soddisfatte in cui tutti i membri avevano alti punteggi di soddisfazione familiare, e le abbiamo confrontate con quelle in cui avevano tutti e tre i punteggi bassi, al fine di evidenziare se le famiglie soddisfatte e insoddisfatte si differenziassero relativamente alla relazione genitori-figli. I risultati mostrano che le famiglie soddisfatte e insoddisfatte si differenziano rispetto a:

- la percezione della comunicazione tra genitori e figli: mentre nelle famiglie soddisfatte c'era una condivisione della percezione, nelle famiglie insoddisfatte questa condivisione non era presente;
- lo stile decisionale prevalente: mentre nelle famiglie soddisfatte c'era uno stile basato sulla condivisione per cui sia i genitori

sia i figli erano coinvolti nelle decisioni, nelle famiglie insoddisfatte questo non c'era;

- gli spazi di libertà concessa ai figli: più negoziati con i figli e condivisi tra genitori nelle famiglie soddisfatte rispetto a quelle insoddisfatte;
- i progetti futuri: nelle famiglie soddisfatte i genitori conoscevano i progetti futuri dei figli mentre nelle famiglie insoddisfatte questa conoscenza non c'era.

Inoltre i padri, nelle famiglie soddisfatte risultano essere mediatori tra famiglia e contesto sociale, mentre nelle famiglie insoddisfatte i mediatori tra famiglia e contesto sociale risultavano essere i pari.

Abbiamo poi messo in connessione le relazioni familiari con una serie di costrutti individuali.

Per quanto riguarda il *rischio psicosociale*, così come riportato dagli adolescenti, i risultati mostrano che la relazione con il padre, sia percepita dall'adolescente, sia come riportata dal padre, è un fattore protettivo dal rischio psicosociale. La relazione con la madre risulta essere caratterizzata da più alti livelli di comunicazione e supporto rispetto a quella con il padre ma non ha legami con il rischio psicosociale. A dire che a fronte di una descrizione della relazione migliore con la madre, quella con il padre incide di più, ha più impatto, in questo caso come fattore protettivo, rispetto a quella con la madre.

Sempre in riferimento alla figura paterna, in un'altra ricerca, abbiamo trovato come il comportamento prosociale del giovane, fosse predetto proprio dal comportamento prosociale del padre e dal supporto paterno, e non da variabili materne.

Le madri influenzano maggiormente la *progettazione del futuro* in termini di ottimismo, di aree tematiche che vengono citate dalle madri e dagli adolescenti (Lanz, Rosnati, Marta, Scabini 2001), le scelte universitarie e lavorative dei figli (sia dei maschi che delle femmine) e, anche, le aspettative paterne relativamente ai figli (Rosnati 1996).

Il porre a confronto generi e generazioni ci ha permesso di far emergere il differente ruolo dei padri e delle madri. Innanzitutto,

è emersa la posizione centrale della madre per entrambe le generazioni: oggi come in passato la madre è la figura principale di riferimento alla quale i figli chiedono consiglio, aiuto e supporto (Lanz, Rosnati, Iafrate, Marta 1999).

Va però aggiunto che gli studi condotti sull'accordo tra genitori e figli hanno evidenziato un maggior accordo tra padri e figli che tra madri e figli. Pertanto se da una parte la madre è il punto di riferimento cruciale per le relazioni familiari, le nostre ricerche mostrano che il padre è una fonte di informazione più attendibile per quanto concerne sia le relazioni familiari sia le reali condizioni del figlio. Infatti la madre è meno probabile che noti gli aspetti problematici della sua relazione con il figlio o che ne percepisca i segnali di stress (Marta 1997). Possiamo dire che le madri sembrano essere cieche sulla condizione psicosociale dei loro figli. Ciò probabilmente è dovuto al fatto che esse sono troppo coinvolte nella relazione, si identificano troppo con il loro figlio e non riescono a trovare la giusta distanza che permetterebbe loro di vedere le cose in maniera più oggettiva.

Nello studio che ha posto a confronto famiglie soddisfatte ed insoddisfatte (Scabini, Lanz, Marta 1999) è emerso che nelle famiglie soddisfatte il padre è un importante punto di riferimento nella pianificazione del futuro dei figli e gioca un ruolo decisivo nel raggiungimento dell'autorealizzazione nella sfera individuale e sociale. Questi risultati suggeriscono che lo sbilanciamento relazionale a favore della madre, che sembra prendersi il maggior carico educativo, può essere ricomposto nelle famiglie a funzionamento adeguato dalla partecipazione significativa del padre.

Dopo aver studiato, per molti anni, la comunicazione e il supporto, negli ultimi anni abbiamo incominciato ad indagare, oltre agli aspetti "affettivi" del legame (comunicazione e supporto), gli aspetti cosiddetti più "etici" (per esempio il monitoring).

Come percepiscono genitori e adolescenti il monitoring? Che tipo di strategie mettono in atto i genitori per monitorare i loro figli? Gli adolescenti ne sono consapevoli? Per rispondere a tali domande abbiamo progettato una ricerca osservativa che ha coinvolto 15 famiglie con adolescenti dai 13 ai 17 anni. Il moni-

toring è stato indagato mediante un congegno di ricerca articolato, composto da 3 compiti differenti:

- la narrazione della storia familiare: la triade familiare ha raccontato la propria storia familiare;
- la discussione di una situazione: ai genitori, prima, e all'adolescente in un secondo momento è stata presentata una situazione specifica e li abbiamo sollecitati a riflettere sulle loro strategie di monitoring e sul rapporto con i figli;
- la progettazione del week-end: padre, madre e figlio dovevano progettare insieme un week-end con tutta la famiglia a fondi illimitati (Riskin 1986).

Dalle prime analisi dei dati raccolti emerge molto chiaramente che:

- padre, madre e figli hanno punti di vista sulla loro relazione molto diverse;
- i figli riconoscono l'autorità genitoriale, tendono meno a differenziare tra padre e madre e anche quando confidano di non dire tutto ai genitori, di raccontare delle mezze verità, affermano che è giusto che i genitori si informino e che facciano domande. Gli adolescenti seguono una sorta di copione della relazione genitori e figli che determina i ruoli familiari: come debbano andare le cose, gli adolescenti lo sanno molto bene, per loro è giusto che la madre li chiami molte volte per sapere cosa fanno;
- le famiglie si distinguono per uno stile familiare, che emerge fin dalle prime battute della storia familiare, che influenza le relazioni genitori e figli.

3. *Gli sviluppi futuri*

Il presente contributo si apre con la presentazione del nostro approccio teorico di riferimento, l'approccio relazionale-intergenerazionale. Non è un caso, ma una scelta ponderata che nasce da una semplice considerazione: molta della letteratura sulle relazioni familiari di tardo adolescenti e giovani adulti sembra indagare micro-questioni, talvolta con eccellenti virtuosismi metodologici, senza definire in maniera precisa l'oggetto di indagine, senza

fare riferimento ad una teoria, un approccio, o una prospettiva teorica e quindi giungendo a micro-risultati precisi da un punto di vista statistico ma di cui difficilmente è possibile cogliere i più ampi significati teorici e risvolti operativi.

A nostro avviso l'approccio relazionale-simbolico si pone come guida che orienta la ricerca sulle relazioni familiari e la conseguente metodologia di ricerca, legittimando alcune domande di ricerca e procedure statistiche e ridimensionandone altre in quanto inadeguate.

La sua applicazione nell'arco di più di 20 anni di ricerche sulle relazioni familiari in famiglie che affrontano la transizione all'età adulta dei figli, ci ha consentito di avanzare le considerazioni e riflessioni su ciò che è stato fatto – e che abbiamo presentato nel paragrafo precedente – e sugli sviluppi futuri sia in termini teorici sia in termini metodologici.

Alla luce di quanto sinora emerso, a nostro avviso, la ricerca futura sulle relazioni familiari nella fase della transizione all'età adulta dovrà far fronte ad alcune sfide cruciali.

Oltre a perseguire costantemente un'analisi per generi e generazioni con informatori molteplici, opzione che si è rivelata molto fruttuosa, a nostro avviso essa dovrà focalizzare l'attenzione, con le adeguate metodologie, ai seguenti temi:

- a. Influenza della qualità della relazione coniugale sulla relazione genitori-figli e sul benessere dei tardo-adolescenti e dei giovani-adulti. Quali le connessioni tra queste relazioni? E quali le ricadute sulla transizione all'età adulta dei figli?
- b. Nuove funzioni e ruoli del padre: le recenti teorizzazioni e modelli sulla paternità responsabili e generativa che tipo di padre propongono? La realtà quali ci mostra essere le nuove funzioni ed i nuovi ruoli del padre? In una società degli affetti ove vige il codice materno, il padre come si reinveste e ricostruisce un proprio codice?
- c. La relazione fraterna: come i fratelli, membri della famiglia ma anche membri della medesima generazione sociale, influenzano la qualità delle relazioni familiari, consentono di aprire differenti finestre sul contesto familiare, quanto e come sono risorsa per la transizione all'età adulta?

- d. Apertura al sociale: in una società definita individualista, ove i giovani vengono stereotipicamente etichettati come meri portatori di valori individualisti ed effimeri, perché alcuni giovani dedicano tempo e risorse all'impegno nel contesto sociale? E come la famiglia può promuovere o inibire l'impegno nel contesto sociale? È fuor di dubbio che l'investimento sul civic engagement e sulla cittadinanza dei giovani nel presente apre, o in sua assenza chiude, alcuni dei possibili futuri scenari.
- e. La sfida della multiculturalità: cosa significa esser adolescente straniero oggi in Italia? Come questa condizione impatta sulla transizione all'età adulta? Come vivono la loro transizione all'età adulta gli adolescenti figli di immigrati, ma nati in Italia?

Su questi temi, a nostro avviso, si gioca la ricerca futura sulle relazioni familiari di adolescenti e giovani-adulti, con congegni di ricerca di natura *longitudinale*, così da catturare e capire *come* avviene la transizione, e di natura *cross-culturale*, così da comprendere l'universale rispetto alla transizione, o meglio cosa vi è di specifico e cosa di trasversale ai contesti nelle famiglie e nelle relazioni familiari.

I dati ci impongono anche altri due obiettivi:

1. approfondire lo studio di tecniche di analisi che ci consentano sempre di più di trattare i dati diadici, affinché l'interdipendenza dei dati relazionali e dei dati familiari sia sempre più oggetto di analisi;
2. individuare forme specifiche di sostegno rivolte sia agli adolescenti, sia ai loro genitori volte a sostenere la transizione all'età adulta e a contrastare il passaggio dalle situazioni di rischio psicosociale alla patologia relazionale.

A questo proposito, pensiamo che tali forme di sostegno possano essere inserite in programmi specifici e mirati oppure possono essere inseriti in un più ampio progetto di cura, rilancio e rivitalizzazione dei legami familiari, e nello specifico della relazione genitori-figli. A parere di chi scrive è questa seconda opzione quella che consente di ottenere esiti più efficaci e stabili nel tempo, perché l'intervento è mirato non solo a far acquisire

competenze ed abilità ma anche e soprattutto a potenziare e rigenerare i legami salvaguardando anche gli aspetti simbolici (Scabini, Iafrate 2003).

Accanto o sinergicamente ad interventi che vedono la famiglia quale protagonista, possono essere orchestrati anche interventi che vedono invece quali protagonisti altri attori sociali della comunità in cui la famiglia risiede, quali per esempio la scuola/università e le organizzazioni del tempo libero e di impegno sociale. Anche queste istituzioni, soprattutto nel caso in cui i genitori sono in difficoltà nell'assumere appieno il proprio ruolo educativo, possono svolgere un'importante funzione "sociale" nei confronti dei tardo/adolescenti e dei giovani, prevenendo o arginando comportamenti devianti ed antisociali. Parimenti, esse possono affiancare la famiglia nel comprendere, interpretare e gestire le manifestazioni di rischio ed operare in maniera preventiva per evitare che ad essi si associno anche comportamenti devianti. In tal modo, la prevenzione e l'intervento della situazione deviante diviene una modalità di rigenerazione del legame sociale.

Riferimenti bibliografici

- Cigoli, V., Scabini, E.
2006 *The family identity. Ties, symbols and transitions*, Mahwah NJ, Lawrence Erlbaum Associates.
- Cooley, C.H.
1909 *Social Organization*, Oxford, Scribners.
- Cromwell, R.E., Peterson, G.W.
1983 *Multisystem-multimethod family assessment in clinical contexts*, «Family Process», 22, pp. 147-163.
- Feetham, S.L.
1988 *Developing programs of research of families*, Unpublished manuscript, Philadelphia.
- Fisher, L., Kokes, R.F., Ransom, D.C., Philips, S.L., Rudd, P.
1985 *Alternative strategies for creating "relational" family data*, «Family Process», 24, pp. 213-224.

Hinde, R.A.

1997 *Relationships: A dialectical perspective*, Cambridge, Psychology Press.

Kenny, D.A., Judd, C.M.

1986 *Consequences of violating the independence assumption in analysis of variance*, «Psychological Bulletin», 99, pp. 422-431.

Lanz, M.

1997 *Parent-Offspring Communication Scale: Applicazione ad un campione italiano*, «Bollettino di Psicologia Applicata», 224, pp. 33-38.

1999 *From adolescence to young adulthood: A family transition*, in C. Viola-to (Ed.), *The changing family and child development*, London, Ashgate Publishers, pp. 56-78.

Lanz, M., Rosnati, R.

1995 *La comunicazione familiare: Uno studio sulle famiglie con adolescenti*, «Ricerche di psicologia», 3, pp. 81-98.

2002 *Metodologia della ricerca sulla famiglia*, Milano, LED.

Lanz, M., Rosnati, R., Iafrate, R., Marta, E.

1999 *Significant others in Italian families with late adolescents*, «Psychological reports», 84, pp. 459-466.

Lanz, M., Rosnati, R., Marta, E., Scabini, E.

2001 *Adolescents' future: A comparison of adolescents' and their parents' views*, in J.E. Nurmi (Ed.), *Navigating Through Adolescence: European Perspective*, New York, Routledge, pp. 169-198.

Lanz, M., Tagliabue, S.

in press *La ricerca sulle relazioni interpersonali: Sfide e risorse metodologiche*, in C. Galimberti, G. Scaratti, *Affrontare la complessità nella ricerca psicologica (Contributi del Dipartimento di Psicologia)*, Milano, Vita e Pensiero.

Laslett, P., Wall, R.

1972 *Household and family in past time*, Cambridge, Cambridge University Press.

Levine, J., Moreland, R.

1998 *Small groups*, in D. Gilbert, S. Fiske et al. (Eds.), *The handbook of social psychology*, New York, McGraw-Hill, vol. II, pp. 415-469.

Lewin, K.

1951 *Field theory in social science: Selected theoretical papers*, Oxford, England, Harpers.

Marta, E.

1997 *Parent-adolescent interaction and psycho-social risk in adolescent: An analysis of communication, support, and gender*, «Journal of Adolescence», 20, pp. 473-487.

Murdock, G.P.

1949 *Social structure*, Oxford, Macmillan.

Olson, D.H.

1969 *Development and evaluation of family interaction procedure*, Paper presented at the American Psychological Association, Washington, USA.

Riskin, J.

1986 *Ricerca sulle famiglie "non diagnosticate": Uno studio longitudinale*, in: F. Walsh (Ed). *Stili di funzionamento familiare*, Milano, FrancoAngeli, pp. 130-165.

Rosnati, R.

1996 *Comunicazione e supporto familiari e aspettative per il futuro in età adolescenziale*, «Archivio di Psicologia, Neurologia e Psichiatria», 2-3, pp. 280-299.

Scabini, E.

1995 *Psicologia sociale della famiglia*, Torino, Bollati Boringhieri.

Scabini, E., Cigoli, V.

2000 *Il familiare. Legami, simboli e transizioni*, Milano, Raffaello Cortina Editore.

Scabini, E., Iafraite, R.

2003 *Psicologia dei legami familiari*, Bologna, il Mulino.

Scabini, E., Lanz, M., Marta, E.

1999 *Psycho-social adjustment and Family relationships: a typology of Italian Families with a late adolescent*, «Journal of Youth and Adolescence», 28 (6), pp. 633-644.

Scabini, E., Marta, E.

1995 *Family with late adolescents: Social and family topics*, in M. Cusinato (Ed.), *Research on family resources and needs across the world*, Milano, LED, pp. 177-197.

Scabini, E., Marta, E., Lanz, M.

2006 *Transition to adulthood and family relations: An intergenerational perspective*, London, Psychology Press.

Sherrod, L., Haggerty, R., Featherman, D.

1993 *Introduction: Late adolescence and the transition to adulthood*, «Journal of Research on Adolescence», 3, pp. 217-226.

Sroufe, L., Fleeson, J.

1988 *The coherence of family relationships*, in R. Hinde, J. Stevenson-Hinde (Eds.), *Relationships within the families. Mutual influences*, Oxford, Clarendon Press.

Caterina Arcidiacono, Fortuna Procentese, Immacolata Di Napoli*

Giovani e contesti di vita: senso di appartenenza, fiducia e orientamento all'azione

La condizione giovanile è strettamente connessa ai contesti socio-culturali, che con le loro peculiarità e caratteristiche incidono sia sulla costruzione dell'identità sociale sia sulle azioni progettuali dei giovani.

“Essere giovani rappresenta – oggi – una grave metafora sociale, attraverso cui vengono offerte occasioni e risorse di identificazione sempre più difficilmente rintracciabili nei consueti luoghi della vita sociale, come la famiglia, la scuola, la parrocchia” (Ranci, De Ambrogio, Pasquinelli 1989, 10).

Questa visione, si iscrive all'interno di un approccio ecologico che indaga il benessere individuale alla luce dell'interazione tra opportunità, risorse e giustizia sociale (Prilleltensky 2008), ed induce ad interrogarsi sull'interazione esistente nei giovani tra dimensioni individuali e contestuali dal punto di vista psicologico e sociologico.

La letteratura psicologica ha affrontato il tema dell'adolescenza evidenziandone le peculiarità, le risorse e le aree problematiche (Palmonari 2007; Zani, Pombeni 1997); oggi l'attenzione dei ricercatori è piuttosto orientata alla rappresentazione dell'adolescenza come fase protratta (Caprara, Fonzi 2000), autonoma ed indipendente che di fatto si consuma all'interno della famiglia

* Dipartimento di Scienze relazionali, Università Federico II, Napoli.

nucleare e che si caratterizza per il diffondersi della percezione di insicurezza (Amerio 2007), di vissuti di solitudine (Smorti 2007), inutilità (Galimberti 2007) e assenza di partecipazione sociale (Gelli, Mannarini 2007).

La stessa denominazione di giovane-adulto (Scabini 2004) è un ossimoro che esprime la piena contraddizione tra due condizioni del ciclo di vita completamente diverse e ben esprime come il giovane non abbia una chiara identità personale e sociale (Aleni Sestito 2007). Il fenomeno riveste tali proporzioni che i rapporti dello IARD del nuovo millennio hanno ritenuto di dover includere nella categoria di giovani adulti, i soggetti compresi tra 18 e 35 anni (Bazzanella 2007).

A ciò si aggiunge il significativo cambiamento che interessa il mercato del lavoro che, divenuto sempre più flessibile, non offre una chiara identità professionale né consente di effettuare dei progetti a lungo termine. Le conseguenze sono l'ipersfruttamento economico e professionale che ha ricadute sia sui risvolti simbolici dell'identità del giovane sia sui suoi effettivi percorsi di vita che di fatto negano l'espressione delle attitudini e delle esigenze di apprendistato (Sarchielli, Mandrioli, Palmonari, Vecchiato 2006; Lutte 1987).

In questo contesto, il percorso di ricerca (Arcidiacono, Sommantico, Procentese 2001; Arcidiacono, Di Napoli 2007a, 2008b; Arcidiacono, Procentese, Di Napoli 2007) ha avuto lo scopo di indagare il legame dei giovani con le comunità locali esplorando ed approfondendo il sentimento di appartenenza e la capacità progettuale nel proprio contesto di vita, sia a livello personale sia collettivo. Al tempo stesso sono stati esplorati i fattori che potrebbero spiegare l'atteggiamento dei giovani verso il proprio contesto di appartenenza ed, in particolare, i vissuti del senso di impotenza rispetto ai quali ogni iniziativa sembra essere impossibile o inutile.

In particolare, il presente lavoro pone l'attenzione sulle accezioni di comunità, di senso di appartenenza, di capacità progettuale e sulle relazioni e azioni che si delineano nell'interazione tra i giovani e le comunità di appartenenza.

La necessità di comprendere le dinamiche sviluppatesi tra il mondo giovanile e i contesti territoriali di riferimento induce a studiare da un lato i processi di cambiamento che interessano sia l'universo giovanile sia gli attuali contesti sociali e dall'altro la loro interazione al fine di individuare indicazioni per possibili percorsi di cambiamento.

1. *La comunità di appartenenza*

In accordo con Weber (1947), la comunità territoriale è stata da noi inizialmente ipotizzata quale luogo di relazioni sociali basate su un sentimento comune di appartenenza che favorirebbe la disposizione all'azione. Alla comunità, pertanto, è stata attribuita una dimensione relazionale e socializzante che trae i suoi punti di forza dalle effettive risorse strutturali, potenziali e dai vincoli dell'agire sociale.

Rispetto agli altri sistemi sociali, alla dimensione locale, è stata riconosciuta una peculiare distintività dovuta alla specifica cultura locale (Martini, Torti 2003).

Espressione della cultura locale è, infatti, ciò che Puddifoot (2003) definisce *locus* della comunità locale, quale risultato di un processo di rappresentazioni di comunità collettivamente costruite.

Il locus definisce la caratteristica distintiva della comunità e assume rilevanza per comprendere i pattern di relazione sociale e culturale che caratterizzano le percezioni di coloro che risiedono nella stessa comunità.

Appare inoltre, interessante rilevare come il concetto di comunità oggi abbia assunto nuovi significati rispetto al suo valore socializzante: le possibilità di proiettarsi oltre i confini geografici per raggiungere opportunità sia lavorative sia formative hanno modificato l'investimento personale e sociale dei giovani verso il luogo di appartenenza.

A fronte della dilatazione e del superamento dei confini territoriali, si rileva, tuttavia, che nella realtà italiana le comunità locali hanno un ruolo significativo (Prezza, Santinello 2002) ed

in particolare nelle regioni del Centro-Sud dell'Italia. È presente, infatti, la tendenza a non abbandonare il proprio paese o quartiere, verso cui si nutre un forte sentimento di appartenenza e di connessione emotiva, che si struttura sulla presenza di legami affettivi significativi (Arcidiacono, Di Napoli 2008a), di contro il proprio paese e/o quartiere vengono, raramente, indicati come la comunità primaria di appartenenza (Fisher, Soon 1999).

Il processo di globalizzazione delle relazioni e il disorientamento ad esso correlato sembrano indurre nei giovani la necessità di riappropriarsi di uno spazio e di un tempo definito in cui accedere alla comprensione della realtà. In questo senso, per alcuni autori, la comunità locale potrebbe essere proprio il contesto dove i giovani e i cittadini possono sperimentare diverse forme di partecipazione e creare le condizioni per lo sviluppo del senso di appartenenza (Amerio 2000).

2. *L'attenzione al senso di comunità*

Il senso psicologico di comunità costituisce un indicatore della appartenenza ad una comunità (Sarason 1974); è una delle dimensioni su cui si struttura il senso di identità rispetto all'*in-group* e che definisce l'interazione con gli altri che costituiscono il proprio contesto di appartenenza.

McMillan e Chavis (1986) hanno teorizzato il costrutto del senso psicologico di comunità, per comprendere come, e in riferimento a quale contesto, si definisce l'identità di colui che appartiene ad una data comunità e cosa gli consente di distinguersi da coloro che appartengono ad altri contesti locali.

Il senso di comunità (McMillan, Chavis 1986) è definito come il sentimento, attraverso il quale i membri di una comunità sentono di appartenervi, di essere importanti gli uni per gli altri e di poter agire per la soddisfazione dei propri e degli altrui bisogni. Quattro sono le dimensioni caratterizzanti: appartenenza, influenza, integrazione e soddisfazione dei bisogni e connessione emotiva.

Con tale modello gli autori hanno esplicitato i processi che caratterizzano l'individuo in rapporto alla propria comunità ben focalizzando l'inclusione, l'appartenenza, l'identità e l'attaccamento emotivo.

In tal senso sono state inoltre approfondite le connessioni tra il sentimento di appartenenza e la percezione dell'inclusione del proprio Sé nella comunità di appartenenza (Mashek, Cannaday, Tangney 2007).

Questa dimensione psicologica offre la possibilità di esplorare l'ampia gamma di relazioni che possono instaurarsi tra l'individuo e la sua comunità di appartenenza; essa assume, anzi, connotazioni non sempre positive che possono sia evolversi in totale isolamento ed alienazione o in direzione opposta, sia in attivo impegno ed investimento verso la comunità (Arcidiacono *et al.* 2001; Brodsky 1996; McMillan, Chavis 1986; Pretty 1990; Pretty, Chipuer, Bramston 2003; Sarason 1974).

3. *Alcuni studi*

Gli studi finora condotti nella città e provincia di Napoli volti ad indagare il rapporto tra giovani e contesti locali nella realtà del Sud hanno esplorato il significato che ha assunto la comunità residenziale di appartenenza nelle aspettative dei giovani, che vivono un momento del ciclo di vita caratterizzato dal bisogno di sperimentarsi in nuovi ruoli e nuove identità (Clausen 1995; Rutter 1996; Demetrio 2000) e per la ricerca di strategie di progettazione personale e condivisa nel proprio contesto territoriale rispetto alla prospettiva futura.

A tal fine sono state effettuate indagini a carattere qualitativo (Arcidiacono 1999; Arcidiacono *et al.* 2001; Arcidiacono, Procentese, Di Napoli 2007) con giovani di età compresa tra 18 e 35 anni, dove la fascia di età è stata considerata in riferimento ai rapporti indicati dallo IARD (2000).

Un'ultima ricerca (Arcidiacono, Procentese, Di Napoli in press) è stata condotta con 800 giovani campani appartenenti

alle città e ai comuni delle rispettive province di Avellino (75), Caserta (75), Salerno (100) e Napoli (550).

L'obiettivo della ricerca è stato quello di esplorare le due specifiche dimensioni del legame con il contesto locale: appartenenza e percezione delle possibilità personali e collettive per poter investire ed intraprendere azioni progettuali nei contesti locali.

Tale ricerca ha consentito di analizzare in maniera trasversale i diversi contesti territoriali della Regione Campania, attraverso l'esame della loro posizione geografica, delle risorse e della composizione della popolazione di comuni piccoli, medi e grandi.

Gli strumenti utilizzati hanno consentito di osservare le diverse dimensioni della realtà sociale comunitaria indagata. A tal fine sono stati preliminarmente effettuati profili di comunità delle diverse località di appartenenza dei giovani intervistati (Francescato, Tomai, Ghirelli 2002; Martini, Sequi 1995). Le ricerche qualitative condotte hanno consentito, con l'utilizzo di interviste semistrutturate, di esplorare le aree di risorsa e quelle problematiche percepite dai giovani intervistati.

Il contatto con i partecipanti è avvenuto per mezzo di un campionamento a rete che ha visto coinvolti i gruppi e le associazioni presenti sul territorio.

I materiali testuali raccolti sono stati analizzati attraverso l'uso della Grounded Theory (Strauss, Corbin 1990; 2008) in modo da consentire la costruzione del significato della relazione tra giovani e i contesti locali (Arcidiacono, Procentese 2008).

4. Fattori emergenti

4.1 Prospettive individuali

I giovani partecipanti alle ricerche condotte ritengono difficile orientarsi nel proprio contesto e sostengono che, per capire le eventuali opportunità per una crescita personale e professionale, devono fare affidamento sulle proprie capacità personali e sulle capacità di conoscere il contesto allargato. La capacità di adattarsi e la conse-

guente flessibilità costituiscono per i giovani intervistati gli elementi necessari per acquisire spazio nel mondo sociale e lavorativo. La percezione delle proprie risorse e competenze individuali si iscrive nella comunità di appartenenza nella quale “bisogna emergere” ed essere scaltri nel cogliere le opportunità. Questo atteggiamento induce ad immaginare il proprio futuro in un contesto altamente competitivo dove prevale l’interesse individuale. Unico sistema di supporto è dato dalla famiglia che assume sempre più funzioni di accoglienza e protezione rispetto ad un sociale sempre più incerto e non sempre comprensibile e da cui sembrano ricevere una sorta di misconoscimento. I giovani intervistati manifestano, sempre più, la necessità di essere riconosciuti rispetto alle loro richieste e al potenziale contributo che potrebbero offrire nella comunità di appartenenza, senza dover ricorrere alla sola capacità di “arrangiarsi” come forma di azione ed espressione nei propri contesti locali (Arcidiacono *et al.* 2001).

4.2 *Senso di impotenza*

Questo modo di percepirsi nel contesto restituisce un senso di impotenza e di insoddisfazione che induce alla delega, ad una posizione di attesa o di elaborazione di proposte pensate ma, non sempre realizzate; in tal senso la progettualità risulta precaria e difficile da realizzare.

Le esigenze del processo di identificazione e crescita portano alla chiusura verso la comunità di appartenenza rispetto alla quale non vengono attivate azioni di proposta o trasformative.

Tale orientamento accompagna, anche le relazioni con le comunità di interesse come, ad esempio, i luoghi di formazione, le università, e prima ancora la scuola, dove si possono perseguire obiettivi legati all’acquisizione di competenze, all’individuazione di risorse che non sembrano andare oltre una cultura e un sistema di valori orientati agli interessi personali, generando e, a volte, rinforzando un atteggiamento di sfiducia rispetto alle regole istituzionali e all’ordine istituzionale globale (Procentese, Di Napoli, Iuliano 2007; Palmonari 2007).

5. *Le rappresentazione che i giovani detengono delle proprie comunità locali*

Pur riconoscendo nel quartiere il luogo delle amicizie e di appartenenza, i giovani esprimono il disaccordo per come vengono amministrate le comunità territoriali; ed è proprio tale disaccordo che alimenta in loro l'idea dell'impossibilità di cambiamento. Si tratta di una percezione talmente radicata da sottovalutare gli effettivi cambiamenti e le opportunità che le comunità locali offrono. Per la maggior parte degli intervistati, questi vissuti connessi alla propria progettualità e all'investimento nel contesto locale non trovano riscontro in azioni effettive.

L'interazione tra la percezione di impotenza e il legame con la comunità territoriale sembra dunque alimentare la mancanza di iniziative e di possibilità di essere promotori di cambiamento.

Riprendendo il modello sul senso psicologico di comunità di McMillan e Chavis (1986) si assiste così alla compresenza di valenze differenti tra le dimensioni dell'appartenenza e connessione emotiva e quelle che attengono alla percezione dell'influenza e dello scambio nella propria comunità.

Le comunità e, nello specifico, le comunità territoriali vengono vissute dai giovani partecipanti con un forte sentimento di ambivalenza, attribuibile alla dolorosa contrapposizione tra vissuti di appartenenza ed impossibilità di realizzarsi nel contesto locale (Arcidiacono, Di Napoli in press).

Quanto viene a generarsi è uno stato di immobilità, che si ripercuote anche sul loro progetto di realizzazione professionale e personale, cosicché i giovani non sembrano disposti a progettare nella propria comunità, e fantasticano l'allontanamento dalla stessa.

Ciò assume un'enfasi maggiore in quei quartieri e paesi vissuti come fortemente carenti rispetto alle possibilità di far fronte alle esigenze dei giovani.

Tali contesti territoriali vengono così vissuti unicamente come *luoghi di transito* per accedere alla "casa" dove risiedono le memorie e gli affetti familiari e rispetto ad essi non sembra pensabile un reale sviluppo (Arcidiacono *et al.* 2008a).

5.1 *Legami con il contesto in relazione al tempo*

Il legame con le diverse realtà territoriali esaminate nei diversi studi consentono di individuare aspetti comuni e condivisi che caratterizzano il legame dei giovani con i contesti locali di appartenenza.

Tra questi sembra significativo analizzare la dimensione temporale – passata, presente, futura – del legame di appartenenza (Arcidiacono *et al.* 2008a).

Il legame al contesto da parte dei giovani assume, infatti, valenze differenti in relazione al tempo di riferimento: *rispetto al passato* si avverte un forte senso di appartenenza che sembra radicarsi nel vincolo affettivo con famiglia ed amici, nel riconoscimento e nella sedimentazione delle feste religiose e pagane considerate quale memoria delle tradizioni e dei valori propri della propria comunità locale, nel senso di integrazione con gli altri abitanti e nel rispecchiamento nelle abitudini degli altri abitanti. *Rispetto al presente* si legge l'insoddisfazione e il risentimento per l'assenza di luoghi di appartenenza collettiva riconosciuti, quale ad esempio piazze o altri specifici spazi (la scuola e le istituzioni religiose vengono più spesso riconosciute come luoghi distintivi della propria comunità territoriale); si evidenzia inoltre la responsabilità delle autorità locali e istituzionali per la cattiva gestione e il fallimento dei progetti atti a riqualificare il territorio; *rispetto al futuro* emerge la scarsa fiducia che induce molti dei giovani intervistati ad immaginare la propria realizzazione lavorativa altrove poiché il paese d'appartenenza non offre opportunità.

5.2 *Famiglia come sistema di mediazione con il contesto*

Dai giovani, invece, la famiglia è percepita come sistema interpersonale centrale per la funzione di mediazione che svolge con il contesto. Essa offre supporto emotivo e materiale rispetto ad una comunità territoriale in cui è difficile creare relazioni significative e supportive rispetto alla propria crescita personale.

Il che denota, come afferma Amerio, “... una imponente presenza della famiglia, unita ad un’altrettanto imponente assenza della comunità sociale-politica” (2007, 189).

Il forte legame con la famiglia e il significato assunto nell’accezione su indicata diviene una difficoltà per il senso di identità della persona in un momento della vita in cui è significativo agire in modo autonomo per l’assunzione di responsabilità individuale e sociale.

Rispetto al contesto sociale percepito carente nel dare risposte alle esigenze giovanili la famiglia assume la funzione di “isola di salvataggio” e come tale rimane chiusa in se stessa, assumendo tutto il carico di crescita dell’individuo per costruire opportunità relazionali e di cura in contrapposizione ad un contesto sociale esterno poco affidabile e sicuro. Tale condizione diminuisce le opportunità reali di ampliare il tessuto sociale e culturale generando trasformazioni del sistema comunitario. In questo scenario si rafforzano tra i giovani le forme di affidamento e di dipendenza dalla famiglia che diviene vincolante rispetto alla scoperta di nuove comunità e gruppi di riferimento. Si implementa la logica che la sicurezza è ritrovabile solo in luoghi conosciuti, nel proprio ingroup, e dunque, la difficoltà di spostarsi in altre località, o in altri Paesi, si accompagna anche di questi significati.

Rinchiudersi in un porto sicuro sembra, dunque, attivare quanto Erikson individua nella stagnazione ossia nella mancanza di generatività (Erikson 1968; Palmonari 2007). La famiglia risulta, così, essere il luogo di esperienze significative e di sperimentazione dell’autonomia attraverso la trasformazione dei legami tra i membri (Scabini, Cigoli 2000; Garelli, Palmonari, Sciolla 2006; Cavalli, Argentin 2007), ma anche il luogo nel quale sembra si debba permanere; il passaggio dall’adolescenza all’età adulta è moderato da una sorta di *emerging adulthood* caratterizzata dal paradigma della sperimentazione e dalla reversibilità delle scelte (Palmonari 2007, 199).

La famiglia, dunque, non solo si delinea come sistema di supporto, ma anche come *tana sicura* in rapporto ad una comu-

nità che non offre opportunità di socializzazione, né predispone luoghi di incontro.

5.3 *Fiducia*

La consapevolezza che il forte senso di appartenenza territoriale non ha rappresentato per i giovani napoletani la premessa da cui si genera la *capacity building*, come, invece, sostenuto da Chavis (2006), ha indirizzato il lavoro di codifica del materiale testuale ottenuto all'esplorazione di un'ulteriore dimensione che meglio potesse dar senso a questa forma di disimpegno sociale.

La fiducia sociale ha così rappresentato la *core category* individuata per esplicitare il fenomeno rilevato.

Si è inteso per fiducia sociale un'attesa di utilità soggettiva, *expectancy value*, in relazione ad un dato contesto o legame collettivo (Arcidiacono 2004).

La fiducia sociale è divenuta sempre più centrale nello studio dei legami con i contesti territoriali, come emerge dalle ricerche (Chavis 2006; Arcidiacono, Di Napoli 2007; De Piccoli 2007; Fisher, Soon 2002; Gelli *et al.* 2007) che non hanno appurato la stretta relazione tra senso psicologico di comunità e partecipazione attiva (Davison, Cotter, Stovall 1991).

“La fiducia, infatti, rappresenta un tassello intermedio tra rappresentazioni, percezioni, sistemi di credenze, attese, priorità valoriali da una parte e la partecipazione alla vita pubblica, l'impegno, l'affezione (o disaffezione) alla *res publica*, dall'altra” (Bazzanella, Deluca, Grassi 2007).

5.4 *L'importanza del concetto di opportunità*

Il percorso di ricerca da noi seguito è stato stimolato ad andare oltre la validità tangibile e la confermabilità del lavoro qualitativo, definendo e costruendo una scala di misurazione dell'orientamento all'azione sociale (Arcidiacono, Procentese, Di Napoli 2009). È stata, pertanto, costruita una scala autoancorante costi-

tuita da 37 item (21 item che fanno riferimento alle aspettative del soggetto verso la propria comunità locale rispetto allo *status quo*, e gli ultimi 16 item che fanno riferimento alle aspettative rispetto al futuro della propria comunità territoriale).

Una prima somministrazione della scala dell'orientamento all'azione sociale (Arcidiacono, Di Napoli 2008b) ad un gruppo di 686 giovani studenti, costituito per il 32% da uomini e il 68% da donne, (con età media pari a 21 – range compreso tra i 17 e i 29 anni) residenti nella città di Napoli (30%) e nella sua provincia (70%), ha fatto rilevare la multidimensionalità dell'orientamento all'azione sociale. L'analisi fattoriale esplorativa rimanda a tre specifiche dimensioni: *Aspettative del cittadino rispetto al proprio contributo personale*; *Aspettative verso il contesto e i propri principali attori: concittadini ed amministrazione* e *Aspettative rispetto al futuro della comunità locale*. L'alfa di Cronbach rilevata è significativa rispettivamente per il primo ($\alpha=85$), secondo ($\alpha=85$) e terzo fattore ($\alpha=090$). In particolare, si vuole qui sottolineare che la possibilità di impegnarsi nell'intraprendere un'azione nel contesto locale include, come emerso dai dati ottenuti da questa prima somministrazione, la valutazione della possibilità di contatto ed incontro con gli altri protagonisti del contesto locale quali cittadini ed amministrazione.

Inoltre si vogliono qui riportare le differenze emerse rispetto alla comunità locale di appartenenza e alla percezione dell'aspettativa di strumentalità del contesto, in relazione alla propria progettualità presente e futura.

Nello specifico coloro che appartengono alla città di Napoli presentano un livello di orientamento all'azione sociale più elevato, nel presente (media = 3.96) e nel futuro (media = 3.93), rispetto a coloro che vivono nella provincia di Napoli (media livello di orientamento nel presente = 3.66; media di orientamento all'azione verso il futuro = 3.47).

Questi primi risultati ottenuti dall'utilizzo della scala dell'orientamento all'azione sociale configurano la fiducia sociale quale indicatore di valutazione del contesto in termini di aspettative sulla strumentalità rispetto alla progettazione personale e condivisa.

Un'ulteriore ricerca (Arcidiacono, Di Napoli, Zampatti, Procentese in progress) con 2.277 soggetti (50,9% maschi, 48,6% femmine) con un'età media pari a 40,53 – range 14-87 anni (deviazione standard 17,64 e mediana 38) ha la finalità di confermare la multidimensionalità della scala e di appurare le relazioni tra l'orientamento all'azione sociale e il senso psicologico di comunità.

5.5 *Azione nel contesto*

Quanto fin qui indicato mostra un'interazione tra mondo giovanile e comunità territoriale che genera una chiusura nel privato, un disinteresse per la collettività. Tale comportamento appare una strategia per affrontare le difficoltà costruite entro le proprie cittadine. La risposta di evitamento è la risultante dell'interazione tra comunità locale e caratteristiche personali e di gruppo dei giovani che va oltre le effettive risorse relazionali e materiali usufruibili da parte dei soggetti facenti parte di una comunità. Pertanto l'indifferenza, il disimpegno divengono la risposta possibile di benessere personale.

In quest'ottica si possono leggere anche alcuni risultati emergenti da un lavoro svolto con giovani studenti universitari (Procentese *et al.* 2007), in cui è stata posta attenzione al significato del legame per la comunità locale e quella di interesse. Nel caso specifico è stata individuata la comunità universitaria quale comunità primaria (Fisher, Soon 1999) ossia una comunità che più delle altre fornisce valori, norme, storie, miti e un senso di continuità storica (Mankowski, Rappaport 1995). È stato così esplorato il legame tra giovani e comunità universitaria indagando sulla relazione tra il senso di identità di comunità (Puddifoot 1995), di benessere sociale (Keyes 1998) e le forme assunte dall'azione partecipativa.

Allo studio hanno preso parte 115 studenti frequentanti il terzo anno del corso di laurea in psicologia di Napoli, con età media di 23 anni (D.s.=4.04; range: 20-35) di cui 56,5% donne e 43,5% maschi. Il 50,5% degli studenti vive nella città di Napoli mentre il 49,5% vive in Provincia.

Il 40,2% fa parte di associazioni presenti nei quartieri dove vivono, il 59,8% non prende parte ad alcuna associazione. All'interno del contesto universitario il 12,4% prende parte alle iniziative extra-curricolari mentre l'87,6% prende parte solo attraverso il voto.

Rispetto alla possibilità di prendere parte ad iniziative o di proporre delle nuove all'interno della comunità universitaria è una disponibilità limitata per motivi di tempo per il 45,4% degli studenti intervistati e rispetto al ruolo che gli studenti potrebbero assumere; le risposte sono indicative dell'assunzione di un ruolo marginale nella comunità universitaria e della scelta di non voler assumere delle responsabilità.

Rispetto alla comunità universitaria il legame è positivo e tra le dimensioni studiate la correlazione è positiva.

Quanto emerge induce alla riflessione, anche nel caso delle comunità di interesse, dello scollamento tra la percezione positiva del legame con il contesto e della rete relazionale esistente (che in questo studio risulta garante di sicurezza e di supporto) e l'azione partecipativa.

Da quanto indicato è evidente che l'esperienza di condivisione di spazi e tempi non favorisce una maggiore partecipazione, mentre, sembra determinante lo sviluppo di una cultura contestuale che favorisca la promozione di valori collettivi e il senso di responsabilità sociale.

A tal proposito un dato emerso dall'analisi delle correlazioni tra le misure utilizzate, relativo alla dimensione di *Percezione dell'impegno della comunità*, consente di cogliere la percezione del comportamento partecipativo adottato dagli studenti con le altre due dimensioni dell'identità di comunità, ossia il *Senso di soddisfazione personale* ($r = .373$, $p < .01$) e il *Senso di supporto personale* ($r = .227$, $p < .01$), e con il *clima relazionale della comunità* ($r = .294$, $p < .01$). Le correlazioni emerse inducono a riflettere sulla significatività della percezione dei contesti in termini di partecipazione. Questi ultimi infatti sono percepiti solo come spazi in cui vi è una buona rete relazionale.

L'università è percepita come luogo di transizione nel quale oltre a sentirsi esclusi dai processi decisionali, non si ha una reale possibilità di esprimersi. Pertanto i giovani studenti appaiono

centrati sull'accrescimento delle competenze professionali, ma sembrano mantenere un ruolo marginale all'interno del contesto universitario, percepito distante anche per cultura e valori.

Tale dato assume rilevanza anche rispetto alla costruzione della propria identità in relazione all'azione realizzata per adempiere agli impegni che consentono la possibilità di sperimentarsi. In tale situazione i giovani sembrano restare invischiati in posizioni di incertezza e di confusione che non consentono di prendere impegni precisi nei confronti della realtà (Palmonari 2007).

Pertanto sembra significativo interrogarsi su come intervenire e sviluppare una cultura contestuale e valori che favoriscano la promozione di comportamenti, che possono essere orientati alla ricerca del senso di bene collettivo, di un senso di responsabilità sociale e di più alti livelli di spirito critico e di interesse politico e sociale a partire dai luoghi dove si svolge la vita quotidiana. In tal senso per i giovani assume maggior rilievo riconoscere una propria progettualità, potersi identificare con tale impegno in questo momento della vita e avere la possibilità concreta di dare continuità all'esperienza stessa.

Ampliando tali considerazioni all'esame della letteratura sul rapporto tra partecipazione e contesti locali del Sud, vediamo che Banfield (1976), nel suo ormai noto e discusso lavoro su Montegrano, è stato il primo che con la costruzione del concetto di familismo amorale ha centrato l'attenzione sulle forme di non investimento nella vita collettiva locale e nazionale degli abitanti di una piccolo comune del Sud di meno di 5000 anime da lui osservate. Come noto, l'autore attribuiva alla incapacità di creare associazionismo e aggregazione sociale di queste comunità locali il mancato sviluppo delle realtà del sud. In realtà il suo lavoro pionieristico costituiva una anticipazione degli sviluppi sulla nozione di fiducia e di capitale sociale, così come la produzione posteriore sul tema sembra indicare (Roux 2003). In Banfield, la cultura locale viene invocata come tara che impedisce di associarsi e di organizzarsi e quindi che impedisce il loro progresso. Ma, in una prospettiva a nostro dire ecologica, è la considerazione delle poche prospettive che il contesto offre che induce gli abitanti a ripiegarsi su loro stessi

e sullo stretto ambito familiare. In questo senso una visione negativa delle effettive opportunità sociali impedisce di investire in una progettualità comune. “Un tempo che si presume ormai passato – il contadino non doveva fidarsi mai se voleva sopravvivere: e così questa mancanza di fiducia è diventata un tratto profondamente radicato del suo carattere – è anzi istintiva” (Banfield 2006, 135). Se per Coleman (1988) il capitale sociale è l'insieme delle risorse per l'azione che derivano dal tessuto di relazioni in cui una persona è inserita, esse prendono valore solo se ad esse viene attribuito valore e le persone pensano di farvi ricorso. Pertanto la sfiducia verso il contesto e le sue risorse impedisce di entrare in un circuito di relazioni, di promuoverle e di agire al loro interno.

Riferimenti bibliografici

Aleni Sestito, L.

2007 *La dimensione relazionale del sé in adolescenza: Rappresentazione del sé e confronto con i coetanei*, «Età Evolutiva», 87, pp. 61-69.

Amerio, P.

2000 *Psicologia di comunità*, Bologna, il Mulino.

2007 *Meritocrazia, scuola e ricerca in psicologia sociale*, «Psicologia Sociale», 2, pp. 187-193.

Arcidiacono, C.

1999 *Diagnosi di una città*, Napoli, Magma.

2004 *Sentimiento de comunidad y esperanza*, in A. Sanchez Vidal, C. Zambrano (Eds.), *European community psychology: Community, ethics and values*, Barcelona, Universidad de Barcelona.

Arcidiacono, C., Di Napoli, I.

2007 *From sense of community to community orientation: community trust as a key issue*, in A. Boksztzanin (Ed.), *Social change in solidarity: Community psychology perspectives and approaches*, Opole, Opole University Press.

2008a *Sense of community: Agency versus sense of belonging*, in C. Vázquez Rivera, M. Figuero Rodríguez, W. Pacheco Bopu, D. Pérez Jiménez (Eds.),

Psicología comunitaria internacional: Agendas compartidas en la diversidad, Puerto Rico, Ed. UPR.

2008b *Community trust: The Scale of Community Action Orientation (CAO)*, in *Proceedings, 7th International conference on social science methodology*, 1-5 September, Naples.

in press *Crisi dei giovani e sfiducia nei contesti locali di appartenenza. Un approccio di psicologia ecologica*, in C. Schwarzer, E. Schafroth, D. Conte (Eds.), *Krise als Chance aus historischer und aktueller Perspektive*, Tübingen, Francke Verlag.

Arcidiacono, C., Di Napoli I., Procentese, F., Zampatti E.

in progress *CAO: Community Action Orientation Scale in a stratified sample*.

Arcidiacono, C., Procentese, F.

2008 *Grounded theory and citizen narratives*, in *Proceedings, 7th International conference on social science methodology*, 1-5 September, Naples.

Arcidiacono, C., Procentese, F., Di Napoli, I.

2007 *Youth, community belonging, planning and power*, «Journal of Community and Applied Social Psychology», 17, pp. 280-295.

2009 *Quantitative and qualitative research: An ecological approach*, «The International Journal of Multiple Research Approaches», Manuscript accepted for publication.

in press *Giovani del Sud tra legami e aspettative*.

Arcidiacono, C., Sommantico, M., Procentese, F.

2001 *Neapolitan youth's sense of community and the problem of unemployment*, «Journal of Community and Applied Social Psychology», 11, pp. 465-473.

Banfield, E.C.

1976 *Le basi morali di una società arretrata*, Bologna, il Mulino [ried. 2006].

Bazzanella, A.

2007 *Valori e atteggiamenti del nuovo millennio: Le tendenze della popolazione giovanile*, in A. Bazzanella, D. Deluca, R. Grassi, *Valori e fiducia tra i giovani italiani*, Milano, Istituto Iard, pp. 6-28.

Bazzanella, A., Deluca, D., Grassi, R.

2007 *Valori e fiducia tra i giovani italiani*, Milano, Istituto Iard.

Brodsky, A.E.

- 1996 *Resilient single mothers in risky neighborhoods: Negative psychological sense of community*, «Journal of Community Psychology», 24, pp. 347-363.
- Caprara, G.V., Fonzi, A.
2000 *L'età sospesa*, Firenze, Giunti.
- Cavalli, A., Argentin, G.L.
2007 *Giovani a scuola*, Bologna, il Mulino.
- Chavis, D.
2006, June *Sense of community theory as a framework for community development strategies*, Paper presented at the 1st International Conference on Community Psychology, San Juan, Puertorico.
- Clausen, J.A.
1995 *Gender, contexts and turning points in adults' lives*, in P. Moen, Jr. G.H. Elder, K. Lusher (Eds.), *Examining lives in contexts*, Washington DC, APA, pp. 365-389.
- Coleman, J.S.
1988 *Social capital in the creation of human capital*, «The American Journal of Sociology», 94, pp. 95-120.
- Davidson, W., Cotter, P., Stovall, J.
1991 *Social predispositions for the development of sense of community*, «Psychological Reports», 68, pp. 817-818.
- Demetrio, D.
2000 *L'educazione interiore. Introduzione alla pedagogia introspettiva*, Firenze, La Nuova Italia.
- De Piccoli, N.
2007 *Individui e contesti in psicologia di comunità*, Milano, Unicopli.
- Erikson, E.H.
1968 *Identity: Youth and crisis*, New York, Norton; tr. it. *Gioventù e crisi di identità*, Roma, Armando, 1995.
- Fisher, A.T., Soon, C.C.
1999 *Aspiration to community: Community responses to rejection*, «Journal of Community Psychology», 6, pp. 715-725.
2002 *Psychological sense of community: Research, applications and implications*, New York, Plenu.

- Francescato, D., Tomai, M., Ghirelli, G.
2002 *Fondamenti di psicologia di comunità*, Roma, Carocci.
- Galimberti, U.
2007 *L'ospite inquietante. Il nichilismo e i giovani*, Torino, Feltrinelli.
- Garelli, F., Palmonari, A., Sciolla, L.
2006 *La socializzazione flessibile: Identità e trasmissione dei valori tra i giovani*, Bologna, il Mulino.
- Gelli, B., Mannarini, T.
2007 *La partecipazione: Modi e percorsi dai papa boys ai no global*, Milano, Unicopli.
- Keyes, C.L.M.
1998 *Social Well-Being*, «Social Psychology Quarterly», 61 (2), pp. 121-140.
- Lutte, G.
1987 *Psicologia degli adolescenti e dei giovani*, Bologna, il Mulino.
- Mankoski, E., Rappaport, J.
1995 *Stories, identity and psychological sense of community*, in R.S. Wyer Jr. (Ed.), *Knowledge and memory. The real story advances in social cognition*, Hillsdale, VIII Lawrence Erlbaum.
- Martini, R., Sequi, R.
1995 *La comunità locale*, Roma, NIS.
- Martini, E.R., Torti, A.
2003 *Fare lavoro di comunità*, Roma, Carocci.
- Mashek, D., Cannaday, L.W., Tangney, J.P.
2007 *Inclusion of community in self scale: A single-item pictorial measure of community connectedness*, «Journal of Community Psychology», 35 (2), pp. 257-275.
- McMillan, D., Chavis, D.
1986 *Sense of community: A definition and theory*, «Journal of Community Psychology», 1, pp. 6-23.
- Palmonari, A.
2007 *Adolescenza e psicologia sociale*, «Psicologia Sociale», 2, pp. 195-208.
- Pretty, G.

- 1990 *Relating psychological sense of community to social climate characteristics*, «Journal of Community Psychology», 18, pp. 60-65.
- Pretty, G., Chipuer, H.M., Bramston, P.
- 2003 *Sense of place amongst adolescents and adults in two rural Australian towns: The discriminating features of place attachment, sense of community and place dependence in relation to place identity*, «Journal of Environmental Psychology», 23 (3), pp. 273-287.
- Prezza, M., Santinello, M.
- 2002 *Conoscere la comunità*, Bologna, il Mulino.
- Prilleltensky, I.
- 2008 *The role of power in wellness, oppression, and liberation: the promise of psychopolitical validity*, «Journal of Community Psychology», vol. 36, issue 2, pp.116-136.
- Procentese, F., Di Napoli, I., Iuliano, B.
- 2007 *Participative action and communities of belonging. An explorative study of young Italian students*, in A. Bokszezanin (Ed.), *Social change in solidarity*, Opole, Opole University Press, pp. 359-374.
- Puddifoot, J.E.
- 1995 *Dimensions of community identity*, «Journal of Community and Applied Social Psychology», 5, pp. 357-370.
- 2003 *Exploring "personal" and "shared" sense of community identity in Durham City, England*, «Journal of Community Psychology», 31 (1), pp. 87-106.
- Ranci, C., De Ambrogio, U., Pasquinelli, S.
- 1989 *Stile di vita e immaginario giovanile*, «Prospettive Sociali e Sanitarie», 18.
- Roux, C.
- 2003 *En attendant Putnam. La " culture de defiance " italienne dans la science politique américaine de l'après-guerre: L'oeuvre d'Edward*, in C. Banfield (Ed.), «Revue Internationale de Politique Comparée», 10, pp. 463-476.
- Rutter, M.
- 1996 *Transition and turning points in developmental psychopathology: As applied to the age span between childhood and mid-adulthood*, «International Journal of the Behavioral Development», 19, pp. 603-626.

Sarason, S.B.

1974 *The psychological sense of community: Prospect for the community psychology*, San Francisco, Jossey-Bass.

Sarchielli, G., Mandrioli, E., Palmonari, A., Vecchiato, T.

2006 *Lavorare da precari: Effetti psicosociali della flessibilità occupazionale*, Centro Studi e Formazione Sociale Fondazione E. Zancan, «Documentazioni sui Servizi Sociali», 57.

Scabini, E.

2004 *All'origine del legame sociale: Fiducia, rischio e reciprocità*, in *Psicologia sociale in dialogo*, Milano, Edizioni Unicopli, pp. 315-331.

Scabini, E., Cigoli, V.

2000 *Il familiare*, Milano, Raffaello Cortina.

Smorti, A.

2007 *Adolescenza e solitudine*, «Psicologia Sociale», 2, pp. 195-208.

Strauss, A., Corbin, J.

1990 *Basics of qualitative research*, Thousands Oaks, Ca, Sage [2008, 3th edition].

Weber, M.

1947 *The theory of social and economic organization*, New York, Oxford University Press; tr. it. *Economia e società*, Milano, Edizioni di comunità, 1980.

Zani, B., Pombeni, M.L.

1997 *Adolescenza: Bisogni soggettivi*, Cesena, Il Ponte Vecchio.

Elvira Cicognani, Bruna Zani*

Adolescenti e comunità locale. Un percorso di indagine

1. *Introduzione*

In questo contributo sarà illustrato sinteticamente un percorso di ricerca che ci ha impegnati¹ negli ultimi dieci anni, volto ad approfondire alcuni processi psicosociali che qualificano il rapporto degli adolescenti con la comunità locale in cui vivono.

Il concetto di “comunità locale” introduce un livello di analisi e di comprensione dei fenomeni e processi di sviluppo adolescenziali per certi aspetti meno consueto nella letteratura psicosociale su questa fase della vita (Palmonari 1997). Se la prospettiva ecologica (da Bronfenbrenner in poi) costituisce da trent’anni un riferimento teorico indiscusso e irrinunciabile in qualunque tentativo di studiare la natura contesto-specifica dei processi evolutivi e psicosociali, è tuttavia vero che i “sistemi” prevalentemente indagati dagli studiosi che si occupano di adolescenza – da soli o nella loro interazione – sono ancora soprattutto la famiglia, il gruppo dei pari, la scuola, e in misura ancora limitata, il *vicinato* e la *comunità locale* (residenziale) in cui gli adolescenti vivono e crescono (Silbereisen, Todt 1994; Shinn, Toohey 2003).

* Dipartimento di Scienze dell’educazione, Università di Bologna.

¹ Le ricerche qui descritte sono state realizzate da un gruppo di lavoro che include anche Cinzia Albanesi (Dipartimento di Scienze dell’educazione, Università di Bologna), oltre a tirocinanti e studenti, e per alcuni progetti, colleghi stranieri (Isabel Menezes, Gil Nata, Corey Keyes).

Una possibile ragione è costituita dal fatto che si tratta di contesti (in particolare la “comunità”) la cui “oggettivazione” e “operazionalizzazione” ai fini dell’indagine empirica non può prescindere dall’adozione di modelli teorici che aiutino a definirne la natura e il rapporto con i processi individuali. Un contributo in tal senso ci viene dalla riflessione sviluppata nell’ambito della Psicologia sociale di comunità (Zani, Palmonari 1996; Amerio 2000; Prezza, Santinello 2002; De Piccoli 2007).

Il nostro lavoro si inserisce all’interno di questa prospettiva teorico-metodologica e si è concentrato in particolare sul costrutto di senso di comunità, considerato come indicatore soggettivo della qualità del rapporto con la comunità nella sua dimensione localistico/territoriale e sulla relazione fra di esso e altri fenomeni fra cui il senso di insicurezza, il benessere, la partecipazione sociale.

2. Adolescenti e sentimento di insicurezza nel contesto urbano: il ruolo del senso di comunità²

L’opportunità di partecipare ad un progetto nazionale PRIN su un tema all’epoca (come oggi) “caldo”, come l’insicurezza urbana, è stata lo stimolo per iniziare ad interrogarci – in riferimento ad una popolazione da anni oggetto dei nostri interessi di ricerca – su alcune dimensioni psicologiche del rapporto fra l’adolescente e i suoi contesti di vita, andando oltre i sistemi di micro-livello come la famiglia, la scuola e il gruppo dei pari tradizionalmente indagati in psicologia dell’adolescenza (Silbereisen, Todt 1994) fino ad includere il vicinato (*neighborhoods*) e la comunità locale. Muovendo dalla concezione di comunità elaborata all’interno della Psicologia di comunità (Amerio 2000), la nostra attenzione si è rivolta in particolare alla comunità intesa nel suo aspetto locale/residenziale, fatta coincidere solitamente con il paese/città in cui gli individui risiedono, un livello di appartenenza conside-

² “Fattori psicosociali della percezione del rischio e dell’insicurezza nel contesto urbano” (PRIN 1999-2000).

rato sovraordinato e inclusivo rispetto agli altri contesti (*nested communities*, Brodsky, Marx 2001) più o meno strutturati di cui gli adolescenti fanno quotidianamente esperienza nel corso della loro vita quotidiana.

Per cogliere la dimensione psicologica del legame degli adolescenti con la propria comunità-città si è fatto riferimento a due costrutti (percezione di insicurezza urbana e senso psicologico di comunità) sui quali esistevano modelli teorici e ricerche empiriche sulla popolazione adulta (Perkins, Taylor 1996), ma ancora (all'epoca) poco indagati nella popolazione adolescenziale (Pretty *et al.* 1994; 1996): probabilmente ciò era legato alla convinzione che la comprensione, da parte dei soggetti più giovani, dei fenomeni a livello di comunità e la consapevolezza dell'appartenenza di gruppo alla comunità geopolitica richiedesse un adeguato livello di sviluppo sociocognitivo (Pretty 2002). Questa posizione è stata poi superata al punto che si è cominciato ad interrogarsi sullo sviluppo dei processi identitari in adolescenza in relazione ai contesti ambientali (*place identity*) e comunitari (*community identity*) di residenza (Pretty 2002).

Tuttavia, le nostre domande di ricerca si inserivano inizialmente all'interno di un altro quadro di riferimento teorico, che non includeva esplicitamente considerazioni di natura evolutiva, ovvero quello dello stress e coping (Moos 2002).

La concettualizzazione adottata per indagare e rilevare il sentimento di insicurezza, tema centrale dello studio, ovvero il modello tripartito di Moser (1992; Amerio 1999) muove dal presupposto che l'insicurezza costituisca una forma di stress cronico che nasce dalle condizioni sempre più complesse della vita e della convivenza urbana. Moser distingue tre componenti dell'insicurezza: affettiva (sentimento soggettivo di disagio avvertito dall'individuo in un particolare ambiente o situazione), cognitiva (la conoscenza di episodi di criminalità avvenuti nel particolare luogo o l'aspettativa che possano verificarsi) e comportamentale (comportamenti di fuga o evitamento adottati in risposta a tali sensazioni, ovvero le strategie di coping) (Zani 2003). Oltre a verificare quali fossero i vissuti psicologici e i comportamenti degli adolescenti associati

all'insicurezza, la domanda di ricerca riguardava il ruolo del senso di comunità, accanto ad altri fattori personali (es. demografici; esperienza diretta di vittimizzazione), strutturali (es. dimensioni del contesto urbano) e psicosociali (sostegno sociale offerto dalla rete prossimale) nell'influenzare il sentimento di insicurezza esperito. In tale contesto, il senso di comunità (Figura 1) era concepito – in linea con la letteratura (Shinn, Toohey 2003) – come una risorsa socioambientale di coping (Lazarus, Folkman 1984), e si ipotizzava che riducesse l'insicurezza percepita.

“La percezione di similarità con altri, una riconosciuta interdipendenza, una disponibilità a mantenere tale interdipendenza offrendo o facendo per altri ciò che ci si aspetta da loro, la sensazione di appartenere ad una struttura pienamente stabile e affidabile” (Sarason, 1974).

Componenti del Senso di comunità (McMillan e Chavis, 1986):

- *Senso di appartenenza (Belonging)*: il sentimento di far parte di una comunità (include la percezione di confini, una storia e simboli condivisi, il senso di sicurezza emotiva e l'investimento personale nella comunità).
- *Influenza (Influence)*: la possibilità del singolo di partecipare e dare il proprio contributo alla vita della comunità in un rapporto di reciprocità.
- *Integrazione e soddisfazione dei bisogni (Fulfillment of needs)*: i benefici che derivano dall'appartenenza alla comunità.
- *Connessione emotiva condivisa (Shared emotional connection)*: qualità dei legami e della condivisione di una storia comune.

Figura 1. Il Senso di comunità

I risultati di ricerche condotte con adolescenti residenti in cittadine di medie dimensioni (Zani, Cicognani, Albanesi 2001; Zani, Cicognani, Pietrantoni 2003; Cicognani, Zani, Albanesi 2004), oltre ad indicare un livello di insicurezza generalmente basso, hanno confermato, in linea con i dati sugli adulti, la maggiore insicurezza percepita nelle ragazze, e negli adolescenti che vivono nelle città più grandi. Si è riscontrato anche che l'insicurezza soggettiva è incrementata dalle esperienze negative subite nei luoghi della città, mentre le “risorse” del sostegno sociale e del senso di comunità hanno un ruolo più complesso del previsto. Alcuni aspetti (es., sostegno della famiglia e senso di appartenenza, una dimensione specifica del senso di comunità) sembrano in realtà incrementare l'insicurezza invece di ridurla, suggeren-

do un possibile effetto di “amplificazione” delle paure attraverso i processi di interazione sociale e di “costruzione sociale” dei pericoli che veicolano il sostegno della famiglia e delle persone nella comunità. La complessità e contraddittorietà del legame fra senso di comunità e insicurezza, evidenziata anche da ricerche con adulti (Santinello, Gonzi, Scacchi 1998), è un tema di dibattito ancora aperto, che vede anche la contrapposizione fra chi considera l'insicurezza una componente del senso di comunità: es. il senso di sicurezza emotiva generato dalla percezione della presenza di confini del proprio gruppo o comunità, invece che un suo correlato (Prezza, Pacilli 2002).

Considerando nello specifico il senso di comunità, che in questa ricerca è stato indagato mediante la Scala Italiana del Senso di Comunità (Prezza *et al.* 1999) all'epoca e tutt'oggi l'unico strumento validato (anche se solo come scala monodimensionale) disponibile per gli adulti in lingua italiana, i risultati hanno indicato (coerentemente con altri studi successivi effettuati nel nostro paese con soggetti adulti, Tartaglia 2006) la non perfetta corrispondenza con la struttura fattoriale originaria. Si tratta di un problema peraltro rilevato anche con lo strumento più utilizzato in letteratura, il Sense of Community Index, nato esplicitamente per operationalizzare il modello di McMillan e Chavis (1986) e sul quale si incentra a tutt'oggi buona parte del dibattito teorico-metodologico sul costrutto (Chipuer, Pretty 1999; Obst, Smith, Zinkiewicz 2002; Long, Perkins 2003; Obst, White 2004; 2005; 2008).

Si è deciso pertanto di effettuare una verifica più puntuale della Scala Italiana del Senso di Comunità in un campione di oltre 1683 adolescenti di età compresa tra i 13 e i 19 anni, residenti in città di medie e piccole dimensioni e in diverse aree geografiche del territorio nazionale (nord, centro e sud Italia) (Albanesi, Zani, Cicognani 2004). I risultati dell'analisi fattoriale esplorativa hanno confermato che la struttura fattoriale dello strumento più interpretabile comprende tre fattori, che non corrispondono perfettamente a quelli originali, e che evidenziano indici di coerenza interna non del tutto soddisfacenti:

- *Senso di appartenenza e percezione di supporto generalizzato (familiarità)*: questa dimensione raggruppa gli item che nella validazione di Prezza *et al.* corrispondono all'Appartenenza e alla piacevolezza di casa e zona (alpha .78).
- *Connessione condivisa*: include gli item corrispondenti alla sottoscala originaria, anche se il coefficiente di coerenza interna è insufficiente (.62).
- *Influenza e soddisfazione dei bisogni*: anche questa sottoscala corrisponde a quella originaria, anche se un item ha un coefficiente di saturazione inferiore a .30 e l'alpha di Cronbach è pari a .60.

È emerso inoltre che il senso di comunità è più alto fra gli adolescenti maschi e in coloro che vivono al sud, rispetto al nord e centro Italia. All'aumentare dell'età il senso di comunità diminuisce, ma solo nella dimensione della percezione di trovare soddisfazione ai propri bisogni nella comunità di residenza.

Oltre ai problemi precedenti emersi dall'applicazione della scala per adulti agli adolescenti, un interrogativo aperto riguardava l'appropriatezza del modello teorico di McMillan e Chavis (1986), l'unico intorno al quale, a dispetto delle critiche (Chipuer, Pretty 1999) e delle proposte alternative, ruotano tutt'ora le ricerche esistenti. Tale esigenza trovava supporto in un'altra ricerca condotta nel frattempo (Chipuer *et al.* 1999), per costruire una scala specifica del senso di comunità per gli adolescenti (anche se riferita ad un'accezione di comunità più ristretta, quale il vicinato) a partire da approcci qualitativi. Fra gli aspetti del modello teorico che suscitavano maggiori critiche vi erano la scarsa rilevanza della dimensione dell'influenza per gli adolescenti (Chipuer *et al.* 1999), la necessità di comprendere come gli adolescenti concepiscono/percepiscono a livello psicologico la comunità (es. dimensione territoriale vs relazionale) e come cogliere le specificità delle esperienze e dei bisogni degli adolescenti nel loro contesto di vita. Il nostro interesse di ricerca si è pertanto orientato sugli aspetti teorici e metodologici del costrutto.

3. *Il senso di comunità negli adolescenti: aspetti teorici e metodologici*³

Si è scelto quindi di concentrare l'attenzione sull'idea di comunità e sul senso di comunità negli adolescenti, con la finalità di mettere a fuoco il significato e la rilevanza del costrutto in questa popolazione e costruire una scala per la misurazione del senso di comunità appropriata per soggetti in questa fase dello sviluppo. L'intento era duplice: verificare l'adeguatezza delle dimensioni teoriche del modello (McMillan, Chavis 1986), e rilevare, a partire dal punto di vista degli adolescenti medesimi, le dimensioni attraverso cui si articolano, in questa fase evolutiva, le percezioni individuali della comunità e delle relazioni al suo interno. Per quanto riguarda il significato di comunità, si è fatto riferimento alla comunità territoriale (paese o città), considerata non solo come contesto geografico/amministrativo, ma anche come "locus" di relazioni sociali significative per gli adolescenti (Puddifoot 1996). Si tratta di un livello di appartenenza (Brodsky, Marx 2001) ascrivito (non scelto), e strettamente connesso con altri (es. gruppi di interesse, scuola ecc.) da esso non completamente distinguibili (es. il senso di appartenenza al vicinato/comunità non è indipendente dall'appartenenza alle comunità *nested* di livello inferiore in essa presenti).

Per la costruzione dello strumento sono stati utilizzati sia approcci quantitativi (scale esistenti) che qualitativi (interviste e focus group con adolescenti e giovani). Un primo studio ha esaminato le associazioni libere prodotte in riferimento al termine "comunità" da un campione di adolescenti e giovani dai 13 ai 30 anni. Sono emerse alcune differenze in base all'età: per gli adolescenti la comunità è sostanzialmente un contesto di riferimento relazionale (gli amici, il gruppo), mentre i giovani al termine "comunità" associano, oltre agli elementi relazionali, il contesto territoriale di appartenenza e le organizzazioni di comunità

³ "Senso di comunità, benessere psicosociale e forme di partecipazione" (PRIN 2001-2002).

ricreative, culturali, di volontariato. Sembra pertanto che il livello sovraordinato (Brodsky, Marx 2001) di appartenenza (la comunità locale e gli altri contesti in essa presenti) assumano rilevanza solo a partire da una certa età, e che il gruppo di amici rimanga all'inizio il riferimento primario per i più giovani.

Altri dati di tipo qualitativo sono stati raccolti mediante l'utilizzo di focus group con gruppi di adolescenti e giovani, con l'obiettivo di chiarire le caratteristiche distintive del senso di comunità in questa fase evolutiva. I focus group hanno indicato che la comunità territoriale è un luogo fondamentale di appartenenza, favorito in particolare dalla familiarità con il contesto. Il termine "comunità" si associa a parole che richiamano la dimensione del legame e che identificano specifici ambiti relazionali. Inoltre, gli adolescenti hanno difficoltà a concepire la comunità in assenza di un contatto diretto fra i membri e di un luogo fisico che permetta interazioni sociali (faccia a faccia). Tale risultato sembra sostenere l'ipotesi che vede nell'esperienza effettiva di interazioni nel contesto della comunità locale l'origine del senso di appartenenza per gli adolescenti, contraddicendo le interpretazioni in termini di identità sociale (Pretty 2002). I bisogni di sostegno sociale e di relazioni significative (*connessione emotiva*) sono soddisfatti più dal gruppo dei pari che dalla comunità. L'*influenza*, per gli adolescenti, emerge come un fattore di forte criticità: è auspicata e desiderabile, ma trova pochi spazi di applicazione, anche a causa della scarsa valorizzazione, da parte degli adulti, delle potenzialità degli adolescenti come risorse della comunità e della difficoltà da parte del mondo adulto a legittimare forme di partecipazione che vedono gli adolescenti e i giovani nelle vesti di "protagonisti auto-organizzati" (Albanesi, Cicognani, Zani 2005).

Alla luce delle indicazioni fornite da questi studi si è proceduto a costruire una scala per misurare il Senso di comunità in adolescenza, che tenesse conto sia delle dimensioni teoriche del costrutto (McMillan, Chavis 1986), che i dati qualitativi indicavano rilevanti, sia delle modalità attraverso cui si articolano le percezioni della comunità in questa fase evolutiva. La scala è composta da item tratti in parte e adattati (semplificati) da strumenti preesistenti e in parte costruiti ad hoc a partire dall'analisi del contenu-

to dei focus group, in particolare per le dimensioni della soddisfazione dei bisogni, della connessione emotiva e dell'influenza. Gli item relativi all'influenza e alla soddisfazione dei bisogni sono stati formulati in termini più vicini all'esperienza adolescenziale. Inoltre sono stati inseriti item nuovi riferiti al doppio livello della connessione emotiva con i pari e con la comunità più ampia. Si è avuto cura di elaborare lo strumento in modo da poter utilizzare la scala in contesti territoriali diversi con riferimenti specifici (ad es. questo posto, nome della città, zona ecc.).

Lo strumento è stato somministrato inizialmente a un campione di adolescenti di età compresa fra 16 e 19 anni residenti in paesi di dimensioni medio-piccole dell'Emilia Romagna. I risultati delle analisi fattoriali (Albanesi, Cicognani, Zani 2002), dopo l'eliminazione di item relativi al senso di sicurezza che evidenziavano basse correlazioni col resto della scala, hanno indicato la presenza di 7 dimensioni che corrispondono in buona parte a quelle teoriche, anche se con alcune specificità:

1. l'*appartenenza* si scinde in due fattori, *senso di appartenenza e feste e tradizioni*, i cui item formano un fattore a sé stante;
2. il fattore *soddisfazione dei bisogni* si declina in modo peculiare includendo anche le *opportunità di coinvolgimento*;
3. la dimensione della *connessione emotiva condivisa* si scinde in tre dimensioni distinte suggerendo una differenziazione fra le percezioni riferite alla comunità più ampia e quelle relative alla "comunità" (gruppo) dei coetanei. In particolare, la connessione emotiva e il sostegno riferiti alla comunità più ampia appaiono in un fattore unico (*sostegno e connessione emotiva con la comunità*); quando invece si richiama l'esperienza personale dell'adolescente, la connessione emotiva e il sostegno si scindono, evidenziando che la comunità (inclusi gli adulti) può essere fonte di sostegno per gli adolescenti (*percezione di sostegno personale*), mentre la connessione emotiva condivisa è riferita a quella parte di comunità che è percepita più simile a sé, cioè i coetanei (*connessione emotiva con i coetanei*);
4. Il fattore *opportunità di influenza* si individua chiaramente come un fattore a sé stante.

Nonostante questi risultati incoraggianti, alcuni limiti di questo studio (specificità delle “comunità” in cui i dati sono stati raccolti – cittadine balneari della costa romagnola – che per vari aspetti sono da ritenersi “atipiche”; range di età ristretto dei soggetti dello studio; basso numero di item in alcune sottoscale) hanno indotto ad effettuare una successiva applicazione dello strumento, dopo aver provveduto ad integrare le 4 sottoscale più carenti dal punto di vista degli item presenti, prendendo in esame un campione con range di età più esteso e residente in città meno tipizzate.

I risultati sono stati nel complesso soddisfacenti (Cicognani, Albanesi, Zani 2006). I fattori emersi confermano il modello di McMillan e Chavis pur qualificando le singole dimensioni teoriche in termini più vicini alle specificità di questa fase evolutiva. La struttura fattoriale a 7 fattori risulta confermata, anche se l'analisi fattoriale confermativa ha suggerito di aggregarle in un numero inferiore di dimensioni. Rispetto al modello teorico, la struttura risultante conferma la presenza delle dimensioni “Senso di appartenenza”, “Soddisfazione dei bisogni” (che nel caso degli adolescenti comprende anche il “bisogno” di opportunità di coinvolgimento), “Influenza” (declinabile negli adolescenti più appropriatamente in termini di “opportunità di influenza”, essendo ancora limitate a questa età le occasioni per esercitare un'influenza effettiva sulla comunità), e “connessione emotiva”, dimensione che negli adolescenti si scinde fra connessione con la comunità allargata (“sostegno e connessione emotiva nella comunità”) e con il gruppo dei coetanei (“sostegno e connessione emotiva col gruppo dei coetanei”). I punteggi medi superiori ottenuti in quest'ultimo fattore (rispetto alla connessione con la comunità) confermano la centralità del gruppo come contesto relazionale significativo in adolescenza, come luogo di soddisfazione dei bisogni emotivi e di riconoscimento reciproco (Maton 1990). Il dato forse più interessante riguarda tuttavia la dimensione delle opportunità di influenza, che si è dimostrata, anche nelle ricerche successivamente condotte, come l'aspetto più rilevante, in linea con la posizione di altri autori (Prilleltensky, Nelson, Peirson 2001), che vedono in essa il nucleo più pregnante del senso di comunità (Evans 2007).

Per quanto riguarda le differenze nel Senso di comunità in base alle variabili sociodemografiche, non sono emerse differenze significative nel senso di comunità in base al genere e alla durata della residenza. Quest'ultimo dato è in contraddizione con le ricerche sugli adulti, anche se può essere spiegato in parte alla luce della prospettiva temporale differente a questa età, che non prevede necessariamente il rimanere nel proprio luogo di residenza (o comunque, è assai improbabile che le scelte al riguardo siano prese a questa età) e in parte dai processi di esplorazione connaturati allo sviluppo adolescenziale che ampliano progressivamente il raggio degli interessi e degli impegni, dal contesto familiare, scolastico, amicale per esplorare altri territori e contesti anche distanti. Tale possibilità può spiegare anche l'andamento decrescente nei livelli di senso di comunità (in particolare nelle dimensioni della soddisfazione dei bisogni e opportunità di coinvolgimento, opportunità di influenza, connessione emotiva nella comunità) nell'arco dell'adolescenza (Pretty *et al.* 1996) riscontrata anche in ricerche successive condotte in contesti residenziali relativamente privati di risorse (Cicognani, Albanesi, Zani 2008). Come afferma anche Evans (2007), riferendosi alle opportunità di influenza: *"evidence shows that young people's global SoC decreases as they move through high school – no doubt due in large part to the mismatch between their increasing need to exert influence and the lack of meaningful roles afforded by them" ... "as teen age, they congregate in areas away from neighbourhood and thus feel less connected and have less opportunities to influence the neighbourhood"*. A questo riguardo, una ricerca in cui ad adolescenti residenti in piccoli paesi di una provincia dell'Emilia Romagna è stato domandato di rispondere alla scala del senso di comunità facendo riferimento alla città capoluogo (invece del proprio paese), frequentata giornalmente per motivi di studio (e per molti, presumibilmente, possibile meta futura di studi universitari o lavoro), ha riscontrato un incremento del senso di comunità in base all'età, confermando la rilevanza delle aspettative future associate ai luoghi nell'orientare i processi di identificazione e di costruzione di legami affettivi. Tale risultato

concorda con quanto riscontrato da Pretty, Chipuer e Bramston (2003), secondo cui negli adolescenti che vivono in contesti rurali dell'Australia il senso di comunità è predittivo dell'intenzione di rimanere nel proprio paese una volta conclusi gli studi.

Il senso di comunità varia rispetto alle dimensioni della città, risultando più elevato (nelle sottoscale soddisfazione dei bisogni e opportunità di coinvolgimento e connessione emotiva col gruppo e con la comunità) negli adolescenti che vivono nei paesi più piccoli: le opportunità di conoscere personalmente e condividere esperienze con le persone che vivono nella propria comunità, e di trovare soddisfacimento ai bisogni di sostegno emotivo, a questa età sono maggiori nei piccoli paesi. Il senso di comunità è inoltre più elevato in coloro che appartengono a gruppi formali (sportivi e religiosi), indicando come l'appartenenza a contesti strutturati e il ricoprire ruoli al loro interno rafforza le aspettative di interazioni regolari ed esperienze condivise, di sostegno e di influenza reciproca, elementi costitutivi del senso di comunità. Anche questo risultato è in linea con quanto afferma Evans (2007): *“SoC for teens is incomplete without the experience of power... power comes from developing capacity, experiencing voice and reasonance, and having opportunities to play meaningful roles in the context of caring adult support and challenge”*.

Infine, il senso di comunità è risultato correlato con il sostegno sociale percepito (in particolare dagli amici) e con il benessere soggettivo e psicosociale, confermando quanto riscontrato precedentemente da altri autori (Pretty *et al.* 1994; 1996).

Più recentemente sono state avviate ricerche con l'intento di validare una versione breve della scala del senso di comunità in adolescenza. A tale scopo, è stato selezionato un numero ridotto di item, con particolare attenzione a quelli che hanno dimostrato saturazioni più alte nelle rispettive sottoscale. I risultati (Chiessi, Cicognani, Sonn 2009) delle applicazioni della scala ad adolescenti e giovani adulti sono promettenti, sia per quanto concerne la struttura fattoriale che le proprietà psicometriche delle sottoscale. La versione breve ha evidenziato il medesimo andamento nei livelli di senso di comunità in base all'età e al genere, e corre-

lazioni positive e significative col sostegno sociale e la soddisfazione per la vita.

I risultati delle nostre ricerche sembrano pertanto confermare la natura multidimensionale del senso di comunità coerentemente con il modello teorico di McMillan e Chavis (1986) pur evidenziando alcune specificità legate a questa età. È tuttavia vero che la nostra ricerca è partita adottando uno sguardo “aperto” nei confronti di questo modello, che nonostante le critiche ricevute (e i numerosi dibattiti generati, sia nel contesto di pubblicazioni che in ambiti congressuali), non ha ancora trovato un’alternativa capace di riscuotere un analogo consenso. I termini del dibattito non vertono però solo sulla natura delle dimensioni che qualificano il legame emotivo con la comunità, ma anche sull’“estensione” del concetto di senso di comunità e sulla sua sovrapposizione con altri costrutti elaborati in ambiti teorico-disciplinari confinanti, come la psicologia sociale (es. identità sociale, identificazione sociale) e la psicologia ambientale (es. identità di luogo, attaccamento al luogo).

Uno dei concetti più discussi come possibilmente sovrapposto al senso di comunità è quello di identificazione con la comunità (Obst *et al.* 2002; Obst, White 2004). Il concetto di identificazione con la comunità ha un ruolo fondamentale in varie dimensioni del senso di comunità, fra cui l’appartenenza (di cui l’identificazione è parte) e la connessione emotiva (dove l’identificazione con altri membri della comunità è fondamentale) (Obst, White 2004). Esso è utilizzato, nel quadro della teoria dell’identità sociale, per descrivere la formazione del legame di attaccamento delle persone alla comunità (anche se tale prospettiva si contrappone al modello della coesione sociale del gruppo su cui si fonda la prospettiva di McMillan, Chavis, Pretty 2002). Vari autori hanno affermato che le differenze nei livelli di senso di comunità possono essere spiegate considerando il grado di identificazione delle persone con la comunità, anche se pochi autori hanno esplicitamente indagato il rapporto fra i due costrutti (Obst *et al.* 2002; Obst, White 2004). Gli studi di Obst *et al.* hanno indicato che l’identificazione con la comunità è concettualmente distinta dal senso di comunità; tutta-

via la componente affettiva dell'identificazione con la comunità (Ingroup ties) risulta inglobata nel Soc.

La possibile sovrapposizione fra i due costrutti è stata da noi esaminata anche negli adolescenti (Zani, Cicognani 2008), utilizzando, per misurare l'identificazione, un adattamento della scala di identificazione sociale di Brown *et al.* (1986). Nelle nostre ricerche effettuate con campioni di adolescenti di varie zone geografiche (Marche, Emilia Romagna, Toscana), città diverse (dalla piccola cittadina al capoluogo di provincia e di regione), ed età differenti (adolescenti e giovani adulti), e utilizzando una versione breve della scala per adolescenti, si è riscontrato sistematicamente una correlazione superiore a .60 fra l'identificazione con la comunità e la sottoscala del Soc dell'appartenenza, ma correlazioni inferiori, seppure elevate, con le altre quattro dimensioni. Questo risultato è in linea con quanto affermato da Obst e White (2004), e conferma come la sovrapposizione fra i due costrutti sia solo parziale, limitata alla componente affettiva dell'appartenenza.

Un dibattito analogo al precedente ha riguardato il concetto di identità di luogo, ovvero la dimensione del self in relazione ai luoghi fisici (Pretty *et al.* 2003). Nell'ambito della Psicologia ambientale i luoghi sono considerati una categoria saliente per la costruzione dell'identità; la *place identity* è considerata un aspetto dell'identità sociale derivato da processi di identificazione, coesione e soddisfazione. Secondo Proshansky *et al.* (1983) l'identità di luogo è una struttura cognitiva che contribuisce ai processi di autocategorizzazione e ai processi dell'identità sociale. Alla luce della similarità con il concetto di senso di comunità, in questo caso si è cercato di esaminare la possibile sovrapposizione fra il senso di comunità e la *place identity* in campioni di adolescenti e giovani adulti, misurata con l'item messo a punto a tale scopo da Pretty *et al.* (2003). I risultati emersi sono simili a quelli dell'identificazione con la comunità, evidenziando correlazioni superiori a .60 fra la *place identity* e la dimensione dell'appartenenza, ma valori inferiori, seppur significativi, con le altre sottoscale. I risultati sembrano pertanto indicare che il concetto

di identificazione (inteso sia come identificazione con la comunità che con i luoghi, e nella operazionalizzazione da noi adottata) è inglobato all'interno del concetto di senso di comunità, ed in particolare si sovrappone alla dimensione dell'appartenenza, ma il senso di comunità ha una portata più ampia e multidimensionale cogliendo anche altri aspetti del rapporto con la comunità.

Il dibattito sulla relazione fra questi costrutti rimane aperto, ed in particolare, rimangono da precisare i processi di costruzione del senso di comunità riferito al proprio paese di residenza durante l'adolescenza e come essi si intrecciano con le dinamiche dei processi di identificazione sociale con un gruppo/comunità che, come rileva Pretty (2002) sono sempre relativi ad un luogo-comunità (la domanda "chi sono io?" non può prescindere dal considerare anche "dove sono io?").

Accanto alle ricerche volte a esplorare gli aspetti teorici e metodologici del senso di comunità, sono stati svolti anche studi per indagare la relazione fra tale costrutto e alcuni aspetti della vita degli adolescenti nella loro comunità, che esporremo brevemente nei paragrafi seguenti.

4. Senso di comunità e partecipazione sociale

I risultati relativi al ruolo della percezione di opportunità di influenza come dimensione centrale del senso di comunità in adolescenza (Evans 2007), richiamano il tema complesso del rapporto fra senso di comunità e partecipazione sociale. Da un lato, è lecito attendersi che nella misura in cui gli adolescenti percepiscono che il contesto in cui vivono offre loro concrete opportunità per esercitare influenza (es. in contesti strutturati, che offrono la possibilità di ricoprire ruoli significativi e una struttura di relazioni), essi potranno sviluppare un'autentica motivazione a partecipare attivamente alla vita civica e sociale come membri attivi della loro comunità (come sostiene Evans 2007). È anche possibile però che in assenza di percezioni di opportunità (es. per il proprio gruppo di appartenenza), la partecipazione, in parti-

colare quella meno convenzionale e di protesta, sia vista come lo strumento per accrescere controllo, contribuendo a potenziare il senso di appartenenza al proprio gruppo nella misura in cui l'azione collettiva contro l'outgroup rappresentato dai gruppi dominanti è vista come una strategia percorribile per le proprie rivendicazioni o per esprimere la propria identità di gruppo.

La partecipazione sociale, nelle sue diverse forme, costituisce un altro capitolo fondamentale della ricerca psicosociale intorno al quale si raccolgono gli interessi di numerosi psicologi sociali e di comunità (accanto ad altre discipline), anche nel contesto italiano (Amerio 2000; Mannarini 2004; Gelli 2007 e i contributi raccolti nel fascicolo della rivista «Psicologia di comunità» 2005). Si tratta di un tema centrale anche negli approcci alle politiche giovanili nazionali ed europee (Zani, Cicognani 2007; Cicognani, Zani 2008).

La partecipazione sociale è stata oggetto di varie definizioni, fra cui quelle più note in Psicologia di comunità sono *“un processo in cui i soggetti prendono attivamente parte ai processi decisionali nelle istituzioni, nei programmi e negli ambienti che li riguardano”* (Heller, Price, Reinharz, Riger, Wandersman, D'Aunno 1984; Wandersman, Florin 2000), e *“un'attività intenzionale, iniziata da una persona o da un gruppo relativamente piccolo, volta a mettere insieme i residenti in modo strutturato affinché l'azione congiunta sviluppi la qualità della vita locale”* (Berkowitz 2000). La partecipazione sociale ha luogo all'interno di un contesto di comunità, dove le persone si impegnano in attività sociali nell'ambito di reti sociali formali e informali. Le forme di partecipazione sono determinate da problemi che sorgono all'interno della comunità, di un luogo, e includono la sua cultura, le norme, i valori e le istituzioni.

Molta attenzione è stata dedicata ad esaminare la natura e il significato delle diverse forme di partecipazione sociale durante l'adolescenza (che in questa fascia di età sono intese in un'accezione ampia, fra cui la partecipazione politica, il volontariato, l'impegno civico, in attività culturali, ricreative, la partecipazione ad attività extracurricolari) e a indagarne i correlati (es. background

famigliare, influenze del gruppo dei pari, della scuola, dei mass media) e gli effetti sullo sviluppo sociale e sul benessere (Da Silva, Sampson, Smart, Tombourou 2004; Cicognani 2005; Smetana, Campione-Barr, Metzger 2006). L'interesse per gli antecedenti della partecipazione sociale nasce soprattutto dalla constatazione della diminuzione crescente, in tutti i paesi occidentali, delle forme di partecipazione convenzionali, solo in parte compensata dall'incremento delle forme di partecipazione alle attività di volontariato e non convenzionali (Gelli 2007).

In questo contesto il nostro interesse di ricerca si è incentrato sull'analisi del ruolo del senso di comunità nella partecipazione sociale in adolescenza, sostenuti da evidenze e posizioni di autori in letteratura che ne avevano sottolineato la rilevanza nella popolazione adulta, ritenendo il senso di comunità un catalizzatore del coinvolgimento e della partecipazione nella comunità (Davidson, Cotter 1991; Chavis, Wandersman 1990; Perkins, Florin, Rich, Wandersman, Chavis 1990). La relazione fra i due costrutti è tuttavia da intendersi come bidirezionale, perché è vero anche che *“community participation offers young people the opportunity to cultivate social ties with persons other than the family and peers within different social settings, and through this, helps them to gain a sense of connectedness and belonging as well as to strengthen their social identity and identification processes”* (Hughey, Speer, Peterson 1999).

L'obiettivo delle nostre ricerche, condotte sia con adolescenti che con giovani adulti, è stato quello di indagare il ruolo dell'appartenenza e del coinvolgimento nei gruppi (formali e amicali) nel favorire il senso di comunità e la partecipazione sociale e gli effetti di tali variabili sul benessere psicosociale. A questo riguardo, Da Silva *et al.* (2004) avevano trovato che l'attaccamento ai pari e la partecipazione con i pari facilita il coinvolgimento in attività orientate in senso prosociale. Vi sono inoltre evidenze degli effetti positivi della partecipazione (sia nei contesti di gruppo formali che informali) nell'accrescere le competenze personali (es. di leadership, senso di efficacia, agency; senso di responsabilità sociale) e lo sviluppo positivo (Smetana *et al.* 2006), il successo

scolastico, oltre che nel ridurre comportamenti a rischio, anche se non sempre la partecipazione risulta produrre effetti benefici (Vieno *et al.* 2007).

I risultati di un primo studio condotto con un campione di oltre 500 adolescenti (Albanesi, Cicognani, Zani 2007) hanno indicato che il coinvolgimento in gruppi formali si accompagna ad un incremento del coinvolgimento civico e all'aumento del senso di comunità. Il senso di comunità favorisce il benessere sociale e spiega in parte l'associazione fra partecipazione civica e benessere sociale.

Risultati simili circa il rapporto fra partecipazione sociale, senso di comunità e benessere sociale sono stati riscontrati anche in campioni di studenti universitari di nazioni diverse (Cicognani, Pirini, 2007; Cicognani, Pirini, Keyes, Joshanloo, Rostami, Nostadabadi 2008). È stata infatti confermata la relazione positiva fra partecipazione sociale e senso di comunità (indagato con il Sense of Community Index e con la scala di identificazione sociale di Brown *et al.* applicata alla comunità), anche se la forza della relazione varia a seconda dei contesti nazionali; in secondo luogo, risulta confermato l'effetto positivo della partecipazione sociale e del senso di comunità sul benessere psicosociale.

L'interesse attuale sull'argomento prosegue col tentativo di approfondire le specifiche forme di partecipazione sociale (politica convenzionale, non convenzionale, civica e scolastica) e il ruolo del senso di comunità e dell'identificazione con la comunità, accanto ad altre variabili, nel favorirle (Zani, Cicognani 2008).

5. Contesti socioambientali di vita e benessere in adolescenza: il ruolo del senso di comunità⁴

Il ruolo dei contesti di vita (vicinato e comunità territoriale) nell'influenzare il benessere e gli esiti evolutivi in adolescen-

⁴ "Contesti di vita, eventi critici e sostegno sociale: effetti sulle strategie di coping e sul benessere in adolescenti e giovani" (PRIN 2003-2004).

za è stato oggetto di una considerevole attenzione in letteratura (Silbereisen, Todt 1994; Leventhal, Brooks-Gunn 2000). Vivere in contesti (paesi) “svantaggiati” dal punto di vista delle risorse socioambientali si accompagna ad una maggiore frequenza di problemi di salute fisici e mentali, oltre che di comportamenti a rischio. Fra i diversi modelli psicosociali esplicativi degli effetti dei contesti di vita (Shinn, Toohey 2003), i più utilizzati in Psicologia di comunità si rifanno all’approccio dello stress e coping, o a quello delle risorse e del capitale sociale.

Questa linea di ricerca si riallaccia in parte ai nostri primi studi sull’insicurezza urbana nella misura in cui il focus di analisi è sulle caratteristiche sociali e ambientali del contesto di vita e sui loro effetti in soggetti di questa età, anche se l’attenzione è stata rivolta ad adolescenti che vivono in un contesto definibile come relativamente “svantaggiato” in termini di risorse e opportunità (e non necessariamente pericoloso), condizione che si ipotizzava generare anche condizioni di stress e malessere. Il senso di comunità è indagato, così come il sostegno sociale percepito, come variabile interveniente (risorsa) nella relazione fra contesto di vita e benessere. In ciò ci si allacciava ai modelli esplicativi dell’impatto dei contesti di vita che pongono l’accento sul ruolo delle risorse e del capitale sociale.

Uno studio condotto con adolescenti e giovani adulti che vivono in due paesi di una zona appenninica romagnola abbastanza isolata (anche se uno dei due più “deprivato” dell’altro) ha indicato innanzitutto come la soddisfazione residenziale, indicatore da noi utilizzato per rilevare la qualità percepita del proprio contesto di vita (e misurata con un adattamento della Scala di Qualità urbana percepita di Bonaiuto, Fornara, Aiello, Bonnes 2002), si dimostra attendibile nel rilevare le condizioni oggettive del contesto, risultando più bassa nel paese relativamente più “svantaggiato”. Il contesto esaminato si è rivelato piuttosto noioso e carente di stimoli, ma non stressante, in quanto le fonti di stress più significative – in particolare per gli adolescenti – sono legate alla necessità di spostamenti giornalieri per raggiungere i centri più grandi sede delle scuole, dei negozi, dei luoghi di divertimento,

per i quali non vi sono molti mezzi disponibili, in particolare per chi non ha la patente. In questo quadro il senso di comunità è risultato in realtà accrescere i livelli di stress invece di ridurli, suggerendo che l'investimento emotivo con il proprio contesto di vita si accompagna presumibilmente a maggiori aspettative che, se non soddisfatte (perché le condizioni oggettive non consentono di tradurre in realtà i propri progetti), si traducono in livelli più alti di stress e insoddisfazione, espressi con l'intenzione di andarsene (Cicognani, Albanesi, Zani 2008).

6. *Conclusioni provvisorie*

In questo capitolo si è ripercorso brevemente il “filo rosso” di una serie di ricerche che ci hanno coinvolti negli ultimi dieci anni, e che sono accomunate dal tentativo di dimostrare come gli studi sull'adolescenza possano utilmente estendere l'ambito dei loro interessi anche all'analisi di “contesti” di vita ancora poco indagati, forse per carenza di modelli teorici interpretativi capaci di restituire la complessità delle interrelazioni fra i diversi “sistemi” entro cui l'adolescente si sviluppa, e di offrire strumenti metodologici e statistici adeguati per indagarle. Il messaggio che si è cercato di fornire è che il contributo di altre discipline vicine, fra cui la Psicologia di comunità, da sempre impegnata – in virtù dei modelli teorici che la contraddistinguono – nello studio dei contesti di vita delle persone, può rivelarsi utile e produttivo, anche nel dimostrare come i processi psicosociali che caratterizzano lo sviluppo in adolescenza sono inevitabilmente “contaminati” dalle peculiarità dei contesti e dai processi di azione (De Piccoli 2007) e di costruzione sociale attuati dalle persone.

Le conclusioni che proponiamo sono necessariamente provvisorie, sia perché il nostro è un lavoro “in progress”, mosso da stimoli diversi come diversi sono i contesti e le loro sfaccettature, difficilmente riconducibili ad un modello unitario e semplice. Ciò significa anche che la “narrativa” qui proposta è frutto di una lettura del percorso di ricerca e riflessione compiuto fino ad oggi, che dovrà

essere oggetto di ulteriori future ricerche e rielaborazioni per poter dimostrare la “valenza” di questo ambito di indagine nel panorama delle ricerche sull’adolescenza. Forse in futuro i manuali di Psicologia dell’adolescenza includeranno un capitolo sul rapporto fra gli adolescenti e la comunità: se così fosse, ne saremmo lieti, nella speranza di aver dato un contributo all’impresa.

Riferimenti bibliografia

- Albanesi, C., Cicognani, E., Zani, B.
 2002 *La misurazione del senso di comunità in adolescenza*, «Psicologia della salute», 3, pp. 123-137.
 2005 *L'uso dei focus group per la costruzione di una scala di misurazione del senso di comunità in adolescenza*, «Sociologia e Ricerca Sociale», 76-77, pp. 159-171.
 2007 *Sense of community, civic engagement and social well-being in Italian adolescents*, «Journal of Community and Applied Social Psychology», 17, pp. 387-406.
- Albanesi, C., Zani, B., Cicognani, E.
 2004 *Adolescents' sense of community: Which measures for which communities?*, in A. Sánchez Vidal, A. Zambrano, M. Palacín (Eds.), *Community, ethics, and values*, Barcelona, Publicacions Universitat de Barcelona, pp. 288-293.
- Amerio, P.
 1999 *Il senso della sicurezza*, Milano, Unicopli.
 2000 *Psicologia di comunità*, Bologna, il Mulino.
- Bonaiuto, M., Fornara, F., Aiello, A., Bonnes, M.
 2002 *La qualità urbana percepita*, in M. Prezza, M. Santinello (Eds.), *Conoscere la comunità*, Bologna, il Mulino, pp. 133-160.
- Brodsky, A.E., Marx, C.M.
 2001 *Layers of identity: Multiple psychological senses of community within a community setting*, «Journal of Community Psychology», 29 (2), pp. 161-178.
- Bronfenbrenner, U.
 1979 *The ecology of human development*, MA, Harvard University Press.

- Brown, R., Condor, S., Mathews, A., Wade, G., Williams, J.
1986 *Explaining intergroup differentiation in an industrial organization*, «Journal of Occupational Psychology», 59, pp. 273-286.
- Chavis, D.M., Wandersman, A.
1990 *Sense of community in the urban environment: A catalyst for participation and community development*, «American Journal of Community Psychology», 18 (1), pp. 55-81.
- Chiessi, M., Cicognani, E., Sonn, C.
submitted *Assessing Sense of Community on Adolescents: Validating the Brief Scale of Sense of Community in Adolescents (Soc-A)*.
- Chipuer, H.M., Pretty, G.M.H.
1999 *A review of the Sense of Community Index: Current uses, factor structure, reliability and further development*, «Journal of Community Psychology», 27 (6), pp. 643-658.
- Chipuer, H.M., Pretty, G.H., Delorey, E., Miller, M., Powers, T., Rumstein, O., Cordasic, N., Laurent, K.
1999 *The Neighbourhood Youth Inventory: Development and validation*, «Journal of Community and Applied Social Psychology», 9 (5), pp. 355-368.
- Cicognani, E.
2005 *Partecipazione sociale: Quali benefici per gli adolescenti?*, «Psicologia di Comunità», 2, pp. 89-100.
- Cicognani, E., Albanesi, C., Zani, B.
2006 *La misurazione del senso di comunità negli adolescenti: Uno strumento di misura*, «Bollettino di Psicologia Applicata», 250, pp. 13-30.
2008 *The impact of residential context on adolescents 'and young adults' well being*, «Journal of Community and Applied Social Psychology», 18, pp. 558-575.
- Cicognani, E., Pirini, C.
2007 *Partecipazione sociale, senso di comunità e benessere: Una ricerca con studenti universitari*, «Psicologia della Salute», 2, pp. 101-114.
- Cicognani, E., Pirini, C., Keyes, C., Joshanloo, M., Rostami, R., Nosratabadi, M.
2008 *Social participation, sense of community and social well being: A study on American, Italian and Iranian university students*, «Social Indicators Research», 89 (1), pp. 97-112.

Cicognani, E., Zani B.

2008 *Sense of community and social participation among adolescents and young adults living in Italy*, in D. Dolesjiova, M. Garcia Lopez (Eds.), *Young people and active european citizenship*, Strasbourg, Council of Europe Publishing.

Cicognani, E., Zani, B., Albanesi, C.

2004 *Adolescents et sentiment d'insecurité: Dimensions et antécédents*, «Psychologie et Société», 7, pp. 25-45.

Da Silva, L., Sanson, A., Smart, D., Toumbourou, J.

2004 *Civic responsibility among Australian adolescents: Testing two competing models*, «Journal of Community Psychology», 32 (3), pp. 229-255.

Davidson, W., Cotter, P.

1991 *The relationship between sense of community and subjective well-being: a first look*, «Journal of Community Psychology», 19, pp. 246-253.

De Piccoli, N.

2007 *Individui e contesti in psicologia di comunità*, Milano, Unicopli.

Evans, S.D.

2007 *Youth sense of community: Voice and power in community contexts*, «Journal of Community Psychology», 35 (6), pp. 693-709.

Gelli, B. (a cura di)

2007 *Le nuove forme della partecipazione*, Roma, Carocci.

Heller, K., Price, R.H., Reinhartz, S., Riger, S., Wandersman, A., D'Aunno, T.A.,

1984 *Psychology and community change: Challenges of the future*, Monterey, California, Brooks/Cole.

Hughey, J., Speer, P.W., Peterson, N.A.

1999 *Sense of community in community organizations: Structure and evidence of validity*, «Journal of Community Psychology», 27 (1), pp. 97-113.

Lazarus, R.S., Folkman, S.

1984 *Stress, appraisal, and coping*, New York, Springer.

Leventhal, T., Brooks-Gunn, J.

2000 *The neighborhoods they live in: The effects of neighborhood residence on child and adolescent outcomes*, «Psychological Bulletin», 126, pp. 309-337.

Long, D.A., Perkins, D.D.

2003 *Confirmatory factor analysis of the Sense of Community Index and development of a brief SCI*, «Journal of Community Psychology», 31 (3), pp. 279-296.

Mannarini, T.

2004 *Comunità e partecipazione. Prospettive psicosociali*, Milano, FrancoAngeli.

Maton, K.

1990 *Meaningful involvement in instrumental activities and well-being: Studies of older adolescents and at risk urban teenagers*, «American Journal of Community Psychology», 18, pp. 297-320.

McMillan, W.D., Chavis, M.D.

1986 *Sense of community: A definition and a theory*, «Journal of Community Psychology», 14 (1), pp. 6-22.

Moos, R.H.

2002 *The mystery of human context and coping: An unraveling of clues*, «American Journal of Community Psychology», 30, pp. 67-88.

Moser, G.

1992 *Les stressés urbaines*, Paris, Colin.

Obst, P., Smith, S., Zinkiewicz, L.

2002 *An exploration of sense of community. Part 3: Dimensions and predictors of psychosocial sense of community in geographical communities*, «Journal of Community Psychology», 30 (1), pp. 119-133.

Obst, P., White, K.

2004 *Revisiting the Sense of Community Index: A Confirmatory Factor Analysis*, «Journal of Community Psychology», 32, pp. 691-705.

2005 *An exploration of the interplay between psychological sense of community, social identification and salience*, «Journal of Community & Social Psychology», 15, pp. 127-175.

2008 *Choosing to belong: The influence of choice on social identification and psychological sense of community*, «Journal of Community Psychology», 35 (1), pp. 77-90.

Palmonari, A. (a cura di)

1997 *Manuale di psicologia dell'adolescenza*, Bologna, il Mulino.

- Perkins, D., Florin, P., Rich, R., Wandersman, A., Chavis, D.M.
 1990 *Participation and the social and physical environment of residential blocks: Crime and community context*, «American Journal of Community Psychology», 18 (1), pp. 83-115.
- Perkins, D., Taylor, R.B.
 1996 *Ecological assessment of community disorders: Their relationship to fear of crime and theoretical implications*, «American Journal of Community Psychology», 24, pp. 63-107.
- Pretty, G.M.H.
 2002 *Young people's development of the community-minded self: Considering community identity, community attachment and sense of community*, in A.T. Fisher, C.C. Sonn, B. Bishop (Eds.), *Psychological sense of community: Research, applications, and implications*, New York, Kluwer Academic/Plenum, pp. 183-203.
- Pretty, G.M.H., Andrews, L., Collett, C.
 1994 *Exploring adolescents' sense of community and its relationship to loneliness*, «Journal of Community Psychology», 22, pp. 346-358.
- Pretty, G.M.H., Chipuer, H., Bramston, P.
 2003 *Sense of place amongst adolescents and adults in two rural Australian towns: The discriminating features of place attachment, sense of community and place dependence in relation to place identity*, «Journal of Environmental Psychology», 23, pp. 273-287.
- Pretty, G.M.H., Conroy, C., Dugay, J., Fowler, K., Williams, D.
 1996 *Sense of Community and its relevance to adolescents of all ages*, «Journal of Community and Applied Social Psychology», 24 (4), pp. 365-379.
- Prezza, M., Costantini, S., Chiarolanza, V., Di Marco, S.
 1999 *La scala italiana del senso di comunità*, «Psicologia della salute», 3/4, pp. 135-158.
- Prezza, M., Pacilli, G.
 2002 *Il senso di comunità*, in M. Prezza, M. Santinello (a cura di), *Conoscere la comunità*, Bologna, il Mulino, pp. 161-192.
- Prezza M., Santinello M.
 2002 *Conoscere la comunità*, Bologna, il Mulino.

Prilleltensky, I., Nelson, G., Peirson, L.

2001 *The role of power and control in children's lives: An ecological analysis of pathways toward wellness, resilience, and problems*, «Journal of Community and Applied Social Psychology», 11 (2), pp. 143-158.

Proshansky, H.M., Fabian, A.K., Kaminoff, R.

1983 *Place-identity: Physical world socialization of the self*, «Journal of Environmental Psychology», 3, pp. 57-83.

Puddifoot, J.E.

1996 *Some initial considerations in the measurement of community identity*, «Journal of Community Psychology», 24 (4), pp. 327-337.

Santinello, M., Gonzi, P., Scacchi, L.

1998 *Le paure della criminalità*, Milano, Giuffrè.

Sarason, S.B.

1974 *The psychological sense of community: Prospects for a community psychology*, Cambridge, Brookline Books.

Shinn, M., Toohey, S.M.

2003 *Community contexts of human welfare*, «Annual Review of Psychology», 54, pp. 427-459.

Silbereisen, R., Todt, E.

1994 *Adolescence in context*, New York, Springer-Verlag.

Smetana, J.G., Campione-Barr, N., Metzger, A.

2006 *Adolescent development in interpersonal and societal contexts*, «Annual Review of Psychology», 57, pp. 1-15.

Tartaglia, S.

2006 *A preliminary study for a new model of sense of community*, «Journal of Community Psychology», 34 (1), pp. 25-36.

Vieno, A., Nation, M., Perkins, D.D., Santinello, M.

2007 *Civic participation and the development of adolescent behaviour problems*, «Journal of Community Psychology», 35, pp. 761-777.

Wandersman, A., Florin, P.

2000 *Citizen participation and community organizations*, in J. Rappaport, E. Seidman (Eds.), *Handbook of community psychology*, New York, Kluwer Academic/Plenum Publishers.

Zani, B. (a cura di)

2003 *Sentirsi (in)sicuri in città*, Bologna, il Mulino.

Zani B., Cicognani E.

2007 *Partecipazione tra cittadinanza e sentimento di appartenenza alla comunità*, in B. Gelli (a cura di), *Le nuove forme della partecipazione*, Roma, Carocci.

2008 *Forms of civic engagement among adolescents: why youngsters decide to participate?*, Paper presentato alla Biennial Conference della EARA (Torino, 7-10 maggio 2008).

Zani, B., Cicognani, E., Albanesi, C.

2001 *Adolescents' sense of community and feeling of unsafety in the urban environment*, «Journal of Community & Applied Social Psychology», 11, pp. 475-489.

2004 *Quale comunità per adolescenti e giovani: Linee di ricerca su partecipazione, appartenenza e benessere sociale*, in N. De Piccoli, G.P. Quaglino (a cura di), *Psicologia sociale in dialogo*, Milano Unicopli, pp 247-264.

Zani, B., Cicognani, E., Pietrantoni, L.

2003 *Percezione di insicurezza e senso di comunità in adolescenti*, in B. Zani (a cura di), *Sentirsi (in)sicuri in città*, Bologna, il Mulino.

Zani, B., Palmonari, A. (a cura di)

1996 *Manuale di psicologia di comunità*, Bologna, il Mulino.

Parte seconda

Lo studio dell'adolescenza e della giovinezza in un'ottica trans-
disciplinare

Lo scopo del mio intervento sarà quello di tornare su alcuni temi trattati durante queste giornate di lavoro concentrandomi su due punti principali: il tema della identità e quello del confronto intergenerazionale. Sono, questi, temi tra loro correlati, visto che l'identità non può essere sviluppata al di fuori del confronto con la propria generazione e con quella degli adulti e, d'altra parte, il senso di identità influenza il modo in cui la persona si confronta con gli altri.

1. *Identità*

Inizierei col sottolineare l'importanza del modello di sviluppo dell'identità proposto da Meeus (Crocetti, Rubini, Meeus 2008) e Meeus (in press).

Si tratta di un modello a tre dimensioni e a due cicli: l'“impegno” riguarda le scelte fatte dall'adolescente in diversi campi ed il senso di sicurezza ad esse derivato. L'“esplorazione in profondità” riguarda tutta quella attività fatta di riflessione, ricerca di informazioni e interazioni con gli altri attraverso cui l'adolescente esamina le scelte fatte; la “riconsiderazione dell'impegno” riguarda il confronto tra gli impegni presenti con possibili alternative e rappresenta il momento della insicurezza (rispetto alla sicurezza che caratterizza la prima dimensione dell'“impegno”). Il primo ciclo (esplorazione in profondità-impegno) implica dunque

* Dipartimento di Psicologia, Università di Firenze.

un'analisi sugli impegni presi ed indica se l'adolescente è in grado di padroneggiarli; la riconsiderazione dell'impegno è invece un'esplorazione in estensione ed indica se gli adolescenti prendono in considerazione l'idea di abbandonare impegni presi in favore di nuovi. In sintesi questo modello vede l'identità, coerentemente con la teoria eriksoniana, come un'oscillazione tra identità-sicurezza (impegno-esplorazione in profondità) e diffusione dell'identità-insicurezza (impegno-riconsiderazione dell'impegno).

Questi due cicli non prefigurano quindi un percorso lineare (come per esempio nel modello "esplorazione-impegno" di Marcia 1980) ma un processo più complesso, che implica feedback e foreword, con scelte tra alternative possibili, riconsiderazioni, arretramenti e avanzamenti e cambiamenti di rotta. Questo percorso certo non è privo di momenti dolorosi perché la riconsiderazione dell'impegno può basarsi sull'esperienza di insuccessi, confronti svantaggiosi, il ripetuto confronto con un ideale irraggiungibile. La capacità di imparare dagli errori diventa dunque un requisito fondamentale per l'adolescente, egli deve infatti imparare a distinguere quando il fallimento a raggiungere lo scopo autorizzi a ritentare ma con rinnovato vigore ed intendimento e quando invece consigli di scegliere un'altra strada.

Ma c'è in questo modello qualcos'altro che vorrei sottolineare e che permette alcuni interessanti collegamenti con altre aree di ricerca. L'aspetto che intendo sottolineare è quello della selezione.

1.1 Gli studi sullo sviluppo del sistema nervoso

Il continuo processo di scelte che caratterizza la strada verso l'identità comporta, abbiamo visto, una rinuncia. Impegno, esplorazione in profondità riconsiderazione dell'impegno (e poi ancora impegno ecc.) indicano non solo che qualcosa è intrapreso ma anche che qualcosa d'altro è lasciato da parte. Dunque è importante cogliere il significato non solo di ciò che l'adolescente fa ma anche quello che non fa, cioè il significato delle altre varie strade intraprese e poi abbandonate. Ora, questo processo mi

pare che abbia delle analogie con quanto avviene nello sviluppo del sistema nervoso. Questo sviluppo consiste nei primissimi anni di vita in una sovrapproduzione sinaptica cui segue una potatura delle sinapsi (cioè dei collegamenti tra neuroni) inutilizzati. Ciò avviene in funzione del particolare ambiente culturale nel quale il bambino cresce e che lo porta, per esempio, da un'iniziale equipotenzialità ad imparare tutte le lingue (da qui la necessità di una sovrabbondanza delle connessioni sinaptiche) ad una sintonizzazione con la lingua madre (da qui la perdita di connessioni non utilizzate, o potatura, che termina verso i 6 anni). Solo di sfuggita ricordo come per la corteccia prefrontale i tempi siano un po' più prolungati perché la potatura ha termine, guarda caso, proprio con l'adolescenza, intorno ai 15 anni. Questa rappresentazione dello sviluppo, che è stato valutato come un particolare tipo di "selezionismo darwiniano" (Changeux 1985), ci incoraggia a pensare all'identità come un processo selettivo che si basa tanto sulla sovrapproduzione delle possibilità (riconsiderazione dell'impegno o esplorazione) e della loro selezione (scelte fatte o impegno), tanto sulla perdita o decadimento di queste possibilità esplorate (impegni abbandonati). In sostanza scelta e rinuncia sono due processi complementari che dovrebbero essere studiati insieme perché l'uno rimanda all'altro.

1.2 *La Memoria ed il Sé*

È stato detto che l'adolescente dà senso al presente guardando al futuro. Se questo è vero, possiamo però anche dire che l'adulto dà senso al presente guardando al passato e che allora, man mano che l'adolescente si allontana dall'infanzia per andare verso l'adulthood (quella emergente, quella del giovane adulto), diventa importante per lui coordinare queste due diverse prospettive temporali. Ora, mi pare che il modello tracciato da Meeus implichi sia la prospettiva temporale "presente-futuro" che quella "presente-passato", l'adolescente deve non solo esaminare possibili alternative di scelte possibili sia ricordarsi di ciò che ha fatto e di come lo ha fatto.

Così questo modello contribuisce a mettere in primo piano il tema della memoria. E diventa molto importante considerare il tema della memoria congiuntamente a quello del Sé.

Al contrario del concetto di identità, la nozione del Sé introduce un maggior riferimento alla molteplicità, alla distribuzione nella realtà esterna, alla presenza di confini incerti. Le moderne teorie sul Sé autobiografico (vedi per esempio Conway 2005) concepiscono la vita umana, a partire soprattutto dall'adolescenza, come un confronto con molteplici Sé (i Sé possibili di Markus e Nurius 1986). Lo sviluppo non consisterebbe tanto nella scelta di un Sé "vero" rispetto ad uno "falso", quanto nella capacità di saperli coordinare, posizionarsi sui diversi personaggi della propria storia di vita, parlando con la voce dell'uno o dell'altro in rapporto alle situazioni, senza per questo perdere il senso di unitarietà. Come nel grande romanzo di Dostojevski, il Sé narratore non sarebbe solo colui che manovra i personaggi della sua storia, ma è anche ciascuno di loro. In questo senso, lo sviluppo, più che in una perdita di Sé passati e inutilizzati, consisterebbe in una progressiva integrazione dei Sé che rimarrebbero potenzialmente attivi, dando loro la parola secondo i contesti.

Se consideriamo adesso la teoria della memoria autobiografica di Conway (2005), il Sé consisterebbe in una gerarchia di scopi, sub-scopi e di circuiti interconnessi nei quali gli scopi sono rappresentati a differenti livelli di specificità. Introducendo il concetto di scopo, questa concezione immette nella teoria sulla memoria l'istanza motivazionale e di personalità. Gli scopi riguardano problemi caratteristici di determinate fasi della vita durante le quali l'individuo deve cercare nuove risorse e collocazioni per il Sé. La ragione per la quale i compiti di vita assumono una posizione così centrale durante l'adolescenza, dipende dal fatto che, in questa fascia d'età, il Sé, per un verso si avvia verso una forma stabile, ma per un altro è rimesso costantemente in discussione da quegli eventi normativi che caratterizzano questo periodo della vita. Gli scopi, a seconda che vengano o meno raggiunti attraverso degli appropriati piani, formano i temi del Sé. I temi del Sé hanno la funzione di risolvere uno squilibrio tra il Sé attuale e gli altri Sé

possibili (desiderati o temuti). Questo squilibrio genera reazioni emozionali che segnalano l'esigenza di mettere in atto un piano per raggiungere uno scopo in maniera tale da risolvere lo squilibrio. I temi influenzano la codifica dei ricordi autobiografici, e, quando un tema diventa attivo perché si è realizzato un particolare squilibrio nel Sé, viene attivato anche il ricordo autobiografico col quale era primieramente associato. Così, tanto per fare un esempio, quando il tema della competizione diventa attivo, esso potrebbe attivare il ricordo di un particolare litigio col fratello minore. La gerarchia degli scopi cerca di ridurre, attraverso il comportamento, le discrepanze tra gli scopi desiderati e la realtà. È dal modo in cui gli scopi sono gerarchizzati, che gli episodi della propria vita entrano nella memoria a lungo termine e che la conoscenza preesistente è accessibile e le memorie sono costruite. Pertanto la gerarchia di scopi del Sé opera come un insieme di processi di controllo finalizzati a mantenere la coerenza tra scopi determinando, in tal senso, la codifica e l'accessibilità della conoscenza nella memoria a lungo termine: in una parola la costruzione delle memorie.

Se tutto questo è plausibile, allora potremmo dire che le teorie sulla memoria autobiografica possono fornire un principio di spiegazione a quel senso di unitarietà dell'individuo che sia la nozione di Sé che di identità esprimono, un senso di unitarietà, appunto, legato alla esigenza di coerenza.

Tuttavia l'adolescenza non è solo il periodo in cui si forma il Sé e l'identità e si costruisce una nuova nozione di passato e di futuro, ma è il periodo cui ci si confronta con la realtà sociale in termini nuovi. Non sono solo memorie personali quelle che l'adolescente deve imparare a coordinare in modo coerente, ma anche quelle collettive e non è solo il confronto con i singoli pari che lo spinge a trovare una propria identità, ma anche il confronto con intere generazioni.

2. Confronto intergenerazionale

Indubbiamente, oggi, il rapporto dell'adolescente con la generazione che lo precede è segnato da molteplici contrasti.

Un primo contrasto è costituito dal fatto che, da un lato, il mercato è fondato sugli adolescenti i quali influenzano mode e costumi e, dall'altro, il fatto che gli adolescenti, come oggi è stato detto, funzionano come sismografi: sono l'espressione di cambiamenti sociali più che essere loro a creare nuove tendenze. Si potrebbe dire che il Mercato (posto così, in modo forse un po' grossolano, come *deus ex machina*) usa gli adolescenti (e quindi li rende sensibili ai cambiamenti) affinché loro influenzino i consumi.

Un secondo contrasto è rappresentato dalle nozioni di adolescenza come "impresa congiunta" e termine di un conflitto intergenerazionale.

È stato rilevato giustamente (Youniss, Smollar 1985; Scabini, Cigoli 2000; Steinberg 2001) come oggi il figlio adolescente, diventando giovane adulto, acquisti più libertà e mantenga al tempo stesso il diritto alla protezione, come dentro la famiglia si sia ridotto lo spazio socioculturale tra generazioni e come infine l'adolescenza sia simile ad un processo caratterizzato da una prevalente armonia e negoziazione tra generazioni: una "impresa evolutiva congiunta" di genitori e figli.

Ma se guardiamo le cose da un altro punto di vista, il rapporto intergenerazionale è ben lungi dall'essere armonico. Per usare un'immagine che Anna Maria Artoni usò, quando era presidente dei giovani industriali, l'Italia è rappresentabile come una piramide rovesciata dove la base, che guarda il cielo, è fatta da anziani protetti – che sono più dei giovani – di pensionati – che sono più dei lavoratori non precari, ed è sorretta in modo instabile da un vertice rappresentato da giovani senza diritti. In questo modo il nostro paese si trova in mezzo ad un pericoloso pantano. Si è infatti esaurito quel ricambio sociale che permetteva ai figli di oltrepassare la posizione raggiunta dai padri, l'educazione superiore è sempre più ad appannaggio dei figli di famiglie di livello sociale medio-alto, con un grave spreco di talenti, specie di quegli studenti che possono farsi valere solo a condizione di un adeguato sostegno sociale; più in generale la nostra è sempre più una società di anziani che fa sempre meno figli, che investe sempre meno sui giovani sia in termini di educazione che di formazione

che di offerta di lavoro, una società che investe sempre meno sul futuro e che quindi non produce speranza. Il rapporto tra generazioni è dunque conflittuale nei fatti, perché determinato dalla sperequazione tra le spese per sistema pensionistico (e quindi nella protezione della generazione adulta e anziana) e quelle per il sistema educativo di istruzione e formazione (e quindi nella protezione delle nuove generazioni).

Un terzo tipo di contrasto è rappresentato dalle reciproche percezioni di genitori e figli.

Qualche anno fa abbiamo studiato un aspetto particolare di queste reciproche percezioni: il monitoring parentale (Smorti, Del Buffa, Gnisci 2004). Questa ricerca era guidata dall'idea che per studiare il monitoring genitoriale fosse necessario studiare la consapevolezza dei genitori sulle attività quotidiane dei figli. Questa consapevolezza poteva essere misurata valutando quanto la visione del genitore su ciò che il figlio fa venisse confermata da quello che il figlio dice di fare.

Abbiamo quindi costruito uno strumento da rivolgere sia ai genitori che ai figli. Questo strumento consisteva in sei caselle vuote in successione, come se fosse un diagramma di flusso. Queste caselle dovevano essere riempite con le attività che il figlio svolgeva a cominciare dalle 4-5 del pomeriggio. Ai genitori (separatamente dal figlio) e al figlio veniva detto: "Adesso pensa (pensate) a ciò che normalmente succede a casa tua (vostra) la sera nei giorni della settimana, diciamo a partire dalle 4-5 del pomeriggio fino a che (vostro figlio) non va a letto. Prova a descrivere le principali attività che esegui (lui esegue) da solo/a o con qualcuno, scrivendo una dopo l'altra in ordine di tempo nel diagramma sottostante, in cosa questa attività consiste e con chi la fai (fa). Per far questo utilizza (utilizzate) il numero di riquadri che ritieni (ritenete) opportuno".

Abbiamo rivolto questa richiesta a più di 500 famiglie dove c'era un figlio adolescente (maschio o femmina) che frequentava una scuola media superiore (con un'età oscillante tra i 13 e i 19 anni).

La prima cosa che abbiamo fatto con le risposte forniteci dalle famiglie è stato di classificare i contenuti delle attività in categorie

più ampie. Successivamente abbiamo cercato di individuare delle successioni tipiche che includessero tutto il pomeriggio ed il dopocena. In questo modo abbiamo costruito delle specie di routine. Il lavoro è stato complesso, ma alla fine siamo riusciti ad ottenere tre routine principali. La prima, che abbiamo chiamato del “ragazzo casalingo studioso” è descritta dal 44,6% degli adolescenti e dal 55,4% dei genitori. Secondo questa ricostruzione il ragazzo da prima fa i compiti poi, nel resto del pomeriggio e della sera, sta in casa, il che vuol dire che può svolgere attività ricreative, stare con i familiari, andare a cena, ma comunque non esce. La seconda, che abbiamo chiamato del “ragazzo casalingo non studioso”, è descritta dal 29,9% degli adolescenti e dal 22,5% dei genitori. Sulla base di questa ricostruzione, il ragazzo sta in casa tutto il giorno, ma, a differenza della prima routine, non mette i compiti come prima attività, anzi, per essere più precisi, i compiti non vengono proprio citati. Dunque, per prima cosa egli svolge qualche attività di svago, poi passa ad un altro tipo di attività che può anche comprendere cose come “dare una mano ai familiari” o “parlare con loro”, quindi va a cena e dopo cena continua a stare in casa guardando la televisione o ascoltando musica. La terza routine è abbastanza diversa dalle precedenti. L'abbiamo chiamata del “ragazzo poco casalingo non studioso”. Questa tipologia è descritta dal 25,4% e dal 22,2 dei resoconti, rispettivamente degli adolescenti e dei genitori. Il ragazzo sta fuori casa con gli amici o svolge attività più strutturate come “andare in palestra” o seguire qualche corso; poi, come seconda attività, o torna a casa o resta ancora fuori a fare qualcosa d'altro. Se torna a casa, però non fa i compiti, non sta a chiacchierare con i familiari, ma svolge qualche attività ricreativa per conto suo come “ascoltare musica”, “guardare la TV” ecc. Poi cena e dopo cena, in qualche caso esce e in qualche altro sta in casa, ma prevalentemente da solo e senza fare i compiti.

Abbiamo quindi confrontato le routine dei figli con quelle dei genitori. I risultati sono stati che l'accordo è maggiore, quando il figlio descrive la routine del ragazzo “casalingo studioso”. Il 57% dei genitori è d'accordo. Diversamente, quando il figlio descrive se stesso nei termini del ragazzo “casalingo non studioso” l'accordo

scende al 31%. È interessante notare che in questi casi, il 36% dei genitori attribuisce al figlio la routine del ragazzo “casalingo studioso”. Quando poi il figlio descrive la sua giornata nei termini del ragazzo “poco casalingo non studioso”, nel 29% dei casi il genitore gli attribuisce la routine del ragazzo casalingo e studioso.

Cosa ci dicono dunque questi risultati? La consapevolezza del genitore non è molto alta. Essa oscilla dal 57% al 31%. Ma essa oscilla in una particolare direzione. Essa sembra andare sempre nella direzione di ritenere il figlio molto più casalingo e studioso di quanto questi non affermi di essere. Le risposte dei genitori tendono a mettere i propri figli (e quindi indirettamente se stessi), sotto una luce positiva: essi sembrano rispondere in base allo stereotipo del ragazzo che sta in casa studia e parla con i genitori. Le risposte degli adolescenti al contrario sembrano dichiarare qualcosa di diverso: nel rivelare di stare poco in casa e di non studiare e di divertirsi con gli amici, essi sembrano indicare che non se ne stanno tutto il giorno attaccati ai genitori, ed esprimere almeno un minimo di trasgressività.

Questi risultati sono stati confermati anche da un'altra indagine (Smorti, Del Buffa, Maggino, Bacchereti 2005) nella quale abbiamo chiesto a genitori e figli (attraverso separati questionari) di dire quanto i figli adolescenti comunicavano i loro pensieri, e le loro attività giornaliere. Anche in questo caso abbiamo rilevato che, mentre i genitori ritengono che i figli si aprano e parlino di se stessi, questi ultimi, in modo significativo, sono assai meno propensi ad affermarlo.

Come interpretare questi risultati? Una possibile ipotesi è che adolescenti e genitori, rispondendo alle nostre domande seguano due distinti generi narrativi. Il primo genere narrativo, quello dei figli adolescenti, consiste nel raccontare un tipo di storia nella quale essi ricoprono il ruolo di figli sufficientemente distaccati ed autonomi che preferiscono passare più tempo con gli amici piuttosto che con i genitori: insomma non proprio “bravi ragazzi”, certamente non “secchioni”, ma indipendenti e gelosi della propria riservatezza. Il secondo genere narrativo, quello dei genitori, riguarda invece un tipo di storia nella quale i figli sono dei bravi ragazzi che fanno

tutto il loro dovere: stanno in casa, fanno i compiti e si confidano con i propri genitori; ne deriva un'immagine di una famiglia unita e aperta. Potremmo chiamare questi due generi: genere trasgressivo e genere conformista e ci potremmo anche chiedere in che misura ambedue i narratori credano veramente nella storia che raccontano. Ma su questo non ho una risposta da dare. Preferisco invece limitarmi a rilevare come questi risultati possano gettar luce su un ulteriore motivo che rende lo studio della adolescenza, dell'identità e del confronto intergenerazionale un tema difficile da affrontare. Se è vero, come è emerso dalle nostre ricerche, che le risposte che otteniamo possono essere il risultato di generi narrativi presenti nella nostra cultura, ciò può aiutarci a comprendere meglio cosa renda difficile la reciproca comprensione tra genitori e figli adolescenti piuttosto che in cosa consista la reale percezione che essi hanno l'uno dell'altro.

Riferimenti bibliografici

Changeux J.P.

1985 *Neuronal Man: the biology of Mind*, New York, Pantheon.

Conway M.A.

2005 *Memory and the self*, «Journal of Memory and Language», 53, pp. 594-628.

Crocetti E., Rubini M., Meeus W.

2008 *Capturing the dynamics of identity formation in various ethnic groups: Development and validation of a three-dimensional model*, «Journal of Adolescence», 31, pp. 207-222.

Marcia J.

1980 *Identity in adolescence*, in J. Adelson (a cura di), *Handbook of adolescence psychology*, New York, Wiley.

Markus H., Nurius P.

1986 *Possible selves*, «American Psychologist», 41, pp. 954-969.

Meeus W.

in press *Identity Statuses as Developmental Trajectories. A Five-Wave Longitudinal Study in Early-to-middle and Middle-to-late Adolescence*.

Scabini, E., Cigoli, V.

2000 *Il famigliare. Legami, Simboli e transizioni*, Milano, Cortina.

Smorti A., Del Buffa O., Gnisci A.

2004 *Schemi di vita quotidiana degli adolescenti e modelli culturali familiari*, «Ricerche di Psicologia», 3, pp. 207-223.

Smorti A., Del Buffa O., Maggino F., Bacchereti A.

2005 *Monitoring parentale e disagio in età adolescenziale*, «Età Evolutiva», 82, pp. 82-88.

Steinberg, L.

2001 *We know some things: parent-adolescent relationships in retrospect and prospect*, «Journal of Research on Adolescence», 11, pp. 1-19.

Youniss, J., Smollar, J.

1985 *Adolescent Relations with Mothers, Fathers, and Friends*, Chicago, University of Chicago Press.

All'interno della prospettiva relazionale-intergenerazionale (Scabini, Cigoli 2000; Scabini, Iafrate 2003; Cigoli, Scabini 2006), definiamo l'adolescenza – l'etimologia della parola significa “fase di crescita in relazione all'adulto” – e la transizione all'età adulta, lewinianamente, come un prodotto congiunto delle generazioni familiari e sociali. In altre parole, la transizione alla condizione adulta viene letta come processo intergenerazionale, di passaggio di consegne da una generazione all'altra, co-costruito da entrambe le generazioni, pur nella differenza di potere generazionale – che va mantenuta in quanto l'adulto ha un potere generazionale decisamente maggiore di quello dell'adolescente e sarebbe fuorviante non tenerne conto. È quindi una co-costruzione che vede due attori in due posizioni di potere e responsabilità diverse ma impegnate nello stesso processo: il modo in cui avviene la consegna non è senza effetti su chi lo riceve e il modo della risposta di chi lo riceve non è senza effetti su come il processo si dispiega.

Il processo di passaggio di consegne tra le generazioni è un processo cruciale all'interno delle relazioni familiari, ma anche per il benessere della comunità.

La famiglia è un soggetto fatto di relazioni, di legami e che genera legami. Possiamo distinguere legami interni alla famiglia e alla sua storia e legami tra la famiglia e la società o comunità nella quale la famiglia vive. I due tipi di legami sono connessi, perché legami deboli e frammentati all'interno, rendono la famiglia

* Centro di Ateneo studi e ricerche sulla famiglia, Università Cattolica del S. Cuore, Milano

soggetto sociale debole e viceversa una forte capacità relazionale tra i soggetti della famiglia, rende la famiglia capace di relazioni “efficaci” con il suo intorno. Nell’approccio relazionale-intergenerazionale, proponiamo una concezione articolata del rapporto tra la famiglia e la comunità, ossia riteniamo che tra loro ci sia un rapporto di reciproca influenza. Così quando tra generazioni familiari e generazioni sociali vi sono scambi virtuosi il rapporto tra famiglia e comunità sarà di reciproco arricchimento, quando la logica tra famiglia e comunità sarà all’insegna della scissione o della prevaricazione l’esito sarà l’anonimato e la povertà relazionale. Nel primo caso assistiamo alla promozione, alla facilitazione della transizione all’età adulta, il passaggio tra le generazioni avviene in maniera innovativa, la memoria del passato è stata accolta e trasformata, ma non ripetuta né dimenticata; nel secondo caso la transizione diviene difficile, o impensabile o impraticabile, la memoria del passato diviene assente o traumatica.

Come una famiglia e una comunità promuovono e sostengono, o viceversa, inibiscono e rendono difficile questo passaggio ci dice molto in merito allo stato di salute della famiglia e del sociale.

La categoria, a mio parere, che meglio ci aiuta a capire questo passaggio complesso, che da una parte è il passaggio genitori-figli e dall’altra adulti-giovani, è quello di generazione, essendo la generazione una categoria ponte tra il familiare e il sociale. Il termine generazione ha una struttura anche semantica che richiama il generare, quindi ha un’origine familiare, perché lì si colloca chi genera, ma per estensione viene poi collegata al concetto di generazione-generatività che passa attraverso ruoli sociali (Scabini, Marta 2006; Scabini, Rossi 2007).

Come le generazioni familiari e le generazioni sociali si incontrano o scontrano, i loro reciproci passaggi e l’effetto di questi passaggi, è ciò che ci interessa e ciò che viene messo al centro, quando studiamo gli adolescenti e i giovani al Centro di Ateneo Studi e Ricerche sulla Famiglia dell’Università Cattolica. Per questo, a nostro avviso, l’adolescenza e la giovinezza sono un fenomeno familiare-sociale cruciale che non può essere visto da un solo punto di vista.

Nelle ricerche che abbiamo realizzato sulla transizione alla condizione adulta, a partire da quelle presentate nel nostro primo libro del 1988, quando abbiamo editato “La famiglia lunga del giovane adulto” cogliendo alle origini questo fenomeno, quando abbiamo cominciato a vedere questo iniziale, strano dialogo tra le generazioni, che ci aveva colpito, noi avevamo di fronte una generazione di genitori, che era la generazione post-bellica, che aveva vissuto la sua maturità in un momento felice, di prosperità economica, di speranza diffusa, venendo per altro da una giovinezza molto ristretta. Erano infatti i genitori che avevano avuto una giovinezza all'insegna della restrizione, di regole molto rigide ed erano poi invece maturati in una situazione espansiva: nelle ricerche qualitative che avevamo fatto con genitori e giovani, avevamo visto come i figli rappresentassero per i genitori la giovinezza che loro stessi non avevano avuto. Come dire che questo passaggio di consegne era all'insegna di una sorta di identificazione con il figlio, che aveva degli aspetti anche propulsivi, cioè di identificazione ideale con il figlio, ciò che il figlio avrebbe dovuto essere per loro stessi. E loro stessi, d'altra parte, nell'essere genitori molto comprensivi, realizzavano un ideale di sé come genitori, che era molto diverso dall'ideale dei genitori che loro avevano avuto.

Successivamente, però, abbiamo visto che accanto a questo aspetto cominciava a profilarsi un'identificazione con il figlio, non su una base propulsiva, ma su una base di rispecchiamento, il figlio rispecchia qualche cosa del genitore.

La generazione dei genitori degli adolescenti e giovani di questi ultimi decenni è la generazione adulta che ha vissuto il dramma e la delusione del '68 e, successivamente, i cosiddetti “anni di piombo”, cioè il fenomeno della disillusione e della mancanza di illusioni.

Per questi genitori sembra che l'identificazione avvenga anche sulla base di una comune paura, il rispecchiamento è più su elementi negativi che positivi. L'elemento che ci ha colpito molto è una sorta di specularità tra le generazioni, che contiene anche l'autoreferenzialità.

Pur essendo entrambe le generazioni autoreferenziali, hanno, però un comune aspetto psicologico – culturale che spiega la

presenza di questo rispecchiamento: hanno una comune identificazione sull'idea di autorealizzazione. Genitori e figli hanno come ideale di crescita e di trasmissione quello dell'autorealizzazione. Il genitore parrebbe nella famiglia aver rinunciato al codice tipicamente familiare che è più generativo, prosociale, e difendere l'aspetto autorealizzativo del figlio. Infatti, tutte le nostre interviste sono piene di verbalizzazioni quali "è importante che lui si autorealizzi, è importante che sia contento...": i genitori sembrano dunque muoversi sulla base di un codice fondamentalmente narcisistico, abdicando a quella funzione più tipicamente generativa, propulsiva che è stata descritta in modo insuperabile da Erikson (1982), per promuovere invece l'autorealizzazione.

Si spiega così come mai l'essere in un contesto autoreferenziale, in fondo, è un esito forse non voluto ma favorito, derivante dalla promozione dell'autorealizzazione del figlio in questi termini, senza gli aspetti più prosociali e generativi.

Autorealizzazione è, in questo, il contrario di generatività, e su di essa avviene il rispecchiamento tra le generazioni. Dal punto di vista psicologico, questo è l'aspetto cancerogeno della transizione alla condizione adulta oggi. Questo è il punto critico.

Non è esente da questo aspetto, l'attuale posizione tipicamente individualistico-narcisista che ci pervade, ma, probabilmente, su di essa impattano i fenomeni sociali ai quali la generazione adulta è stata esposta e che hanno prodotto una sorta di cesura della memoria collettiva o, meglio un trauma della memoria collettiva, che a sua volta ha contribuito a produrre l'attuale configurazione della transizione all'età adulta.

Accanto a questo c'è un altro fenomeno che noi abbiamo visto molto bene, di scissione, che è tipico di una memoria traumatica, ossia che il comportamento iperprotettivo familiare, che è assolutamente speculare ad un comportamento competitivo sociale (Scabini, Cigoli 2000). Le generazioni familiari sono molto solidali, l'abbiamo visto in tutte le ricerche (Scabini, Marta, Lanz 2006): le generazioni adulte in famiglia svolgono una funzione di grande protezione della generazione dei giovani, rispondendo così, vuoi ai bisogni dell'adolescente o del giovane di essere protetto, vuoi del

genitore di realizzarsi attraverso il figlio, una forma di realizzazione di sé che crea una forte pseudo-mutualità familiare. All'opposto le stesse generazioni, perché ribadisco sono gli stessi genitori, gli stessi figli, paiono nel sociale aver completamente perso questa dimensione genitoriale, e funzionano in maniera contrapposta, si fanno la guerra. Una guerra impari perché anche qui non dobbiamo dimenticare il potere sociale, l'ingiustizia sociale accumulata nelle generazioni precedenti: la generazione più anziana ha avuto un periodo di benessere sociale e di grande protezione dello stato sociale proprio nel momento in cui ha contratto le nascite. Questi tre fenomeni hanno reso esplosivo il rapporto tra le generazioni sociali. La contrazione delle nascite cade drammaticamente, in Italia, dal '75 in avanti, nel momento in cui c'è una situazione di media opulenza molto marcata, opulenza che tende ad avere questa generazione ancora mediamente molto protetta, mentre la generazione giovanile che si affaccia si trova con poche risorse e in condizione di marginalità. D'altra parte la società ci mostra una dinamica tra le generazioni adulte e giovanili decisamente sfavorevole a queste ultime, una condizione questa che è stata giustamente etichettata come diseguità generazionale. In breve, possiamo dire che gli adulti, nel contesto sociale, hanno agito dimenticando la loro dimensione genitoriale; hanno perduto la loro qualità generativa fatta di carica protettiva ed emancipativa. Hanno funzionato e funzionano individualisticamente, utilizzando gli aspetti protettivi in senso corporativo: la classe degli adulti si autotutela a spese di quella giovanile. Non è possibile innovare il sistema pensionistico senza pensare al gioco intergenerazionale, fare un nuovo sistema di pensioni se non si realizza che è in gioco un trasferimento generazionale.

Questa iper-protezione, questo rispecchiamento familiare, in fondo, tendono a compensare l'ingiustizia che si riverbera nel sociale: se consideriamo che le generazioni si presentano contrapposte nel sociale e che la dinamica di scambio sistemico tra famiglia e società si basa su processi di scissione e di compensazione anziché su processi di trasformazione, allora appare chiaro che i genitori, prolungando gli aspetti protettivi in famiglia, compensa-

no l'ingiustizia del sociale. Per altro, un'ingiustizia che essi stessi, inconsapevolmente, hanno contribuito a produrre.

Stante questa situazione, cosa è possibile fare? Dove orientare gli interventi? A mio parere proprio su questa dinamica: occorre rompere questo nucleo di rispecchiamento reciproco e operare perché gli aspetti dell'identità genitoriale e dell'identità sociale possano trovare una loro forma di parola reciproca, che sia meno scissa, perché questo poi è il dramma che in fondo i giovani ci riportano.

I giovani in questo mondo autoreferenziale, che si stacca da quello adulto, riportano una forma di scissione che la nostra società rivive. La famiglia può funzionare bene o male, può essere una famiglia banda, un po' clan, oppure può essere una famiglia più flessibile, di certo non si può pensare un intervento comunitario che la salti, perché saltarla vuol dire mettere l'individuo di fronte al sociale istituzionale senza mediazione, il che rende la vita umana impossibile. Bisogna assolutamente, che questi cosiddetti corpi intermedi, ossia le famiglie, che strutturano poi la comunità – che è un sociale organizzato, non un sociale piatto – possano fungere da veri mediatori (Marta, Scabini 2007), altrimenti qualsiasi funzione sarà una funzione destinata all'inanità.

Solo contrastando la pericolosa scissione tra familiare e sociale potrà aver luogo un costruttivo passaggio di consegne tra generazioni e un rafforzamento della generazione giovane nell'assunzione delle responsabilità adulte.

Breve bibliografia di riferimento

Cigoli, V., Scabini, E.

2006 *The Family Identity. Ties, Symbols and Transitions*, Mahwah NJ, Lawrence Erlbaum Associates.

Erikson, E.

1982 *The Life Cycle Completed*, New York, Norton.

Marta E., Scabini E.

2007 *Famiglia e comunità: promuovere e rigenerare legami, reti e generatività sociale*, «Psicologia di comunità», 3, pp. 9-20.

Scabini, E., Cigoli, V.

2000 *Il familiare. Legami, simboli e transizioni*, Milano, Raffaello Cortina Editore.

Scabini, E., Iafrate, R.

2003 *Psicologia dei legami familiari*, Bologna, il Mulino.

Scabini E., Marta E.

2006 *Changing intergenerational relationship*, «European Review», 14, pp. 81-98.

Scabini E., Marta E., Lanz M.

2006 *Transition to adulthood and family relations: An intergenerational perspective*, London, Psychology Press.

Scabini, E., Rossi, G. (a cura di)

2007 *Promuovere famiglia nella comunità*, Milano, Vita e Pensiero.

Presenterò brevemente alcuni dati, tratti dai sei rapporti IARD, dall'83 a oggi, che sembrano in linea con il percorso fatto in queste due giornate. Farò riferimento essenzialmente a due fenomeni: il discorso della transizione all'età adulta che mi sembra un punto importante della riflessione di questo incontro e il discorso sull'identità.

La transizione all'età adulta è un tema annoso. Effettivamente i giovani italiani continuano ad avere periodi di permanenza nella casa dei genitori estremamente lunghi. L'Istituto IARD utilizza, come analisi della transizione, la lettura del passaggio attraverso cinque tappe evolutive: uscita dai circuiti formativi, inserimento nel mercato del lavoro, uscita dalla casa dei genitori, creazione di un nuovo nucleo familiare e genitorialità. Dal 2000 il campione dei giovani è stato allargato ai trentaquattrenni perché non si trovavano più genitori sotto i trent'anni (in qualche ricerca francese si è arrivati ai 38 anni).

Gli ultimi dati ci dicono in sintesi una cosa estremamente interessante, che alcuni fenomeni si stanno stabilizzando e che per altri ci sono alcuni segni importanti di innovazione, con un effetto generazionale importante. Si sta stabilizzando l'allargamento della fruizione di formazione fino ai 25 anni. Ormai la percentuale di giovani che proseguono l'istruzione terziaria e l'università è sempre più ampia, in un percorso che ci sta portando a delle generazioni nettamente più scolarizzate dei propri genitori.

* Istituto Iard, Milano. Il contributo non è stato rivisto dall'Autore, è stato tratto dalla registrazione del suo intervento al Convegno.

Sarebbe bello ragionare su cosa c'è dietro questa scolarizzazione, su questi percorsi universitari che, se è vero che hanno incrementato il numero di giovani che li frequentano, forse si sono un po' impoveriti dal punto di vista dell'acquisizione di competenze sociali. All'interno dell'università permane una quota rilevante di giovani oltre i 25 anni, ma anche oltre i 30 anni, che si dichiarano ancora studenti. Nella maggior parte dei casi non sono unicamente studenti, ma combinano momenti di studio con momenti di lavoro, in percorsi che non sono chiarissimi, dal momento che non si tratta spesso di scelte specifiche, legate all'aver fatto qualche esperienza lavorativa ed essere poi rientrati all'università per migliorare il proprio curriculum; in alcune circostanze, sembrano degli atteggiamenti un po' *onnivori* in cui "prendo tutto, faccio tutto; ma in realtà è perché ancora non ho deciso cosa fare e allora cerco di tenere aperte tutte le strade possibili".

Negli ultimi dieci anni, per quanto riguarda, dal punto di vista statistico, l'ingresso nel mercato del lavoro dei giovani italiani, la situazione è nettamente migliorata. Sono molti di più i giovani che vi entrano e molto più brevi i tempi di attesa. In alcuni contesti, penso al contesto lombardo, la disoccupazione è del tutto irrisoria. In una ricerca, che ho seguito recentemente, avevamo meno del 3% degli intervistati in cerca di occupazione o disoccupati.

Aumenta quindi sicuramente la quantità di venti-trentenni nel mercato del lavoro, ma la qualità si fa molto più complessa. Per cui anche il percorso lavorativo che permetteva una ristrutturazione cognitiva importante nella propria vita, perché faceva acquisire pienamente l'identità adulta "non sono più studente, sono un lavoratore", in realtà ora si fa incerto, perché ci si chiede "che tipo di lavoratore sono? Sono un lavoratore per i prossimi due mesi, poi forse non lo sarò più, poi lo sarò ancora per un periodo". Questa dilatazione del tempo dell'incertezza non ha solo dei riflessi importanti sulla costruzione di un progetto di vita ma anche sulla costruzione stessa dell'identità.

Quella confusione di percorsi cui mi riferivo, in cui scuola e lavoro in realtà si affiancano non per scelta, ma quasi per neces-

sità, è veramente significativa di questa situazione quasi di imbarazzo, di difficoltà del crescere, dell'identità del giovane.

Dove sono le novità più interessanti?

In Italia fino ai venti anni è sostanzialmente un incidente uscire di casa; dopo di che comincia lentamente un'accelerazione, con una velocità molto diversa tra uomini e donne: le ragazze attorno ai 24-25 anni dimostrano le prime impennate di uscita dalla famiglia, i maschi mantengono un trend abbastanza stabile, salvo decidere al compimento del trentesimo anno di età che finalmente sono grandi e che è ora che facciano qualcosa ed escano di casa. Questa differenza di età molto spesso è legata anche al fenomeno per cui in Italia si lascia la casa dei genitori soprattutto perché si dà origine ad una nuova famiglia e anche nelle nuove famiglie permane una differenza di età tra uomo e donna.

Da questo punto di vista c'è una novità interessante perché abbiamo una crescita dei tassi di uscita, registrati per la prima volta negli ultimi dieci anni, e focalizzati soprattutto sulla generazione degli attuali ventenni; i ragazzi tra i venti e i venticinque-trenta anni mostrano una volontà di andarsene da casa sicuramente superiore a quella di chi aveva vent'anni dieci anni fa, ovvero gli attuali trentenni. Paradossalmente, gli attuali trentenni mantengono un trend di riduzione dell'uscita di casa. Nel 2000 il 64% dei trenta-trentaquattrenni erano usciti di casa, nel 2004, anche se di poco, il numero è diminuito ancora, a 63,8%; aumenta invece di molto la quota dei ventuno-ventiquattrenni e dei venticinque-ventinoveni. Stiamo sempre parlando di eccezioni, perché stiamo enfatizzando il passaggio dal 6 al 10%, ma se consideriamo che in tredici anni si era dimezzata la quota dei ventenni che usciva di casa, questo innalzamento improvviso fa sperare che non sia un errore statistico ma che sia un nuovo processo in corso. Detto questo, aumenta, in maniera quasi naturale, la percentuale di matrimoni e convivenze, nel senso che in Italia continua a rimanere prevalente l'andarsene da casa legato al matrimonio o alla convivenza. A tal proposito mi sembra interessante ricordare che a seguito della riforma universitaria, alla progressiva parcellizzazione dell'università, ogni città capoluogo ormai ha un'università

a portata di treno: questo riduce l'uscita di casa, quanto meno provvisoria, che era legata agli anni dello studio.

Un ultimo dato che vorrei portare all'attenzione fa riferimento ai dati raccolti nel 1996 e nel 2004 nella fascia dai 5 ai 29 anni. Questo dato mette a fuoco una situazione in cui l'elemento cruciale di differenza è il miglioramento delle possibilità di accesso al mercato del lavoro. In otto anni i giovani inattivi che vivono con i genitori sono diminuiti del 10% e sono aumentati dell'11% i lavoratori che vivono con i genitori. Quindi anche i giovani che hanno un lavoro continuano a stare in casa con i genitori. Potremmo fare una lunga discussione sul fatto che le condizioni di precariato rendono difficile la scelta di andarsene, ma io sono fermamente convinto che molto rilevante sia la dimensione culturale; è vero che il mercato del lavoro è instabile e le abitazioni sono troppo care, ma è anche vero, come dimostrato da altre domande presenti nel questionario, che soprattutto nella fascia tra i 25 e i 30 anni alcuni non hanno neanche preso in considerazione l'idea di andarsene di casa pur avendone le possibilità. Esistono motivazioni culturali legate anche alle aspettative: la qualità di vita di un venticinquenne o di un trentenne che sta in casa è estremamente elevata perché ha una quantità di impegni domestici praticamente nulla, una libertà di azione massima, e la possibilità di tenere per sé tutto il reddito percepito. Se noi facciamo un ragionamento basato su una razionalità puramente strumentale, andarsene sarebbe una pazzia, perché significherebbe dimezzare la qualità della vita, la possibilità di andare in vacanza, di uscire con gli amici, di pagare un mutuo. È un po' provocatoria questa lettura, ma è una lettura che ha una sua ragion d'essere. Questi approfondimenti sono interessanti perché poi si scopre che a parità di condizioni tra chi sta in casa e chi è uscito di casa, questi ultimi sono molto più felici.

Vorrei ora affrontare alcuni fenomeni più legati all'età adolescenziale, che riguardano il processo di crescita: la sfasatura temporale dei processi di crescita e la reversibilità. Non mi soffermo sulla reversibilità in quanto tema già approfondito, ma c'è una riflessione interessante che può esser fatta sulla sfasatura temporale nell'acquisizione della maturità.

Ci sono oggi adolescenti che hanno acquisito alcuni aspetti di maturità sociale fin da bambini; si pensi al fatto che bambini di dieci anni, di undici anni sono riconosciuti dalla società adulta come consumatori “adulti” (a parte la loro capacità economica), perché sono soggetti considerati capaci di scegliere, di determinare un acquisto e di esprimere la loro volontà.

C'è d'altro canto una capacità di acquisire degli spazi propri, totalmente indipendenti dal mondo adulto. È interessantissimo andare a leggere i blog degli adolescenti perché rappresentano comunità indipendenti e in cui l'adulto non riesce ad entrare. Recentemente ho incontrato un gruppo di insegnanti con cui si parlava di comunicazione con gli adolescenti: ho presentato loro un testo di un blog: metà di loro non sapeva cosa fosse un blog, l'altra metà ha detto “che modo di scrivere è? Non c'è scritto nulla!”. Invece c'è molto, solo che è un modo di scrivere che sta diventando autoreferenziale (ristretto cioè alla comunità giovanile), non ha bisogno degli adulti, utilizza un linguaggio molto più evoluto: un linguaggio iconico, un linguaggio che ha cambiato i codici espressivi. Se leggiamo gli sms dei ragazzini, scopriamo che non usano più le vocali. Il non utilizzo delle vocali è tipico dei linguaggi arcaici: l'ebraico antico non aveva vocali. Questi ragazzi non usano le vocali non perché sanno l'ebraico antico ma perché nella loro comunicazione la vocale non serve.

Mi sembra interessante per chiudere questo intervento chiedermi, dal punto di vista di un sociologo poco avvezzo a queste tematiche, come possiamo ragionare sulle identità giovanili e adolescenziali.

Io credo che innanzitutto dobbiamo partire da una presa d'atto, che non esiste un'identità ma una pluralità di identità o meglio di stadi successivi di identità. Io credo che dai dieci ai trent'anni abbiamo veramente un continuo mutare di stadi di identità all'interno della stessa persona, di stati di identità che rimandano sostanzialmente a tre macro fattori.

Un primo macro fattore è lo *stadio di transizione*, cioè la collocazione sociale dell'individuo: sono studente, sono lavoratore, con chi abito. *Che cosa faccio e con chi sto* sono due elementi che danno

una dimensione dell'identità fondamentale perché ci offrono una lettura della società, *di chi sei*. Nelle società occidentali la seconda domanda, massimo la terza, quando ci si presenta è “che mestiere fai?”, capite che la definizione di studente, di lavoratore precario, consulente, è un elemento centrale che cambia la strutturazione della nostra identità. In questa fase, tra i 25 e i 30 anni, in cui abbiamo una situazione di lavoro in cui uno dice “sì, lavoro, ma faccio fatica a dire che mestiere faccio perché ne faccio tre diversi o perché conduco una vita molto spezzettata”, è diventata un classico.

L'altro elemento fondamentale è *il posizionamento sociale di partenza*; infatti, il luogo in cui si nasce fa ancora tanta differenza. Negli ultimi anni l'importanza delle radici culturali, del capitale culturale della famiglia ha assunto una notevole rilevanza. Nelle ultime indagini che ho seguito la variabile del capitale culturale era quella più esplicativa dei diversi atteggiamenti tra adolescenti e giovani. Avere un bagaglio culturale che mi permette di decifrare un'informazione e di ricostruirla oggi rappresenta un elemento di qualità e di capacità di interazione nettamente superiore all'elemento economico. Faccio un esempio banale: se voi dovete andare a Londra e avete una buona capacità di muovervi in internet, andate a Londra con dieci euro, quindi non avete bisogno di molto denaro; se non avete questa capacità, spendete anche cinquecento euro e fate lo stesso identico viaggio. C'è una dimensione della complessità legata all'interazione e alla comunicazione che oggi richiede come prioritaria la capacità di gestire informazioni, che non è solo accedervi ma anche gestirle, farle proprie, sminuzzarle e ricomporle all'interno della propria identità e della propria cultura. Quindi ecco che il posizionamento sociale di partenza rimane forte, sia dal punto di vista del background culturale che della classe sociale.

Altri elementi da considerare sono il genere e l'età: maschi e femmine sono più vicini, ma essere più vicini non significa essere esattamente sullo stesso piano; avere quindici anni o avere trenta anni non è la stessa cosa, noi diciamo che sono giovani, ma non è la stessa cosa. Il luogo di residenza, Roma, Napoli, Milano, Macerata, un paesino dell'Aspromonte, non è indifferente.

Della nazionalità in Italia si parla troppo poco; ad esempio delle seconde generazioni di immigrati che si danno per assimilate. Mi chiedo se tutto quello che è successo negli ultimi cinquanta anni nel resto del mondo a noi non interessi. Nei prossimi dieci anni avremo questo tema da affrontare, non un problema, ma un tema senz'altro da affrontare perché ci pone di fronte alle differenze. Esiste una dimensione di interazione con questi ragazzi di seconda generazione, che si trovano molto spesso nelle nostre scuole a seguire programmi molto diversi e a volte anche inadeguati rispetto alle loro risorse, senza un sostegno genitoriale e quindi in una posizione in cui loro a quindici anni conoscono più cose dei loro genitori. Una riflessione sull'identità di questi ragazzi andrebbe fatta.

Il terzo elemento ancora più importante in questo contesto è *l'accesso alle risorse o alle opportunità*. Nella società complessa, nella seconda modernità, in cui il nucleo primario per esserci o non esserci è la capacità di gestire l'informazione, l'accesso alle risorse è un elemento necessario per la strutturazione della propria identità secondo almeno quattro dimensioni:

- le possibilità di consumo: i consumi creano identità, vestirsi in un modo piuttosto che in un altro crea identità;
- le competenze culturali, cioè il disporre di un bagaglio culturale che non è solo di saperi, ma è anche di saper raggiungere le informazioni, saperle comporre, creare capacità di accesso alle risorse;
- la capacità di controllo psicologico: sempre più tra gli adolescenti si vede una netta differenza tra coloro che riescono a gestire le proprie emozioni e coloro che ne sono in balia. Gli psicologi sottolineano come sono sempre più frequenti i casi di adolescenti che hanno bisogno di un sostegno psicologico legato alla gestione delle emozioni: le indagini più recenti che riguardano i consumi e l'abuso di sostanze, ormai danno un ruolo centrale alla capacità di gestire le proprie emozioni; le sostanze non sono più luogo di fuga, ma diventano strumento per gestire un'emozione o un'ansia che non si riesce a gestire e devo dire che questo purtroppo lo hanno imparato dai genitori.

Quarto ed ultimo elemento *la centralità o la marginalità relazionale*. Questi ragazzi hanno apparentemente reti relazionali stre-

pitose. Se andate appunto in qualche blog, o in My Space, si trova l'elenco degli amici, un'infinità, tutti che comunicano tra loro. Ma sono relazioni molto spesso deboli, molto spesso autocentrate, in gruppi, che se sono utilissimi nella primissima adolescenza, poi non riescono a fare un salto evolutivo e quindi vanno avanti per anni a continuare a consolarsi invece che crescere. Dall'altra parte si assiste ad una riduzione un po' preoccupante delle capacità e delle competenze sociali. Il fatto di essere sempre centrati all'interno di gruppi affettivi o di essere sempre inseriti in relazioni strutturate, in cui l'adulto ha un ruolo – l'insegnante, l'allenatore – ma in cui le regole non le facciamo insieme perché c'è una situazione di potere assolutamente distante, produce una situazione in cui non si hanno più le competenze sociali perché il giovane è sempre a traino. C'è qualcun altro che decide, c'è qualcun altro che fa e la competenza relazionale è solo quella affettiva che il giovane ha gestito in famiglia e nel gruppo di amici, tanto è che poi, quando si arriva nel primo inserimento nel mondo del lavoro e si fa un team working, succedono i guai perché non si sa più come relazionarsi.

Breve bibliografia di riferimento

AA.VV.

1984 *Giovani oggi*, Bologna, il Mulino.

Cavalli, A., de Lillo, A.

1988 *Giovani anni '80*, Bologna, il Mulino.

1993 *Giovani anni '90. Terzo rapporto IARD sulla condizione giovanile in Italia*, Bologna, il Mulino.

Bazzanella, A., Deluca, D., Grassi R.

2007 *Valori e fiducia tra i giovani italiani*, Milano, Istituto Iard.

Buzzi C., Cavalli A., de Lillo A.

1997 *Giovani verso il Duemila. Quarto rapporto IARD sulla condizione giovanile in Italia*, Bologna, il Mulino.

2002 *Giovani del nuovo secolo Quinto rapporto IARD sulla condizione giovanile in Italia*, Bologna, il Mulino.

2007 *Rapporto giovani Sesta indagine dell'Istituto IARD sulla condizione giovanile in Italia*, Bologna, il Mulino.

Conclusioni

di Augusto Palmonari*

Una cosa che si è chiaramente precisata in queste due giornate è stata l'importanza dello studiare le tematiche di tipo adolescenziale in una prospettiva temporale: Scabini parlava del rapporto tra generazioni, Smorti ha parlato della storicità delle diverse narrazioni che nelle generazioni si susseguono.

Mi pare che questa sia un'annotazione estremamente importante. Se si guarda ai manuali di psicologia dell'adolescenza, non c'è questa dimensione storica perché evidentemente si è centrati su fenomeni dell'*hic et nunc*, non cercando di ricostruire come i fenomeni dell'oggi si siano progressivamente concretizzati.

In secondo luogo, è molto interessante la considerazione fatta dalla Scabini sul rispecchiamento dei significati, dei valori, degli atteggiamenti di fondo nei confronti del sociale e da parte delle due generazioni, genitori e figli, con delle varianti per altro estremamente interessanti.

Una riflessione su questo punto mi è venuta spontanea, non cercata, una settimana fa durante la visita che ho fatto ad un amico caro, molto malato, in ospedale. Con lui ho avuto, a cominciare dai primi anni '60 del '900, molte occasioni di conversare su temi di comune interesse non solo professionale (lui neuro-psichiatra infantile, io psicologo sociale) ed anche, più volte, di collaborare (soprattutto nella fase dei progetti di sperimentazione per la deistituzionalizzazione dei minori e dei disabili mentali). Avendo una

* Dipartimento di Scienze dell'educazione, Università di Bologna.

storia comune era agevole parlare anche in una situazione delicata come quella. E parlando, lui ritrovava lo spirito che lo aveva sempre caratterizzato, spirito che al mio arrivo presso il suo letto sembrava spento. Un figlio del malato, giovane un po' sopra i 20 anni, era presente ed ha seguito lo svolgersi del nostro incontro. Ha fatto una considerazione che mi ha molto colpito: ha detto, infatti "mio padre è uno che si è impegnato moltissimo nel lavoro, e voi siete una generazione – quindi si riferiva anche a me – che avete messo tutto nel lavoro. Per me è diverso ho il problema del cosa fare, però non penso che sia il lavoro lo strumento fondamentale per realizzarmi". So che quel simpatico figlio dell'amico suscitava molti problemi in famiglia per la sua incostanza: giocava a basket, suonava ma non ce la faceva a studiare, dopo la maturità si era iscritto a diverse facoltà, invano. Sempre demotivato allo studio. È presente in lui una dimensione "espressiva" che confligge, sino a cancellarla, con quella strumentale del tipo "devo trovare un lavoro per inserirmi nella società". Lui si sentiva, così com'era, del tutto inserito; noi, nelle sue condizioni, ci saremmo sentiti dei marginali. Io non avevo mai pensato che ci fosse una differenza di questo genere, rilevavo solo la differenza esistente fra padre e figlio. Lo sforzo di autorealizzazione è stato presente in tutti e due e probabilmente è passato dal padre al figlio, solo che quest'ultimo non vuole, o non può utilizzare lo stesso strumento di autorealizzazione che ha utilizzato il padre e sceglie altre strade.

Molte survey mostrano che nei giovani adulti sono frequenti prese di posizioni simili a quelle del figlio del mio amico. Probabilmente sono in rapporto anche (non solo però) con il relativo benessere che la famiglia di origine è in grado di assicurare anche dopo i 20 anni. Quante scelte del genere sono produttive a lungo termine non è agevole prevedere: cosa potranno fare i "simpatici" espressivi, quando si troveranno di fronte alla necessità di mantenersi senza il sostegno della famiglia? Dovremmo attivare studi che indagano l'evoluzione di questi tipi di atteggiamenti tutti centrati sulla comunicazione e l'espressività.

Questo tema si collega a un'altra considerazione che ho visto fare dai nostri colleghi sociologi, nel momento in cui mettono in

risalto il centraggio sulla famiglia, sulle amicizie, sulla espressività, molto diffuso nell'ambiente adolescenziale e giovanile. Anche qui bisogna fare attenzione perché si arriva forse a generalizzazioni eccessive, ma l'orientamento che emerge oggi in certe fasce giovanili e adolescenziali, in modo particolare, rischia di provocare sentimenti di difficoltà particolarmente accentuati soprattutto quando si devono prendere delle decisioni impegnative.

Elisabetta Crocetti ed altri colleghi di Macerata, ispirati dai lavori di Wim Meeus, hanno mostrato in questi giorni che adolescenti e giovani adulti sanno *impegnarsi* a fondo su certi aspetti della loro realtà (ad esempio la musica, lo sport, la vita familiare) ma non attivano alcun impegno nei confronti di altri ambiti del loro spazio di vita (ad esempio la professione, il formare una propria famiglia ecc.).

Anche questo, articolato con quello sopra citato, è uno dei problemi più importanti che la psicologia sociale dell'adolescenza deve studiare.

Un'altra considerazione importante fatta in questi giorni è quella di Meeus che ha parlato del tramonto dell'ipotesi che le nuove generazioni siano necessariamente innovatrici; in realtà è un tema che è stato già criticato a cominciare da Mannheim, però si ripropone continuamente nell'illusione che l'innovazione venga prevalentemente dai giovani. In realtà, dice Meeus, i giovani sono raramente innovatori, ma influenzano in un certo modo i fenomeni sociali; come sismografi segnalano in modo polarizzato (a volte eccessivo) che cosa c'è di rilevante interesse in una certa fase della vita sociale: perché molte ragazze di origine magrebina, socializzate in Francia, hanno preteso di indossare il velo islamico, quando una legge ne ha vietato l'uso in luoghi istituzionali? Perché oggi, al momento in cui rivedo le mie note del seminario di Macerata, gli "apatichi" adolescenti delle scuole pubbliche e delle Università, si sono movimentati improvvisamente contro certe iniziative del Governo? Forse la tesi dei giovani-sismografi merita di essere approfondita. Potrebbe voler dire che la capacità di dare giudizi sui significati rilevanti di quanto accade è un elemento qualificante del loro porsi nei confronti della realtà.

Su un altro punto chiave del nostro incontro sarà interessante soffermarsi ancora. Caterina Arcidiacono e Fortuna Procentese, parlando della situazione degli adolescenti napoletani, sottolineavano il loro centraggio sulla famiglia, “a casa sto bene”, e poi “la casa è pulita, la casa è piacevole, la casa è protettiva, mentre l’ambiente esterno non va bene assolutamente”. Questo dato è stato interpretato in termini di coping evitante, cioè, per far fronte ad una situazione difficile esterna, mi chiudo in casa, è il discorso che si faceva negli anni passati; prendendo da Hirschman la nozione di *exit vs. voice* rielaborata da Tajfel nei termini di partecipazione o ritirata. In pratica, quando mi trovo di fronte ad ostacoli eccessivi, trovo impossibile impegnarmi nei confronti di essi. Ho l’impressione che noi troppo spesso, utilizzando la nozione di coping, evitiamo di vedere la dimensione sociale di questa ritirata. Questa non è una critica alla ricerca napoletana naturalmente, è semplicemente il dire, utilizzando le nozioni di Hirschman e Tajfel, che dobbiamo cercare di capire che cosa è l’ostacolo che obbliga, o comunque persuade molti a non impegnarsi nei confronti dell’esterno. Credo questo un altro degli argomenti su cui volgere il nostro interesse.

Due parole ancora sul tema che è stato affrontato da De Gregorio e Patrizia Patrizi. La ricerca di questi autori ripropone il tema della prevenzione, argomento su cui si sono spese molte parole ma che ha ispirato poca azione meditata: dalle esperienze fatte non si sono ottenuti incrementi di conoscenza, né sul piano metodologico né su quello teorico. In secondo luogo, non ci si deve illudere che usando tecniche di rilevazione molto complesse si faccia progredire la conoscenza, qualora manchi uno sforzo di riflessione teorica.

Un altro compito che ci viene affidato dal nostro incontro maceratese è quello di impegnarsi per giungere a trovare elaborazioni concettuali che permettano di mettere a punto delle modalità di intervento fondate teoricamente: mettere a punto metodi di prevenzione della devianza merita uno sforzo ambizioso.

Un altro problema interessante, affrontato da Laura Migliorini, merita di essere ulteriormente studiato. La sua idea fonda-

tale è che lo studio dell'identità etnica prescinde dalle categorie che vengono utilizzate normalmente nello studio della costruzione dell'identità. Viceversa, nei lavori presentati dal gruppo di Meeus, è stata sostenuta la possibilità di lavorare sull'identità etnica tenendo conto delle concettualizzazioni di ispirazione eriksoniana. Dobbiamo cercare di capire se si deve elaborare in modo diverso il modello che deriva dalla scuola di Meeus oppure se questo è adeguato per indagare anche le tematiche dell'identità etnica. A proposito di essa emerge un altro problema, a mio giudizio: anche Grassi ha fatto delle considerazioni giustissime sul tema dell'identità dicendo che c'è un'evoluzione delle tematiche dell'identità da quando ci si comincia a porre il problema, dagli 8/9 anni fino alle età successive.

Bene. Ma il processo di costruzione dell'identità è descritto, da chi non aderisce alla corrente Erikson-Marcia-Meeus, in termini diversi, come se l'identità di un soggetto non fosse unitaria ma costituita da molteplici aspetti separati. Ho un'identità in quanto italiano, un'altra in quanto interessato alla politica, un'altra in quanto padre di famiglia ecc. Studiosi che si rifanno alla teoria dell'Identità Sociale di Tajfel e Turner, ad esempio, impostano la loro ricerca su queste basi.

Negare l'unità dell'identità di un attore sociale comporta dei rischi rilevanti per fare previsioni circa quello che i suoi comportamenti potranno essere. Per questo l'impostazione che si rifà ad Erikson e seguaci, che è confermata nei fatti nel testo semplice e importante di Maalouf, appare più attendibile. Ma questa presa di posizione deve essere elaborata sul piano teorico, cosa che sinora non è pienamente realizzata. Direi che è il compito-chiave che dovremo affrontare.

Quello che sostiene la Pojaghi, è importante: dobbiamo costruire un archivio delle idee e dei dati che vengono raccolti in giornate come queste. Nelle Scienze Sociali purtroppo c'è la tendenza a cominciare sempre da zero e molto di quello che si è accumulato non è riconosciuto: molto di quello che si è detto e si è fatto non è conoscenza consolidata. Soltanto facendo tesoro di tutte le conoscenze acquisite si potrà infine elaborare una teoria

circa l'evoluzione dall'infanzia all'età adulta, sufficientemente articolata sui momenti chiave. Per adesso facciamo tesoro delle piccole conoscenze che abbiamo acquisito, ma non sono ancora capaci di dare un quadro teorico sufficientemente chiaro. Quadro teorico non vuol dire ovviamente quadro astratto, il problema è che molto spesso nell'operatività sociale il teorico viene confuso con l'astratto. Teorico vuol dire una cosa serissima che serve per operare e, per operare, la teoria è necessaria.

eum x psicologia

Il contributo della Psicologia Sociale allo studio dell'adolescenza e della giovinezza Traguardi raggiunti e nuove sfide da affrontare a cura di Augusto Palmonari e Barbara Pojaghi

Questo volume raccoglie i contributi di studiosi e ricercatori che lavorano da anni sul tema dell'adolescenza e della giovinezza. Per la complessità dell'argomento si è voluto documentare non solo ricerche fatte, ma anche lavori in itinere e percorsi di studio, nello sforzo di riflettere su alcune criticità, sulle diversità delle realtà territoriali e quindi sulle differenti tipologie di adolescenti e giovani con cui si lavora. In questa attività di documentazione, di confronto e d'intento cooperativo sono stati chiamati studiosi di diverse università italiane e straniere: ogni gruppo di ricerca presenta sfaccettature del problema che si snodano come se un filo rosso le tenesse unite. L'ultima parte del volume fa dialogare non solo gli psicologi sociali ma anche sociologi e psicologi dello sviluppo, assumendo l'insegnamento lewiniano che auspicava nella ricerca un'apertura multidisciplinare, apertura che ha permeato tutta la sua opera.

Augusto Palmonari è Professore fuori ruolo di Psicologia sociale presso la Facoltà di Psicologia dell'Università di Bologna e Direttore della rivista *Psicologia Sociale del Mulino*. È considerato uno dei principali rappresentanti della psicologia sociale italiana. Interessato particolarmente alla questione dell'identità personale e ai suoi processi di costruzione e sviluppo, ne ha messo in luce soprattutto la relazione con le dinamiche di gruppo, con i processi simbolici di produzione di significato, con i contesti sociali e di comunità. È autore di numerosi volumi, saggi e articoli pubblicati su riviste nazionali e internazionali.

Barbara Pojaghi è Professore ordinario di Psicologia sociale presso la Facoltà di Scienze della comunicazione dell'Università di Macerata. Dirige il Centro di orientamento di Ateneo e si occupa delle scelte formative e lavorative dei giovani. Oltre la costruzione dell'identità nell'adolescenza, i suoi temi di ricerca riguardano principalmente le rappresentazioni sociali della politica nei giovani, la qualità delle relazioni interpersonali e sociali, i valori e lo sviluppo del giudizio morale nella formazione del cittadino. È autrice di numerosi volumi, saggi e articoli pubblicati su riviste nazionali e internazionali.

eum edizioni università di macerata



ISBN 978-88-6056-189-3

€ 12,50