



Università degli Studi di Napoli “**Federico II**”
Dipartimento di Scienze Relazionali “**G. Iacono**”

Dottorato di ricerca

Scienze Psicologiche e Pedagogiche- Sez. Psicologia della salute
XVIII ciclo

***ADOLESCENTI TRA ESPLORAZIONE E
TRASGRESSIONE: LA FORMAZIONE
DELL’IDENTITÀ IN CONTESTI NORMATIVI E
NON NORMATIVI***

Dottorando: dott.ssa *Luigia Simona Sica*

Tutor: prof.ssa *Laura Aleni Sestito*

Coordinatore: prof.ssa *Giovanna Petrillo*

Indice

INTRODUZIONE	pag.4
CAPITOLO I - SULL'IDENTITÀ	pag. 8
I.1 L'identità nella prospettiva evolutiva.....	pag.14
CAPITOLO II - ESPLORAZIONE E DIMENSIONE IPOTETICA DEL SÉ	
II. 1 La prospettiva dei sé possibili.....	pag.30
CAPITOLO III - LA DEFINIZIONE DI SÉ NELLA TRANSAZIONE INDIVIDUO-CONTESTO	pag.37

STUDIO I

CAPITOLO IV - SÉ POSSIBILI ED ESPLORAZIONE DELL'IDENTITÀ IN CONTESTI NORMATIVI E NON-NORMATIVI	pag.53
IV. 1 Obiettivi e ipotesi di ricerca	pag.55
IV. 1a - Obiettivi specifici.....	pag.55
IV. 1b - Ipotesi di base.....	pag.56
IV. 1c - Ipotesi specifiche.....	pag.56
IV. 2 Metodo	pag.58
IV. 2a - Partecipanti alla ricerca.....	pag.59
IV. 2b – Strumenti.....	pag.60
IV. 2. c - Procedura di analisi dei dati.....	pag.63
IV. 3 – Risultati	pag.65
IV. 3a - Sé attuali e sé possibili: Analisi quantitativa.....	pag.65
V. 3b - Il contenuto delle differenti tipologie del sé: analisi qualitativa.....	pag.72

IV.3c- La rappresentazione di sé in differenti domini e la rappresentazione del proprio valore personale (global self-worth).....	pag.85
IV. 3d - La relazione tra rappresentazione di sé, sé possibili e valore personale (global self-worth).....	pag.90
IV.4 - L'esplorazione dei sé possibili negli adolescenti sottoposti a misura penale (devianti).....	pag.91
IV . 4a – Vedersi (disegnarsi) nel presente e nel futuro.....	pag.93
IV . 5 Commenti ai risultati.....	pag.96

STUDIO II

CAPITOLO V - LA TRASGRESSIONE COME SPERIMENTAZIONE DEI SÉ POSSIBILI.....	pag.101
V. 1 - Ipotesi e obiettivi di ricerca	pag.108
V .1a - Obiettivi specifici.....	pag. 109
V. 2 - Metodo.....	.pag.109
V. 2 a - Strumenti.....	pag.110
V. 2b - Partecipanti alla ricerca.....	pag.111
V. 2. c - Procedura di analisi dei dati.....	pag.113
V. 3 – Risultati	pag.113
V. 3a – La trasgressione come ponte dal passato al futuro: tipologie e funzioni.....	pag.113
V.3b – Analisi lessicale.....	pag. 134
V. 4 Commenti ai risultati.....	pag. 139
RIFLESSIONI CONCLUSIVE.....	pag. 141
APPENDICE A.....	pag.147
APPENDICE B.....	pag.152
RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI.....	pag.156

Introduzione

Le vicende di un gruppo di giovani che, nella Parigi pre-bellica, si affacciano alla vita scoprendone le conflittualità e gli inevitabili negoziati, e, insieme, il dissidio tra le aspirazioni a volte velleitarie della prima giovinezza e le possibilità reali offerte dalla concretezza dell'esistenza sociale costituiscono non soltanto il racconto di un romanzo esistenzialista, ma anche – ci pare – proprio un'immagine espressiva, efficace della crisi adolescenziale. Infatti, nel contesto sociale invaso da eventi drammatici e cruciali, antecedenti l'inizio della seconda guerra mondiale, i protagonisti sono gli adolescenti, invasi da un'atmosfera inquieta che vivono trasfusa nelle inquietudini delle loro vite. Tuttavia l'impatto con la realtà dura e cruenta che si prepara sopra di loro e al di là delle loro singole aspirazioni, crea dapprima la crisi nei loro animi, e, poi, la sua stessa risoluzione. Dapprima è la ricerca di sé, la volontà di essere se stessi e di 'viversi' in una totale libertà di pensieri, soprattutto di comportamenti, a caratterizzare questi personaggi all'inizio del romanzo, quando a muoverli è la volontà, come dice Matteo, di "essere libero. Essere causa di se stessi, poter dire: io sono perché lo voglio; essere l'inizio di me stesso" (Sartre J. P., 1945, 69). Poi, è il confrontarsi con la concretezza della vita nel trascorrere degli anni a mettere un freno al bisogno di auto-definizione e di conoscenza di sé, e, anzi, a instillare nei protagonisti il dubbio che la propria identità non possa che essere un compromesso tra desideri e necessità, tra sogni e eventi reali: in fondo, più che cercare realmente il proprio sé (il proprio vero sé direbbe Winnicott), "forse bisogna scegliere: non essere nulla o fingere quello che si è" (Sartre, op. cit., 241).

La necessità della scelta, quindi, è quella che si insinua anche in alcuni adolescenti reali, per i quali la ricerca di sé pare strettamente legata all'immagine che il mondo esterno restituisce loro. Si tratta di ragazzi per i quali, come in un film di Truffaut¹, l'abbandono dei propri sogni è forzatamente precoce, irretito dalle azioni devianti (come dagli eventi storici più ampi per i protagonisti del romanzo) e dalle loro conseguenze sociali. Ora, proprio dal dubbio che la scelta tra la propria libertà e la finzione (l'accettare di essere ciò che gli altri sembrano suggerire, per evitare di non-essere del tutto) possa essere a volte spontanea, ma a volte anche necessitata, origina probabilmente l'interesse della presente ricerca verso la costruzione dell'identità in adolescenza in due prospettive particolari: nel suo processo esplorativo e in contesti non-normativi.

Non a caso il percorso della ricerca ha preso le mosse da un iniziale interesse verso la costruzione dell'identità in adolescenza in rapporto a un contesto specifico di appartenenza: negli adolescenti cosiddetti 'devianti'. Il percorso si è poi sviluppato in fasi successive. Durante la prima fase si è proceduto ad una vasta ricognizione bibliografica, in merito agli argomenti in oggetto, nell'ambito della letteratura sia nazionale che internazionale. Successivamente, dall'argomento di più ampio interesse si è pervenuti ad un'ulteriore specificazione dell'oggetto della ricerca, rintracciando in alcuni contributi recenti i costrutti pertinenti all'analisi dei processi di definizione dell'identità in adolescenti inseriti in contesti peculiari. E' stato, così, individuato il costrutto dei 'sé possibili', formulato da Markus e Nurius (1993), come spunto utile sia al fine della definizione dell'ipotesi di ricerca, sia al fine dell'individuazione dell'approccio metodologico. Questo è stato rintracciato in una metodologia quanti-qualitativa, particolarmente feconda per avvicinarsi ad una problematica complessa come è la definizione di sé nella delicata fase dello sviluppo individuale multifaccettato quale è l'adolescenza.

¹ Truffaut F., (1959), *I 400 colpi*.

Nella seconda fase del percorso di ricerca ci si è concentrati sulla definizione dei soggetti partecipanti e sulla scelta degli strumenti di indagine che risultassero più idonei – a seguito di una serie di prove preliminari - per la specificazione operativa delle ipotesi e per la scelta e la ulteriore messa a punto degli strumenti medesimi.

Proprio grazie a questa fase esplorativa è stato possibile giungere alla progettazione della ricerca nella sua versione ultima, nella quale si è deciso di lasciare ampio spazio all’approccio qualitativo. Ciò in ragione del particolare oggetto di indagine, intriso di elementi di significazione soggettiva e trasversalmente caratterizzato da una continua costruzione di senso da parte dei partecipanti alla ricerca stessa. Tale metodo è parso particolarmente adatto ai soggetti devianti, al fine di far emergere la specifica complessità della elaborazione soggettiva più profonda dell’identità “deviante”. In questa fase esplorativa, si è avuto modo anche di cogliere alcune specifiche dimensioni problematiche inerenti la ricerca con soggetti devianti. E’ emerso che con questi ultimi occorrono strategie e strumenti di ricerca particolari, che riescano ad andare incontro alla loro motivazione a narrarsi, a dire di sé, a comunicare all’altro la propria esperienza personale in contesto.

La progettazione del presente studio, in ragione di quanto fin qui espresso, è avanzata in una terza fase, di raccolta e analisi dei dati. Si è proceduto, pertanto, coerentemente con gli strumenti di tipo qualitativo, all’utilizzo di una metodologia di analisi che consentisse di rispettare il più possibile quel processo di “significazione” prodottosi durante la raccolta dei dati.

Infine, dalla riflessione sui dati emersi e sui risultati è nata una nuova esigenza: azzardare nuove ipotesi. Esigenza, quest’ultima, legata alla natura del processo qualitativo di ricerca, che affonda la sua ragione nella stretta relazione tra dati e generazione di ipotesi. In una quarta fase, pertanto, è emersa la curiosità di approfondire il percorso di definizione dell’identità, valutando in particolare le dimensioni inerenti le funzioni svolte dalla trasgressione all’interno di tale

processo. E' per questo motivo che il complessivo impianto di ricerca, come si vedrà in seguito, conterrà due studi: il primo, di cui si è fin qui detto, e il secondo scaturito dall'area del dubbio creata dal primo. Entrambi sono volti a ritrovare quel delicato passaggio in cui gli adolescenti non hanno ancora del tutto abbandonato una dimensione immaginativa, di sogni, di esplorazione, di possibilità e non si sono del tutto arresi all' 'age de raison', all'età della ragione (quando, se vogliamo, il passaggio dall'exploration al commitment nella definizione della propria identità non dovrebbe essere ancora avvenuto).

Capitolo I

Sull'identità

*...nessuno è mai obiettivo e tutto può essere frainteso e distorto, nessun merito o valore lo sono in loro stessi senza un riconoscimento altrui che il più delle volte è puramente arbitrario, i fatti e gli atteggiamenti dipendono sempre dall'intenzione che si attribuisce loro e dall'interpretazione che si voglia dare loro, e senza quella interpretazione non sono niente, non esistono, sono neutri o possono senz'altro essere negati.
(Marias J., 2002, 92-93)*

Quando il soggetto come entità corporea e strutturata esaurisce le sue possibilità simboliche, la rappresentazione di sé come processo dialettico e continuo inizia. La concettualizzazione di sé, in altri termini, racconta la storia dell'individuo, lo costruisce e cesella come si fa con la creta. Ogni individuo non ha di sé un'immagine precisa, ma, di fronte a se stesso, alle proprie potenzialità, così come alla propria attualità, si stupisce come il bambino lacaniano che scorge nello specchio la prima immagine di sé. Da questa scoperta di sé che è visione primaria, incontro inaspettato, comincia un processo di costruzione della propria identità, un percorso alla ricerca di sé. Dallo stupore per l'immagine riflessa, che traghetta la problematica dell'essere realmente ciò che ci sembra di essere, ciò che si vede, ciò che si percepisce, alla definizione di un 'io' che dia spiegazione dei propri comportamenti e del proprio modo di esistere passa in mezzo tutto il tragitto dell'esperienza di sé, dell'evoluzione, della vita individuale. Non vi è un momento in cui il soggetto possa ritenere di essere una entità stabile, un io immodificabile e definito: vi è sempre una attribuzione di identità a se stessi. Il medesimo concetto

di 'io', o di 'sé' o di "identità", non può avere (e, infatti, non ha) una definizione concettuale stabile e univoca, poiché contiene al suo interno le dimensioni molteplici della percezione soggettiva, della possibilità, della ricostruzione dei significati. A partire dall'incontro con la propria immagine vi è, nel percorso esistenziale dell'individuo, un continuo imbattersi in immagini possibili di sé che gli vengono fornite dalle proprie auto-percezioni, dalle proprie emozioni, dalle proprie istanze inconsce, così come dallo 'sguardo dell'altro' - *valorizzante* (Cooley, 1902) o meno che sia - dal feedback sociale, dalle sue richieste. Va aggiunto che tutte queste dimensioni non sono neanche esse stabili, ma mutano con il tempo, a seconda del contesto di riferimento, nel momento in cui vengono colte dagli attori che compongono la scena in cui il soggetto è inserito: gli altri, per rapportarsi ad esso, devono mettere in relazione tra loro tutte queste dimensioni. Tutto ciò è mutevole, o quanto meno non può essere considerato univoco e stabile, ma fluttuante, relativo. Per questa ragione, nessuna attualità del contesto di riferimento può essere assunta come tale, perché afferisce anch'essa al mondo della rappresentazione. Ogni individuo può soltanto immaginare (o rappresentare) se stesso attraverso una propria attività di riflessione; ma anche ciò che dall'esterno si vede non può che essere un'auto-attribuzione. Anche il feedback sociale, o solo ciò che i famigliari pensano di lui, non può che derivare al soggetto da una sua rappresentazione, da una sua percezione soggettiva che, in quanto tale, non può prescindere dal mondo delle aspettative, della personalità, delle caratteristiche esperienziali proprie di un individuo. Inoltre, anche quando decide di accettare l'immagine di sé propositagli dagli altri, in realtà sta compiendo un'ulteriore processo ricostruttivo: ciò che ritiene gli altri pensino di lui è di nuovo un suo pensiero. Scriveva Nietzsche, chiarendo il dibattito sulla soggettività e l'interpretazione:

Il 'soggetto' non è niente di dato, è solo qualcosa di aggiunto con l'immaginazione, qualcosa di appiccicato dopo. Nella misura in cui la parola 'conoscenza' ha senso, il mondo è conoscibile; ma esso è *interpretabile* in modi diversi, non ha dietro di sé un senso, ma innumerevoli sensi. (Nietzsche, 1885-1887, fr 7 (60), pp 299-300).

Questo 'dopo' nietzschiano richiama un tempo che può essere individuale e sociale: uno spazio di riflessività. Nessuna esperienza di sé può assumere, nel medesimo momento, i connotati di conoscenza e di significato. O almeno, nella consapevolezza soggettiva ciò non accade; è piuttosto nello spazio della riflessione, nel differimento e nel pensiero che il processo di significazione avviene. Quando l'azione è compiuta, o quando ancora non ha trovato la sua espressione fenomenica, allora il pensiero, o, se vogliamo l'attività metacognitiva, può conferire un senso. Conferire 'senso' all'azione, tuttavia, non significa soltanto giustificarla, nell'accezione di sancirne le motivazioni che la legittimano, ma anche trovarle un posto all'interno della ricostruzione dell'identità individuale. Contestualizzandola, cioè, nell'esperienza, nella storia del soggetto che la produce, essa acquista un *significato*, cioè una collocazione che la rende pertinente non soltanto rispetto alle motivazioni che la producono, ma anche in rapporto ai suoi effetti, nonché ai suoi legami trasversali con altre azioni e con altri significati.

E' come dire che riflettendo l'individuo ritrovi se stesso.

Il che non significa attribuire un primato all'intelletto, né affermare il bisogno di una piena coscientizzazione dell'umano, vuol dire soltanto che, pensando, l'individuo si imbatte nel significato delle proprie azioni, s'incontra (come il bambino con la propria immagine riflessa nello specchio) con qualcosa che assomiglia all'idea che egli stesso ha di sé. Questo qualcosa può accordarsi o contrastare con l'autorappresentazione della propria individualità, comunque, in qualche modo, vi si rapporta.

Ci riferiamo ad un 'qualcosa' che costituisce un'ulteriore tessera che compone il mosaico della ricostruzione della propria identità; e, cosa più rilevante, il suo rapportarsi alle altre tessere costituisce una sorta di filo rosso che si accosta da vicino al legame del processo di significazione.

Che cosa vuol dire, tuttavia, costruire il ‘senso di sé’? E come si inserisce la costruzione dell’identità in questo percorso che appare a tutta prima poco afferrabile?

Più o meno come nascono le biografie, suggeriscono alcuni autori (Bruner, Smorti). Attraverso, cioè, un processo ricostruttivo ‘a posteriori’ alla luce del quale ogni elemento si incastona in un senso e in un significato complessivi. L’immagine di Emily (Nelson, 1987²), la bambina di tre anni osservata dal Nelson che prima di addormentarsi ripercorre le esperienze della giornata raccontandole a se stessa, ben rappresenta il processo ricostruttivo – narrativo (direbbe Bruner) cui l’identità individuale è sottoposta quotidianamente.

In questo senso l’individuo è l’artefice della propria identità, o meglio, costruisce attivamente la propria teoria su se stesso. L’identità, allora, diventa una *teoria del sé* (Berzonsky, 1992; Moshman, 1998). E la dimensione autoriflessiva non si lega soltanto alla scissione originaria di James - di un Io riflettente e di un Me oggetto della riflessione, nella distanza fra i quali si crea la conoscenza - ma si fa tutt’uno con l’identità stessa. Non soltanto il soggetto definisce se stesso attraverso la capacità ricostruttiva della riflessione, ma, nel processo del conferire senso, l’identità si forma. Il sé, allora, non è esclusivamente il prodotto della riflessione, non è inteso soltanto *come testo* (Smorti), ma come processo creativo che *genera un testo* con il quale finisce con l’identificarsi. E’ attraverso la possibilità di ricordare e narrare a se stessa le proprie esperienze che Emily trova un ordine ed un senso a ciò che ha vissuto, e, raccontandolo, può comprendere anche ciò che quell’esperienza ha significato per lei. In altri termini, la comprende e nell’attribuirvi un significato soggettivo comincia a costruire la propria identità. Ecco che il sé come testo e il sé come creazione di un testo si fanno tutt’uno quando è in atto un processo di formazione dell’identità.

² In: Neisser U. Winograd E., (a cura di), 1987, *La memoria: nuove prospettive secondo gli approcci ecologici e tradizionali*, CEDAM, Padova, 1994.

Di qui la stretta specificità del sé che viene rivendicata da più parti del sapere psicologico; e, dunque, la difficoltà di produrre una definizione univoca dell'identità, se non specificata in rapporto al soggetto stesso. Se da una parte, infatti, il 'sé creativo' della psicologia individuale di Alfred Adler rappresenta proprio un sistema soggettivo personalizzato che presiede le esperienze psichiche e che finisce con il riunirle in uno 'stile' di vita attraverso il quale ogni individuo è riconoscibile, d'altra parte l'identità assume 'stili' specifici anche in rapporto agli stili di processo di informazione che li esemplificano (Berzonsky, 1989).

Trasversalmente, pertanto, ci si muove in direzione di una destrutturazione del concetto di sé o di identità in quanto costrutti, e di una visione dell'identità in quanto processo dinamico in cui soggetto e oggetto si identificano, si corrispondono e si integrano in un continuo rapporto di costruzione di senso.

Ne scaturisce che l'identità non è l'immagine riflessa nello specchio, ma la "percezione" di quell'immagine da parte del soggetto che la vede, legge e interpreta (e anche distorce) in base alle proprie caratteristiche, esperienze, volontà e immagini inconse. Che possa esserci un'identità definita ed immutabile è, in termini estremi, soltanto il frutto, come scrive Minsky (1985), di "un'antica credenza errata"; che, probabilmente, come illustra Galimberti, ha radici nella formulazione filosofica platonica, dal momento che

a differenza di tutti i popoli della terra, l'uomo occidentale un giorno ha detto "Io". L'ha annunciato Platone e l'ha esplicitato Cartesio. La psicologia ha catturato questa parola e ne ha fatto il centro della soggettività, dispiegando una visione del mondo a partire da questo centro. (Galimberti, 2005, 29).

L'Io (o il sé o l'identità) può, invece, essere compreso a partire dalla consapevolezza che di esso non si può parlare che in termini di rappresentazioni, di 'autoimmagini' (Minsky, 1996). E, dal momento che questa rappresentazione è sostanzialmente 'narrata' (alla stessa stregua in cui sottoforma di racconti si esplicitano le prime prese di coscienza dei bambini), si può parlare del sé principalmente come di una 'costruzione narrativa' (Bruner, 1986, 1990, 1991a,

1991b, 1995, 2002), di una rappresentazione mentale che nell'essere esplicitata utilizza parole e che, al tempo stesso, nel narrarsi costruisce il suo significato. A ben guardare, è proprio il 'pensiero narrativo' a consentire all'uomo di creare la propria identità attraverso la costruzione di *mondi possibili*, attraverso l'uso di parole, ricordi, immagini (Bruner, 1986). Lo studio della psiche lambisce i territori dell'antropologia simbolica e della linguistica, nel momento in cui poiché pone il *pensiero narrativo* al centro del processo di significazione che costruisce l'identità. Non a caso la psicologia dello sviluppo s'interessa al linguaggio, riversandosi anche nelle metodologie di indagine di matrice qualitativa, alle forme attraverso le quali gli individui lo utilizzano. Essa, soprattutto, guarda al linguaggio stesso come ad un mezzo che consente quel passaggio dal *significato* al *significante* (Barthes, 1964) che è alla base del *sistema di significazione*³ che, si ricorda, informa anche la costruzione dell'identità. Il significato, infatti, "non è una cosa, ma una rappresentazione psichica della cosa" (Barthes, 1964, 40). Anche la psicologia del profondo si rivolge a volte – come nel caso specifico della formulazione teorica lacaniana – alla linguistica strutturale (Jakobson, 1960, 1963) e all'antropologia strutturale (Levy –Strauss, 1947, 1958). Il fondo che collega questi vari approcci psicologici risiede, infatti, in una comune riflessione: dei nostri sogni, del nostro modo d'essere nel mondo, delle nostre inclinazioni personali, così come dei nostri bisogni o pulsioni, non conosciamo la entità fattuale, ma soltanto la rappresentazione. E, come specifica ancora Galimberti,

questi rilievi sono essenziali perché delimitano l'area dello psichico, che è occupata non da cose, ma dalla rappresentazione delle cose, dal senso che le cose assumono per noi. (Galimberti, 2005, 33).

Come chiarisce con efficacia Bruner,

³ "La significazione può essere concepita come un processo; è l'atto che unisce il significante e il significato, atto il cui prodotto è il segno" (Barthes, 1964, 45); dove per 'significante' si intende quel mediatore (costituito da parole, o immagini, segni) che rende esplicito e socialmente comprensibile un significato.

una psicologia culturalmente sensibile (...) è e deve essere basata non solo su ciò che la gente fa, ma su ciò che dice di fare e su ciò che dice di essere la causa di ciò che fa. Si occupa anche di ciò che la gente dice a proposito di azioni compiute da altri, e sulle relative motivazioni. E, soprattutto, si occupa di come gli individui dicono che è il proprio mondo (Bruner, 1990, 31).

A maggior ragione, pertanto, quando ci si accosta con l'occhio dello studioso al concetto di identità, non è corretto rivolgersi direttamente ad una definizione di essa, quanto piuttosto specificare che ciò a cui si fa riferimento sono le 'idee che costruiscono l'identità'.

I.1 L'identità nella prospettiva evolutiva

Come si diceva in precedenza, l'identità va intesa come un costrutto fluido, mai definibile in una sua attualità fissa e ciò per due ragioni: perché la definizione del senso di sé appartiene all'area della rappresentazione (la mia identità non sono Io, ma è l'immagine che ho di me); e perché la rappresentazione di sé è sottoposta ad un continuo cambiamento (ciò che io penso di essere oggi, in questo contesto, con questi ricordi, con queste specifiche esperienze pregresse, con queste caratteristiche, non è detto che corrisponda a ciò che penserò di essere domani, in un altro contesto specifico, in altre condizioni e non è nemmeno certo che corrisponderebbe a ciò che penserei di essere anche se solo un elemento di questo coagulo di elementi fosse differente).

L'identità risulta dunque fluida rispetto alla sua dimensione rappresentativa e alla sua contestualizzazione spaziale e temporale. La sua costruzione si muove in ambito soggettivo, che non può cristallizzarsi, quindi relativo ed elastico, in quanto continuamente sottoposto alle ridefinizioni apportate dal tempo vissuto e dal tempo ancora da vivere, dalla memoria e dalla progettualità, nonché dalle

emozioni del soggetto, dai suoi sogni, dai suoi timori, dalle sue debolezze o volontà.

Probabilmente, insomma, è un percorso dall'esito incerto quello che conduce ognuno attraverso le strade della formazione della propria *identità*. Domandarsi quale sia il proprio posto nel mondo, come possa configurarsi la propria individualità, quali siano le istanze più vere della specificità individuale, avulse dall'influenza del contesto, è quanto ogni individuo quotidianamente è chiamato a fare. Chiarire a se stessi 'chi si è' è uno sforzo, potremmo dire, sotteso alla motivazione ed al comportamento umano. In questo senso l'intero comportamento umano manifesta la sua specificità proprio in una finalità che non si esaurisce nell'azione stessa. Oltre il prodotto dell'atto, al di là delle motivazioni contestuali che l'hanno generato, vi è una dimensione più ampia e sottesa che ingloba l'intero individuo: è il processo di significazione. Al di là del prodotto vi è sempre per l'uomo la dimensione riflessiva, il ponte del significato che raccorda il comportamento manifesto, sociale, contestualizzato, alla dimensione intrapsichica individuale. Si agisce perché si è in qualche modo, e si ricostruisce la propria identità a partire non soltanto dall'esito dell'azione ma soprattutto dal significato che ad essa è attribuito dal soggetto in un particolare momento e contesto della sua esperienza. Il significato dell'azione dell'uomo - si sa - è molto spesso evolutivo. Non nel senso unidirezionale e positivisticò di ampliamento e miglioramento delle possibilità umane, quanto piuttosto di *cambiamento* evolutivo. Come sottolineano Ford e Lerner (1992), infatti, l'uomo modifica se stesso e questo cambiamento è, di per sé, evolutivo poiché presuppone, e al contempo implica, aggiustamenti e modifiche del proprio modo di essere e di percepirsi. Cambiamenti, tuttavia, che non possono concepirsi avulsi dal contesto in cui l'individuo è collocato. Si è in un ambiente che in qualche modo ci 'significa', in un ambiente, ancora, dal quale non soltanto percepiamo segnali, *feedback* sull'appropriatezza del modo soggettivo di comportarci e rapportarci al sociale, ma siamo plasmati attraverso il sociale.

Si evita qui di proposito la troppo lunga disamina critica che, a partire da Vygotskij in modo esplicito (ma probabilmente a partire dal primo pensiero dell'uomo che ha volto oltre se stesso il proprio sguardo, alla ricerca di un ausilio esterno), mette in luce il ruolo del contesto all'interno dei processi di cambiamento, di sviluppo e di costruzione dell'identità. Basta sottolineare che individuo e contesto partecipano insieme e circolarmente dello sviluppo soggettivo attraverso quel processo di costruzione di senso che nasce dalla transazione ineludibile dell'uomo 'sociale' col mondo. Come sottolinea Bruner (1986, 1994, 1995), in un percorso di reciproco scambio tra individuo e cultura si crea quel processo narrativo che consente all'individuo di comprendere e costruire il proprio senso di identità. Si tratta di un processo che costruisce con tale forza il mondo individuale da rischiare persino di imporsi con le proprie richieste e con i propri stereotipi sulle istanze individuali pure (se così possono essere definiti quei moti e quelle inclinazioni dell'animo umano non direttamente attribuiti alle intenzioni di adattarsi a qualcosa).

Del resto, stagliarsi dallo sfondo comune della società, ricercare e individuare il proprio posto nel mondo collettivo, ma anche rispettare e assecondare le proprie istanze individuali, i propri interessi, il proprio modo specifico ed irripetibile di essere, è processo che comincia dai primi vagiti e si conclude forse soltanto con la morte. (La letteratura psicologica fornisce molti nomi a questo processo di costruzione di sé, fino a dilatarlo e renderlo – con la formulazione analitica junghiana del “percorso di individuazione”⁴ – identificabile con il vivere stesso). E' dalle prime interazioni con l'altro – a partire dal rapporto madre-bambino - che, come sottolineano trasversalmente teorie psicodinamiche e teorie interazioniste, ha inizio il delicato percorso di riconoscimento di sé e di

⁴ Con tale concetto Jung (1921, 1928, 1947-54) intende definire il continuo processo di trasformazione della personalità che si costituisce non soltanto in rapporto al mondo reale, ma anche in rapporto a dimensioni inconse personali ma soprattutto collettive. Anzi, l'intero percorso di individuazione viene visto come un tentativo individuale di differenziazione tra l'Io e il mondo, tentativo doloroso che non sempre si conclude con l'esito sperato del produrre un 'individuo, un tutto', e che più spesso non si conclude affatto.

confronto con l'esterno che è alla base del vivere stesso. Proseguire nel proprio percorso esistenziale significa, pertanto, al tempo stesso, accomodarsi alle richieste esterne, senza tradire, per quanto possibile, i propri desideri, le proprie aspirazioni: è quel modo di porsi che sorge con la nostra nascita, probabilmente, ma che non può non plasmarsi, modificarsi, adattarsi in funzione del contesto in cui ci si trova, per caso o per scelta. Di qui scaturisce la considerazione dell'individuo come soggetto attivo, come attore della propria vita in un ambiente dal quale non può non ricevere spinte e ostacoli, capace di scegliere o quantomeno di selezionare la propria traiettoria vitale: è in una prospettiva dinamica, dunque, che si collocano la *flessibilità* e la *complessità* con le quali va prudentemente osservato lo sviluppo (Ford e Lerner, 2002). Si comprende perciò che la formazione dell'identità, in questa ottica, non è legata a statuti fissi⁵ (Marcia, 1980) o filogeneticamente prestabiliti, ma si matura nel corso delle esperienze, è sottoposta a continui spostamenti di rotta, e sostanzialmente non assume quasi mai le movenze fisse di un approdo raggiunto.

Peraltro, anche nel modello eriksoniano il senso d'identità nasce dall'interazione costante tra il sentirsi veramente se stessi e la capacità di diventare ciò che gli altri si aspettano. E ciò perché nella formulazione della conoscenza di se stessi intervengono non soltanto i fattori maturativi interni, le autopercezioni, il proprio inconscio, le proprie esperienze pregresse e i propri sogni, ma anche tutta una serie di richieste sociali che determinano la costruzione di una identità collocata in un contesto, o, se vogliamo, la costruzione di una Persona junghiana, o di un Falso Sé winnicottiano, che ci facciano muovere nel mondo con adeguata prontezza e rispondenza. D'altro canto, come sottolinea Schaffer (1996), la consapevolezza che vi sia una distinzione tra un *sé pubblico* e un *sé privato*

⁵ Marcia (1980) ha concettualizzato l'identità come una struttura mentale che regola la risposta individuale a questioni problematiche. Il *focus* del modello è spostato sui comportamenti in funzione di quali si attuano due funzioni differenti dell'identità: esplorazione e assunzione di impegni. Sulla base di quali modalità vengano utilizzate Marcia ha identificato quattro stati dell'identità: raggiunta, moratoria, preclusione e diffusione. Questi quattro stati vengono concepiti come concettualizzazioni concluse e stabili.

emerge già, sebbene in forma più che altro intuitiva, in età molto precoce, ma si stabilizza, afferma Selman (1980), a partire dagli otto anni, quando il sé privato viene identificato dal bambino con il suo *vero sé*. Inoltre,

la costruzione del sé privato è un processo che si svolge durante tutta l'adolescenza, fino a che l'individuo arriva finalmente a rendersi conto dei limiti della coscienza e del controllo di sé (Schaffer, 1996, 193).

Se, come avverte Erikson, il senso d'identità è formato progressivamente da auto-rappresentazioni che si sviluppano lungo la propria storia di vita, ne risulta che il percorso per raggiungerlo non sarà certo rettilineo. E ciò, se non altro, per l'ineludibile discrepanza tra aspettative soggettive e possibilità offerte dall'ambiente reale esterno. Infatti, tale percorso sarà costellato di interruzioni, risalite, cadute, bivi, trappole, ma anche di successi e discese improvvisate, in una parola sarà intessuto di *crisi*⁶ (Erikson, 1968).

A configurarsi, allora, è l'immagine dell'uomo come soggetto implicato in piccoli o grandi conflitti da risolvere, i quali investono il suo quotidiano, come le sue valutazioni esistenziali. Ci si confronta sempre; e continuamente il vivere stesso – inteso come processo dialettico e dinamico tra individuo e contesto, interno ed esterno – modifica la percezione di sé di ognuno, il suo porsi nel mondo, il suo modo di essere e di viverci.

Su questo punto, come osservano Hendry e Kloep (2002), ogni teorizzazione psicologica dello sviluppo – sebbene con terminologie a volte differenti – concorda. “Gli individui incontrano (o cercano) alcune forme di compiti/sfide/crisi/stimoli che li costringano ad agire, e il successo derivante

⁶ Nella concettualizzazione eriksoniana (1968) l'intero processo evolutivo che si estende durante tutto il ciclo di vita è costellato da conflitti precipui di ogni periodo. Tali conflitti, determinati dall'opposizione di richieste e bisogni polarizzati, vengono percepiti dal soggetto come momenti critici e soltanto attraverso la loro risoluzione è possibile avanzare nel percorso evolutivo. La conflittualità relativa all'opposizione tra identità e confusione di ruoli costituisce la 'crisi' specifica dell'adolescenza.

dalla risoluzione di questi compiti provoca un rafforzamento delle proprie risorse, cioè lo sviluppo” (Hendry e Kloep, 2002, 31).

Questo sviluppo, ovviamente, presuppone il superamento degli schemi preesistenti di comportamento, uno sperimentarsi in nuovi contesti e con vesti differenti, un andare, in sostanza, “oltre”: oltre la dimensione soggettiva che si è enfatizzata fino a quel momento, alla ricerca di un modo d’essere che venga percepito come più rispondente alle nuove o rinnovate esigenze individuali, ma anche sociali.

Per Erikson, è soprattutto *nell’adolescenza* che il dissidio tra il soggetto e il mondo, tra le aspettative e le possibilità di realizzazione, ma anche tra i bisogni e le loro tradizionali fonti di soddisfacimento, si concretizza con particolare veemenza, poiché è motivato dalla necessità psicologica, fisiologica e sociale di andare oltre, trasgredire nel senso etimologico del termine (*transgredior* = passare oltre superare, andare).

E’ proprio in questa fase di disancoramento dagli schemi infantili precedenti – esplicitata dalle aspettative sociali, dalle modificazioni corporee, dal bisogno di individuazione, dalle relazioni tra coetanei e con l’altro sesso – che una nuova strutturazione dell’identità s’impone con urgenza (Jones 1922; Aichorn 1925; Freud A. 1936 - 1958; Blos 1976; Erikson 1968; Tonolo 1999; Arcuri, 1995; Palmonari, 2001). S’attiva, infatti, un diffuso atteggiamento volto all’*esplorazione* (Marcia, 1966), alla *sperimentazione* della propria adeguatezza personale e sociale, all’acquisizione di nuovi modelli, o all’*identificazione*⁷ sia con coetanei che con adulti significativi che forniscano una guida nella *transizione* e nella *crisi*. Insomma, s’attiva “un’ansiosa sperimentazione di possibili ruoli da incarnare, di condotte strane, qualche volta al limite del pericolo, allo scopo di cercare un sé in cui realizzare la propria definizione” (Arcuri, 1995, 137).

⁷ Per Kestenberg (1962) il rapporto sé- altro, il bisogno di differenziarsi, ma anche di assomigliare all’altro per legittimare il proprio modo d’essere è talmente profondo da rendere difficile la distinzione tra ‘identità’ e ‘identificazioni’.

Non a caso Blos (1976) parla dell'adolescenza come di un "secondo processo di individuazione": una nuova possibilità di differenziarsi dall'esterno, di toccare il confine del proprio sé, di discernere l'io dal 'non-io'. Ma, per comprendere chi si è non ci si può non mettere in rapporto con il mondo altro, con tutto ciò che "non" si è. Partendo da un'idea socratica di comprensione del proprio essere soltanto in rapporto a ciò che il fuori da noi delimita come non nostro, si può percepire la propria essenza, cioè il confine che rivela l'identità soggettiva attraverso la percezione del diverso, dell'inusuale, dello sconosciuto e sostanzialmente dell'incompatibile: dell'"altro".

L'adolescenza è, insomma, *fase di esplorazione* (Marcia 1980) – come si vedrà più avanti - di sperimentazione, di curiosità; è il tentativo di comprensione del mondo e di se stessi, di passi a volte avventati, a volte troppo prudenti, di salti, di ridefinizione di sé, di formazione di parametri di riferimento personali, di ricerca di una propria specificità che si stagli in figura da uno sfondo ancora non ben compreso e conosciuto.

Capitolo II

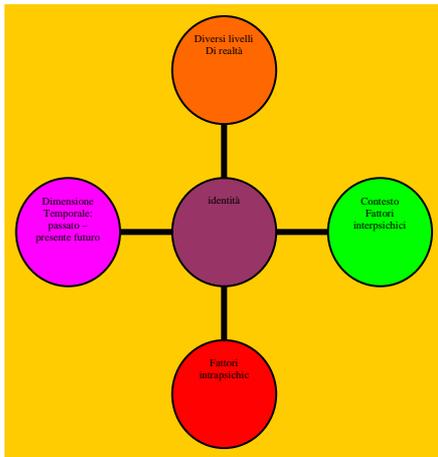
Esplorazione e dimensione ipotetica del sé

*Ognuno ha due punti di vista: quel che si è
e quel che si potrebbe essere.*

(Van Gogh V., l'Aja, 8 maggio 1883, lettera
ad Anthon von Rappard)

Da quanto sinora esposto si desume che l'identità può essere concettualizzata, in una prospettiva costruttivistica, soltanto come un insieme di diverse dimensioni e di più livelli interpretativi, e, per giunta, come un sistema che non si consolida quasi mai, ma resta invece sempre fluido, suscettibile al contesto, al tempo, agli stati emotivi, alle esperienze pregresse. E' il caso di sottolineare che questa complessità, rappresentata dalla non compiutezza dell'identità soggettiva, sia particolarmente testimoniata dal *periodo adolescenziale*. Ci si chiede perciò, attraverso quali forme e quali modalità vengano tenuti insieme i vari elementi di tale complessità, quale posto essi assumano nel quadro complessivo del sé, che funzione svolga la loro interdipendenza. Insomma, ci si chiede in che cosa si traduca quel carattere di fluida continuità evolutiva che pure conferisce ad ognuno il proprio 'senso di sé'.

Infatti, se è vero che l'identità possa essere interpretata come una "narrazione sul sé", una narrazione 'situata' in un tempo e in un contesto soggettivi e oggettivi specifici, è anche vero che tracce o trame che consentano la tessitura della narrazione debbano pur collocarsi da qualche parte.



Le varie componenti che intervengono nel processo di formazione dell'identità e che convergono nella ricerca:

1. dimensione del possibile (sè possibili) con annesse dimensioni intrapsichiche legate alla desiderabilità ed alla paura(sè sperato e sè temuto)
2. dimensione temporale (sè futuro),
3. elementi forniti dal contesto (come attribuzione sociale e ruolo, immagine sociale, appartenenza a contesti normativi o a rischio).
4. come si fa a decidere? Quale dinamica e processo si attivano (esplorazione)?

In altri termini, come è possibile che l'identità, la quale è così fuggevole, conservi una sua forma distintiva per ognuno? Più semplicemente, quali legami vengono utilizzati dal soggetto per tenere insieme le parti? Inoltre, queste possibili corde sono soggettivamente specifiche o possiedono caratteristiche che consentano di studiarle trasversalmente in più soggetti? Infine, come fa un adolescente – su un versante più ristretto – a districarsi nel complesso coagulo di cambiamenti, richieste e bisogni nel quale si trova immerso?

Come si è visto in precedenza, secondo la concezione bruneriana, attraverso il processo di significazione, con cui si costruisce l'identità: tale processo risiede nell'elaborazione cognitiva mediante la quale il soggetto ricostruisce il significato delle proprie azioni, delle proprie emozioni, in sintesi, del proprio vivere a partire da un processo ricostruttivo mediato dal pensiero narrativo. In questa ottica, è capacità precipua dell'uomo quella di rappresentare la realtà, e dunque anche la realtà di sé, mediante il linguaggio. L'utilizzo del sistema semiotico della parola consente di trascrivere e tradurre, in qualche modo, i "vissuti" in esperienze. E' evidente che, in tale prospettiva, assumano notevole valore tutti quei processi semantici che afferiscono all'utilizzo del linguaggio

come di un *codice comunicativo* il quale permetta all'individuo di collocarsi e di essere compreso all'interno di una comunità più ampia di persone. Può dirsi che la *narrazione* e il *racconto* consentano di dare ordine agli eventi e alle emozioni, dotandoli di senso, di un significato che si costruisce nella *transazione individuo-contesto*, nonché nella condivisione di spazi e significati appartenenti alla memoria.

Il sé dunque si tiene insieme, per certi versi, attraverso il linguaggio, attraverso quel collante tutto particolare che è il narrarsi.

L'identità è la teoria che ognuno ha sul sé (Berzonsky, 1992).

Io sono, per certi versi, ciò che ho capito di essere nel momento in cui ho provato – ho sentito il bisogno o mi è stato richiesto – a raccontarmi, a distanziarmi dall'esperire ed in cui ho provato ad ordinare tutto ciò che mi costruisce (i suoi timori, le azioni, i gusti, le esperienze) in un complesso organico dotato di senso. Attraverso siffatto processo ricostruttivo – spontaneo o indotto che sia - costruisco una mia teoria sul chi sono in questo momento.

Il prodotto narrativo, potremmo dire, al quale si giunge rappresenta uno di quei momenti che Kegan definirebbe 'di equilibrio', il momento in cui è possibile per il soggetto fornire una costruzione della propria identità che corrisponda non solo al modo in cui egli si sente di essere, ma, in un certo senso, alla sua stessa vita: un momento che sia, in sintesi 'coerente' e 'plausibile'. Tuttavia, questi momenti in cui l'immagine che si ha di se stessi soddisfa e completa e in cui la narrazione ha un senso in sé concluso, purtroppo, non sono molti nel ciclo di vita. Non sempre, infatti, è possibile attribuire a se stessi e al mondo un senso che sia soddisfacente; più spesso, invece, ci si trova in condizione di inappagamento, di incompiutezza, di 'mancanza di equilibrio' (Kegan, 1982, 1985, 1994). Questa mancanza di equilibrio, meglio potremmo dire questa insoddisfazione, che non rende ragione all'individuo della sua vita e della sua rappresentazione di sé e del mondo, spinge a cercare nuovi parametri esplicativi, a valutare nuovi elementi di sé e del mondo, stimola a guardarsi intorno e vivere

in modo differente se stessi alla ricerca di un nuovo senso che sia più soddisfacente. E' l'adolescenza, in quanto fase di transizione del ciclo di vita - in quanto luogo temporale nel quale il soggetto è sottoposto a modifiche profonde non soltanto relative alla sua sfera fisiologica, ma anche collegate alle sue capacità cognitive e alle richieste che il sociale avanza sulla sua nuova collocazione nel mondo – a costituire sicuramente uno di quei momenti in cui a prevalere è la “mancanza di equilibrio” keganiana. Allo stesso tempo, però, l'adolescente, proprio in virtù dei cambiamenti di cui si diceva, e soprattutto grazie all'ampliamento delle possibilità cognitive, avverte con maggiore insistenza il bisogno di dare un senso al proprio sé, di costruirsi l'identità. Rosenberg (1979) afferma che è proprio nell'adolescenza che l'individuo per la prima volta volge, con consapevolezza, lo sguardo verso l'interno: si pone in sostanza la domanda del 'chi è'. Questo problematizzare la propria esistenza in direzione della ricerca di un *sensò*, e, quindi, di un significato da dare al proprio modo di essere e di essere nel mondo, costituisce una spinta verso la ricerca di qualcosa che dia coerenza ed equilibrio.

Si coscientizza, così, o si fa più intensa ed urgente la *ricerca di sé*. La ricerca, cioè, di una identità che contenga proprio le istanze più vere della personalità individuale, che prescindano in qualche modo dal ruolo filiale che si è finora vissuti quasi come esclusivo, e che allo stesso tempo crei una collocazione originale e specifica dell'individuo nella società che lo accoglie. Nella formulazione eriksoniana, tale posizione si identifica con l'opposizione, tipica dell'adolescenza, tra *ricerca dell'identità* e *confusione di ruoli*.

Insomma, l'atavico dissidio tra *individuo* e *società*, tra *soggetto* e *oggetto*, tra *interno* e *esterno* durante la fase adolescenziale preme maggiormente per essere risolto (risolto non nel senso di 'superato' semplicemente, ma di compreso e metabolizzato all'interno di un campo semantico di cui l'identità costituisce la sintesi soggettiva).

Proprio quando il senso di sé, che ha interessato gran parte della fanciullezza, non risponde più alle rinnovate esigenze intrapsichiche e interpersonali, allora si genera quella mancanza di equilibrio che spinge, come abbiamo visto, alla ricerca di altri sistemi di significazione, di altri principi esplicativi di organizzazione dell'identità. Ci troviamo in quel "viaggio di transizione" (Kegan, 1981), in quella "crisi" (Erikson 1950, 1968), in quella "transizione" (La Voie, 1994), che necessitano di un riordino del sé e della sua percezione soggettiva. Si tratta, tuttavia, di momenti di transizione che, come si sa, non si esauriscono nel solo periodo adolescenziale, sebbene alcuni autori (Marcia, 1980) abbiano individuato in esso il momento critico, all'interno del quale molto del ruolo della definizione dell'identità si gioca in maniera conclusiva. Più pertinenti alla fluidità dell'identità stessa, nonché all'evidenza dell'esperienza esistenziale comune, tali momenti di transizione determinano le condizioni per un riassetto organizzativo dell'identità e, sostanzialmente, per una nuova ricerca di significato: essi non si esauriscono con l'adulthood, ma piuttosto attraversano trasversalmente l'intero ciclo della vita. E lo attraversano seguendo spesso quelle dinamiche processuali individuate da Erikson - ed approfondite e specificate da Marcia - che corrispondono alle dimensioni dell'*esplorazione* e dell'*impegno*.

Il soggetto sarebbe mosso ad una esplorazione delle alternative possibili per la propria identità (quindi a ricercare chi potrebbe essere) e, una volta trovate una collocazione ed una teoria sul sé che lo soddisfino, tenderebbe all'assunzione di impegno (*commitment*) rispetto alle scelte effettuate. Così, attraverso la concettualizzazione proposta da Marcia, la ricerca dell'identità sarebbe mossa inizialmente da una esigenza di alternative e di possibilità, e conseguentemente dalla scelta di una di queste opzioni individuate (una scelta che diviene in qualche modo costitutiva dell'identità stessa, in quanto assunta con quella serietà dettata dalla consapevolezza che la trasforma in assunzione di impegno). Tale processo per Marcia conduce direttamente all'acquisizione di un'identità

stabile⁸: in un'ottica evolutiva, invece, sarebbe più appropriato inquadrare in un ambito più ampio tali dimensioni legate al processo di formazione dell'identità. Come si diceva in precedenza, infatti, l'identità non si stabilizza e concretizza in una sola risoluzione conflittuale, ma si evolve e si costruisce continuamente attraverso le dimensioni dell'esplorazione e dell'impegno. Che, però, la formazione dell'identità avanzi attraverso la successione di queste due dimensioni e sostanzialmente dal loro impasto, è concettualizzazione accettata ampiamente in psicologia dello sviluppo. D'altro canto, se, come si diceva, i momenti di transizione non si esauriscono con l'adolescenza, e se in queste fasi emerge l'esigenza di una nuova ricerca di significato che conferisca senso al proprio sé, anche le dimensioni attraverso le quali si cerca tutto questo verranno riposte continuamente durante l'intero arco della vita.

Inoltre, il processo dell'esplorazione – mediante il quale il soggetto cerca le alternative possibili per la costruzione della propria identità – chiarisce il bisogno di una nuova ricostruzione di sé e al contempo tradisce la non efficacia della configurazione attuale del proprio sé – o quantomeno la percezione soggettiva della sua inadeguatezza. Non a caso nel modello euristico-esplicativo di Grotevant (1987) si lascia ampio spazio alla dimensione dell'*esplorazione*. Sono di particolare importanza, infatti, non soltanto le possibilità esplorate dal soggetto, ma anche il modo in cui la loro esperienza viene amalgamata nella definizione complessiva dell'identità. L'esplorazione, per Grotevant, è, pertanto, alla base del processo di costruzione dell'identità.

L'esplorazione, tuttavia, non è da considerarsi in modo 'puro', come dimensione che si esplicita nel soggetto e che si dispiega con chiarezza e senza interferenze di sorta. Nell'esplorare, al contrario, vi è l'interazione tra differenti fattori che Grotevant sintetizza nelle caratteristiche individuali, nei domini specifici in cui si

⁸ Il modello di Marcia (1980) presuppone l'esistenza di quattro forme di identità raggiungibili alla fine di un processo esplorativo e con l'assunzione di impegno. Tali 'stati' dell'identità dipendono, nella loro configurazione, dalla prevalenza di un processo sull'altro e dal momento in cui essa si è esplicitata. I quattro statuti dell'identità corrispondono a: identità raggiunta, identità moratoria, identità preclusa, identità diffusa.

compie l'esplorazione stessa e nel contesto di sviluppo. E' come dire che anche i processi che sottendono i percorsi di costruzione dell'identità possono essere definibili, ma solo dal momento in cui se ne assume la complessità. Se la costruzione dell'identità è, nella sua globalità, un processo complesso e polisemico, anche le dinamiche, le forme, diremmo anche le corde che tendono a metterla insieme, non possono che nutrirsi della medesima complessità.

Ma che significa, in sostanza, esplorare e quali sono le forme di questa esplorazione?

Vuol dire, in qualche modo, immergersi nel mondo del possibile, vagliare le dimensioni finora sconosciute e scorgere in questi nuovi territori le forme che si confanno alla strutturazione della propria identità. In adolescenza, in particolare, quando tutti i riferimenti vengono messi in discussione dalla maturazione psicofisiologica, vi è come un ribollire delle istanze interiori che premono per trovare nuovi posti e nuovi assetti. Per l'adolescente non basta più quel ruolo filiale che finora ha quasi saturato la sua esperienza vitale, ma un nuovo bisogno di trovare una collocazione e una identità che si inseriscano nell'ambiente sociale più vasto, premendo alla ricerca di una nuova espressione del sé. E' in questa fase, infatti, vera e propria transizione nell'ottica di Blos (1976), che prende forma un movimento che si sposta dal passato alle dimensioni del futuro. Un futuro, che, però, è ancora tutto da determinare. Non ha contorni precisi, non possiede certezze contenutistiche o formali, ma si inserisce ancora tutto nell'ipotetico, che è al contempo, ancora, lo spazio del possibile. L'adolescente si muove verso un futuro incompleto e sconosciuto, 'aperto' così come aperta è la sua identità, tutta in costruzione. Per muoversi in questo spazio dell'incerto e del fertile, l'adolescente prova a testare le sue possibilità di essere, produce i primi passi (che a volte si configurano addirittura come salti nel buio, o, altre volte, come passetti troppo timidi per essere efficaci) nel terreno del *nuovo*. Il nuovo emerge anche in funzione delle nuove richieste poste dal contesto sociale in cui si muove, che implicitamente, o altre volte tacitamente, comincia a porre al

giovane la questione del suo *ruolo*. Un ruolo da interpretare, però, ancora con un copione poco conosciuto e su un palcoscenico talvolta misterioso e vasto. Ora, proprio per comprendere quale possa essere il suo ruolo sociale, e al tempo stesso che cosa possa essere quella sensazione di unicità e continuità che alberga nella sua capacità autoriflessiva, l'adolescente comincia a interpretare dei ruoli, prova a metterli in atto da una parte, mentre dall'altra desidera più intensamente, progetta, sogna. La composizione della sua identità si frammenta in tante possibilità di essere, che non si configurano ancora come aspetti specifici del sé correlati ai vari ambiti o domini (Harter, 1985, 1990) del sé, ma indugiano, piuttosto, in orizzonti plausibili, in aspettative, in immagini. Un passo ulteriore in questa direzione viene compiuto da Dunkel (2000), per il quale se l'identità può essere concettualizzata come una teoria sul sé, allora *l'esplorazione dell'identità* implicherebbe delle ipotesi di *generazione di sé*.

Tutto questo non contiene limiti specifici, anzi si staglia proprio contro i confini precedenti della fanciullezza alla ricerca del nuovo. Una caratteristica del processo di esplorazione dell'identità in generale e dell'adolescenza in particolare risiede, infatti, proprio nella disponibilità pressoché illimitata all'apertura. Nell'"aperto", come sottolineava Heidegger (1946), si configurano, al contempo, il massimo della manifestazione e il massimo del rischio. L'infinito e il possibile divengono allora i territori in cui si possono incontrare ricchezze ma anche trappole e pericoli. Questo incedere attraverso il rischio e l'energia corrisponde al percorso di evoluzione umana, nei termini in cui essa si serve non soltanto di risorse per procedere nella sua progressiva complessificazione, ma anche delle capacità personali e delle motivazioni che si attivano persino in frangenti pericolosi o di crisi. E' questa l'ottica evolutiva in cui Hendry e Kloep (2002) inseriscono lo sviluppo nel ciclo di vita, inteso come capacità di affrontare le sfide esistenziali, per trarre da esse una modificazione dell'identità che conservi non soltanto il sapore della continuità con quel che si

era in precedenza, ma anche l'odore nuovo di quel che si è adesso, in funzione dell'esperienza e, allo stesso tempo, oltre di essa.

E ciò perché l'identità si compone sempre di una dimensione temporale che allude al passato personale (nel quale sono inserite le esperienze, i vissuti, ma anche le interazioni precedenti), ma adombra al tempo stesso le tendenze al futuro.

Sono i due processi di *significato* e di *costruzione del senso* che si compongono nella *dimensione ricostruttiva dell'identità*.

Nella riflessione di ognuno su se stesso, nel processo narrativo di sé, o ancora, nel testo che ognuno costruisce intorno a se stesso (o su se stesso, o per se stesso) si intrecciano passato e futuro. Il passato, che risponde alla domanda del perché delle cose, che costruisce i legami causativi e mostra il presente come configurazione ultima derivata dalle memorie e dalle esperienze; e il futuro preannunciato dalla costruzione del senso del presente in funzione dello scopo verso il quale l'individuo, in contesti specifici e con il suo essere globale, tende. E' la risposta al *perché*, dunque, e *a che scopo*: il passato e il futuro si fondono nella rappresentazione dell'immagine di sé nel presente

Tuttavia, nella fase adolescenziale, vi è uno spostamento verso la costruzione del senso, verso il futuro. Quel futuro che annida in se stesso tutta la voglia di emanciparsi dalla condizione infantile, alla quale ci si sente soltanto legati come ad un sasso, e tutto il bisogno di scoprirsi come entità autonome, pensanti, in termini generali 'libere'.

E' per questo che l'adolescenza tende a rompere gli argini, ad andare, ad esplorare, a spingersi oltre. Verso un "oltre" che rappresenta l'ignoto, lo sconosciuto, l'altro da sé.

II. 1 La prospettiva dei sé possibili

Una dimensione dell'alterità, pertanto, si configura come il termine di paragone attraverso il quale il soggetto può definire se stesso, attraverso il riconoscimento di ciò che *non è* e la sensazione di ciò che potrebbe essere.

Un *altro*, si diceva, che però non è da immaginarsi soltanto posto al di fuori del soggetto stesso – un altro reale con il quale confrontarsi o rapportarsi nell'immediato – ma anche come “altro in sé”. O meglio, come suggeriscono Markus e Nurius (1986), come un *sé possibile*.

A comporre il mosaico della percezione di se stessi, infatti, non concorrono soltanto le autorappresentazioni di sé nei vari contesti del vivere, non vengono incluse solo le percezioni soggettive delle attribuzioni che gli *altri significativi* rimandano al soggetto (Harter, 1986), ma vanno tenute presenti anche le autorappresentazioni che il soggetto fa di se stesso su differenti piani di significato.

La riflessione su se stessi rappresenta quel processo costruttivo, di cui si parlava all'inizio, all'interno del quale sono più dimensioni a convergere in una immagine globale riferita al momento e al contesto attuali. La concettualizzazione della propria identità che di per se stessa non può raggiungere i confini stabiliti e fissi di una forma finita, si nutre della partecipazione e dell'armonizzazione di varie immagini di sé che ineriscono a dimensioni differenti del vivere. Come sosteneva Minsky, in sostanza, quello che potrebbe definirsi *sé attuale* è la sintesi dell'intarsio derivante da più *auto-immagini* che rimandano alla percezione soggettiva di sé. Queste auto-immagini, queste idee che il soggetto ha su se stesso, gli derivano dall'elaborazione personale e narrativa intrapsichica, sociale, contestuale, temporale. Particolarmente questa proiezione nel tempo ci interessa, poiché mette in luce la natura

complessa del processo di formazione dell'identità. Ciò che l'individuo pensa di sé, si è detto, contiene anche la dimensione del *possibile*, della proiezione nell'*ipotetico* e tale proiezione può avvalersi sia di uno spostamento temporale verso tempi ancora da venire, sia di livelli di realtà che non attengono alla sfera contingente. Si parla perciò opportunamente della possibilità per il soggetto – e per l'adolescente in particolare, in funzione di quanto si è detto – di utilizzare nella ricostruzione di sé anche la dimensione del futuro e del possibile, cioè, con Bruner, della coniugazione della realtà del 'chi sono' *al congiuntivo*, entro una produzione personale di possibili modi di essere, di possibili sé. Pensare se stessi al futuro, dunque, e su diversi livelli di realtà Palmonari (2001), a tal proposito, rimarca la presenza, negli adolescenti, di una dimensione ipotetica della rappresentazione di sé, vale a dire una elaborazione soggettiva della propria possibilità di essere su due dimensioni: quella inquadrata in una prospettiva temporale (chi sono, chi sarò fra alcuni anni, chi sarò da adulto) e quella incentrata su diversi livelli di realtà (chi sono, chi potrei diventare, chi vorrei diventare...). Avviene, dunque, che la capacità autoriflessiva dell'adolescente si sostanzia della possibilità di creare se stesso in contesti, situazioni e volontà differenti da quelli attuali. In sintesi, l'adolescente, che non è più un fanciullo, e che non è ancora un adulto, che è, sostanzialmente alla ricerca di sé, esercita la sua mente al desiderabile, al possibile, cioè alla *chance* di collocarsi in una dimensione e con vesti che non sono ancora stabilite e fissate, ma che possono essere ancora tutte create e modificate. Accanto alla percezione di chi si è al momento attuale, in funzione delle esperienze passate, si colloca anche il sentore di chi si potrebbe plausibilmente diventare, alla luce dei fattori personali, delle aspettative del contesto socio-familiare di riferimento, e delle capacità che si percepiscono in se stessi.

Accanto a questa visione dell'ipotesi di *sé nel futuro* (Record e Peevers, 1974; Harter, 1990) si materializza anche quello che le teorie dinamiche definiscono *l'io ideale* e le teorie cognitive *auto-ideali* (Minsky): il *sé desiderato*. Nel

territorio del futuro, i cui confini sono incerti e per giunta dominati dall'ignoto, vi è anche la possibilità di collocare i desideri, l'aspettativa, il sogno. Il sé ideale emerge allora come un'ulteriore possibilità di essere, o di diventare, che ha – pur nella sua valenza desiderativa – la stessa legittimità ad essere creato che hanno tutti gli altri aspetti del sé, proprio perché danzano tutti nella dimensione del possibile. Ma l'ignoto, ciò che non si conosce, l'incerto, proprio per la loro estrema apertura, come ricordava Nietzsche, sono forieri di desideri così come di paure. Nell'ignoto è tutto possibile, anche che a prendere corpo sia non una dimensione desiderata del sé, ma una dimensione temuta.

E' alla luce di queste considerazioni che la multidimensionalità della rappresentazione di sé nel futuro assume le sembianze di quelli che Markus e Nurius (1986) hanno definito 'sé possibili', vale a dire:

le idee degli individui di ciò che loro potrebbero diventare, cosa gli piacerebbe diventare, e cosa temono di diventare (Markus e Nurius, 1986, 954).

Chi sono stato – chi sono – chi sarò. Ma il “chi sarò” (nella cui definizione prende parte anche quel “chi sono” multifaccettato ed incerto) è una dimensione complessa che tiene conto di varie prospettive. Esso, infatti, attiene ad una dimensione della progettualità e dell'incertezza che non può riferirsi soltanto ad una definizione o visione oggettiva del proprio sviluppo, ma si interseca con altri piani di idealizzazione, desiderabilità, possibilità, adattamento sociale. Il *chi sarò* si compone allora del *chi vorrei essere*, del *chi dovrei essere* (chi credo che gli altri si aspettano che io diventi) e, indirettamente, del *chi, plausibilmente, diventerò*, nonché di un ulteriore livello che rende conto dell'incertezza del vivere – chi ho paura di diventare. Si configura, così, una complessità di definizione che attiene a quelle che Higgins (1987) definisce *sfere del sé*, cioè livelli del sé visti da due prospettive cognitive differenti: quella del soggetto e quella che il soggetto stesso attribuisce agli altri su sé. Dall'integrazione di queste due prospettive (oltre all'integrazione può nascere e anzi più spesso nasce

una differenza, quella che Higgins definisce “discrepanza”) trova espressione la motivazione individuale alla definizione di una propria identità. In sostanza, il processo costruttivo con cui ognuno crea la propria identità potrebbe iniziare proprio con la generazione delle possibilità future e, dunque, con l’esplorazione del ventaglio di alternative possibili alla propria formazione identitaria. E’ in questo senso che i *sé possibili* – intesi come prefigurazioni che l’individuo compie di sé – includono anche quel versante strettamente soggettivo nel quale prendono parte speranze e paure. Accanto ad una proiezione più o meno verosimile su di sé nel futuro (su chi plausibilmente si potrebbe diventare) anche i *sé sperati* e i *sé temuti* costituiscono altrettante immagini che convergono nell’impasto della costruzione dell’identità, affiancando dimensioni evidentemente soggettive ad elementi provenienti dall’esterno, permeabili all’ambiente circostante. E’ in questo senso, evidenziato già da Markus e Nurius (1986), che i *sé possibili*

rappresentano peculiari aspetti del concetto di sé, particolarmente vulnerabili al contesto (...) e tra i primi elementi che assorbono e rivelano il cambiamento, soprattutto in quelle situazioni in cui il soggetto si confronta con nuove e indefinite idee di sé (Aleni Sestito, 2004, 106-107).

Nei *sé possibili* si include la concezione della possibilità. Meglio, la possibilità di essere. Se il sé attuale è da considerarsi come organismo in continua evoluzione e definizione, nei *sé possibili* si introduce un’ulteriore dimensione: il *tempo*, che è, poi, lo spazio dell’incertezza, dell’ignoto e quindi della libertà e del possibile. O, se vogliamo, la dimensione soggettiva del tempo: la memoria di sé. In questo luogo della mente e della coscienza, che contiene uno sguardo rivolto al passato ed al futuro (o meglio al futuro con tutta la memoria di una vita vissuta, e ciò vale a qualunque età, anche nell’adolescenza) si apre la dimensione del *possibile*: di ciò che non è, o, più precisamente, che non è ancora, ma che neppure è diverso né tantomeno negato. E’ anche il luogo dell’immaginario; di quell’immaginario che è considerato, almeno tradizionalmente, tipico dell’adolescenza.

Ma c'è, poi, in tutti gli adolescenti questa proiezione al futuro?

Lo sguardo lungo del futuro da creare o da inventare tradisce anche la disponibilità al cambiamento, la disposizione a ricostruire, modificare il proprio modo d'essere attuale (e, conseguentemente, la propria identità) in funzione di un processo che consente di andare oltre.

In questo senso i *sé possibili* si configurano come una possibilità di *esplorazione dell'identità*: una delle modalità attraverso le quali l'individuo pensa a se stesso 'al congiuntivo'. Scrive, infatti, a tal proposito Dunkel (2000)

Sé l'identità è una teoria del sé, allora l'esplorazione dell'identità dovrebbe implicare le ipotesi di generazione del sé. Cioè, l'individuo agisce come uno scienziato, provando ipotesi e aggiustando, di conseguenza, le proprie teorie del sé. Prendendo un'identità come una prospettiva della teoria del sé, si propone che queste ipotesi del sé prendano la forma di sé possibili (Dunkel, 2000, 522).

L'individuo, in sostanza, nell'attivare un processo evolutivo volto al cambiamento di sé e alla definizione della propria identità, produrrebbe delle ipotesi, atte a marcare dei sentieri percorribili e utili a fornire delle indicazioni di massima entro cui si collochino le aspettative, i timori, le richieste sociali, le sensazioni di dover essere o di voler essere più ampie e vaste. Proprio questa motivazione al cambiamento si racchiude in quella spinta verso il futuro tanto presente negli adolescenti, per i quali pensare a se stessi (e quindi produrre una embrionale concettualizzazione della propria identità) significa ampiamente pensare a se stessi in rapporto agli altri e in rapporto al futuro. E' per questo che per Dunkel il processo costruttivo con cui ognuno genera la propria identità potrebbe cominciare proprio con il bisogno individuale di generare possibilità future riguardo al sé, e, allo stesso tempo, questo processo costituisce una dimensione del processo esplorativo dell'identità.

Ci si riferisce ad una esplorazione che, tuttavia, rimanda anche, continuamente, alla dimensione passata individuale, racchiusa nella rappresentazione attuale del sé che può anche concepirsi come in evoluzione verso il futuro. E' come dire che i

livelli temporali delle esperienze soggettive si amplificano e condensano nella *dimensione del presente*, ma non si escludono mai. Nell'attualità della riflessione la scomposizione delle varie *auto-immagini* che ogni individuo possiede riguardo a se stesso si ricompongono al calore della più volte citata *ricostruzione narrativa*, che tiene insieme passato e futuro nella rappresentazione del presente. Ancora, anche la ricostruzione narrativa del passato non può che essere compiuta dall'individuo che la crea attraverso una riconsiderazione (conscia o inconscia che sia) degli eventi successivi, poiché soltanto in un contesto in cui vi siano prodromi ed epigoni è possibile comprendere l'azione. O meglio è possibile comprenderne il senso e il significato, cioè il *perché* di qualcosa e lo *scopo* in funzione del quale quella tale cosa è stata posta in essere. *Senso e significato*, insieme, organizzano l'esperienza e le conferiscono quella capacità ricostruttiva individuale che consente all'individuo di percepire la sensazione della continuità e della discontinuità del proprio essere, cioè della sua identità. Anche i *sé possibili*, pertanto, nonostante il loro disegnarsi in una tela futura, non sono soltanto dei mediatori di una motivazione a lungo termine capaci di fornire una direzione per il raggiungimento dell'obiettivo desiderato (Wurf e Markys, 1991), ma rappresentano anche un impasto simbolico di passato e futuro.

I *sé possibili* emergono dalle esperienze sociali passate, ma instaurano anche un legame dal presente al futuro (Dunkel, 2000, 522).

E' questa stessa capacità di riassumere in sé passato e futuro, filtrandolo con la coscienza del presente, che collega il processo di *causazione* con quello *finalistico* nella produzione del *simbolo*. Ciò che costituisce un ponte tra passato e futuro, ma che al contempo li contiene e significa entrambi trasformandosi in un elemento terzo che li trasforma e condensa rendendo visibile la loro allusione, è elemento che afferisce alla dimensione della produzione simbolica. Il riferimento è alla produzione di un elemento che non sia né il passato, né il futuro, né la cosa che vuole rappresentare, né la possibile sua lettura, ma che si impasti al contempo di tutto ciò, fornendo una visione soggettiva dell'evento. Il *simbolo* è *qualcosa* che

sta per *qualcos'altro*: ma un qualcos'altro non univocamente rintracciabile, bensì intuibile e decodificabile attraverso la sua intrinseca polisemia. Codificarlo si può, soltanto a partire dalla sua genesi: dalla sua collocazione in un ordine soggettivo di significati e corrispondenze, nonché in un rapporto di riferimento semantico sociale, culturale e collettivo.

In questa dimensione anche la produzione - da parte degli individui - di rappresentazioni possibili di sé può intendersi come un processo di produzione simbolica all'interno del quale vengono condensate aspettative, desideri, paure, obiettivi e volontà più vaste che attengono alla complessità del sé. Tuttavia, pensare a se stessi nei termini simbolici dei propri *sé possibili* può significare anche provare a sondare terreni vasti delle ipotesi sul sé, specificandole in elementi che racchiudano anche la loro genesi e il contesto all'interno del quale si è prodotta, contesto individuale e inter-individuale.

E' in questo senso, dunque, che diviene particolarmente sensibile la membrana che separa il *soggetto* dal *contesto* di riferimento, rendendo l'individuo - e l'adolescente in particolare - recettivo e al tempo stesso responsivo rispetto alle valutazioni che la società offre sulla sua identità.

Capitolo III

La definizione di sé nella transazione individuo-contesto

-Che fai? – mia moglie mi domandò, vedendomi insolitamente indugiare davanti allo specchio.

- Niente - le risposi – mi guardo qua, dentro il naso, in questa narice. Premendo, avverto un certo dolorino.

Mia moglie mi sorrise e disse:

-credevo ti guardassi da che parte ti pende.

Mi voltai come un cane a cui qualcuno avesse pestato la coda:

- Mi pende? A me? Il naso?

E mia moglie, placidamente:

- Ma sì, caro. Guardatelo bene: ti pende verso destra.

(Pirandello L., 1925, 3)

“L’uomo è un animale sociale”. Nella definizione del suo sviluppo non si può prescindere da questa constatazione. Ogni individuo è inserito in un *contesto collettivo* attraverso il quale interiorizza regole e modi di comportarsi (a livello consapevole), *pattern* relazionali e gestione *dell’affettività* (a livello relazionale), *simboli e immagini collettive* (a livello inconscio). L’individuo è talmente inserito a fondo nel contesto che lo produce da non poterne mai essere considerato scisso. Si è già osservato che guardare all’uomo come ad un’entità avulsa dal contesto è prospettiva psicologica che la psicologia dello sviluppo non può prendere in considerazione; va aggiunto che è prospettiva la quale, a ben guardare, nessun sistema teorico, davvero interessato alla crescita e alla maturazione psicologica dell’uomo ha mai adottato con convinzione. Anche nella prospettiva psicoanalitica, che da molti è considerata vicina ad una

posizione che consideri l'uomo a prescindere dal contesto di riferimento, non è stato tenuto fuori l'Altro, né l'interazione individuale con questi. Basti pensare – persino alle radici della soggettività, alla base dell'intersichico – alla formulazione junghiana dell'*inconscio collettivo*⁹ come di una sorgente che è alla base della formazione dell'uomo e che porta con sé non soltanto il retaggio della società e dei suoi sistemi di significazione, ma anche dell'intera storia dell'umanità e dei suoi simboli. Ma non è soltanto un sistema di codici culturali ad investire l'individuo. Si è studiato a fondo con l'approccio *sistemico* (e con la teoria ecologica di Bronfenbrenner in particolare) il ruolo che il sistema concentrico di riferimenti ambientali assume nello sviluppo individuale, in quanto portatore di forme di pensiero e di consuetudini culturali che traghettano schemi comportamentali e cognitivi. Si tratta di quello che abbiamo definito *ruolo*, così marcato da far confluire nella formulazione della psicologia vigotskiana la formazione di pensiero e di linguaggio come processi mediati dall'intersichico e che solo in un secondo momento vengono assimilati nell'intrapsichico. Il passaggio, dunque, non è, secondo questa prospettiva, una semplice interazione tra individuo e contesto, ma può divenire anche un passaggio dal sociale all'individuale. Sebbene ciò avvenga, è, tuttavia, nella continua e reciproca transazione tra *individuo* e *contesto*, che si realizzano la formazione dell'identità, lo sviluppo e il cambiamento evolutivo in generale (Ford Lerner, 2002; Bosma Kunnen, 2000, 2001). E' nella modificazione reciproca che si genera l'accordo di singoli e collettività. La questione aperta è semmai se la collettività sia più forte del singolo e riesca a influire su di lui più di quanto accada nella direzione contraria. Certo è che non può considerarsi

⁹ Cfr. Jung C. G.: "l'inconscio collettivo è una parte della psiche che si può distinguere in negativo dall'inconscio personale per il fatto che non deve, come questo, la sua esistenza all'esperienza personale. (...) i contenuti dell'inconscio collettivo non sono mai stati nella coscienza e perciò non sono mai stati acquisiti individualmente, ma devono la loro esistenza esclusivamente all'ereditarietà (...) è formato essenzialmente da "archetipi". Il concetto di archetipo (...) indica l'esistenza nella psiche di forme determinate che sembrano essere presenti sempre e dovunque" (Jung C. G., 1936, p.43).

completa la visione dell'individuo se lo si considera svincolato e non influenzato dal contesto ambientale, culturale, sociale e affettivo che lo ha generato.

E tuttavia non è soltanto in senso così ampio che l'*interazione individuo-contesto* può essere considerata; non è soltanto con la cultura o con le offerte dell'ambiente che l'uomo si trova a mercanteggiare. Prima ancora che con la società intesa come sistema, come insieme di norme e di valori, è con la società quale *altro* che l'individuo si trova a dover competere. E', come si diceva, con l'*altro* fuori di noi che ciascuno deve confrontarsi. Confrontarsi, rapportarsi, alla ricerca non soltanto di un riferimento che sancisca la specificità individuale in rapporto alla comparazione con il differente, con il non simile, con il 'non-me', ma anche dell'approvazione e del conforto. E' questo un bisogno che nasce ontogeneticamente prima nello sviluppo individuale, fin da quando il neonato cerca, con il pianto, l'aiuto materno per poter sopravvivere. L'altro non è soltanto la società, non è solo la norma, non è solo il diverso; l'altro è anche ciò che ci legittima. Si parlava anche in precedenza del ruolo che il contesto riveste nel processo di formazione dell'identità, si rimarcherà qui il ruolo specifico che la dimensione sociale e l'appartenenza ad una collettività specifica rivestono per l'individuo che vi è inserito. Sebbene, infatti, il contesto plasmi e formi una parte dell'identità soggettiva anche a prescindere dalla consapevolezza che l'individuo possa avere di ciò, è particolarmente profondo quel processo attraverso il quale l'individuo stesso cerca nel contesto riferimenti che gli consentano di indirizzarsi nel mondo e nella ricostruzione di sé.

Vi sono molte dimensioni del *contestualismo*, molte sfaccettature che ribadiscono la natura sostanzialmente *trans-attiva* dello sviluppo, ma vi è alla base – accanto all'acquisizione dei processi culturali e socialmente caratterizzanti - la possibilità di una riflessione che nasca dal volgere individuale dello sguardo fuori di sé, alla ricerca dell'altro (Rosenberg, 1979; Selman, 1980; Leahy e Shirk, 1985; Harter, 1986). Ritorna la visione esistenzialista dell'uomo abbia bisogno dello sguardo dell'altro, per ricevere il

riconoscimento della sua esistenza. Non vi è percezione completa di sé che non venga legittimata dallo sguardo altrui. Si esiste, direbbe Sartre (1943), innanzitutto perché *si è guardati*, o, meglio, se si sa di *esistere per l'altro*. Abbiamo identificato, per esempio, *l'altro*, strettamente concreto e specifico, nel bisogno del neonato di sopravvivere grazie al latte materno e che si fa via via sempre più astratto fino a diventare una presenza interiorizzata, non specifica, ma al tempo stesso complessa e simbolica (pensiamo all'*altro generalizzato* di Mead).

Si potrebbe anche dire che ogni azione e ogni sentimento posseggano un proprio pubblico, o che abbiano un implicito riferimento a *qualcuno* esterno che possa darne l'approvazione.

E non ha nemmeno più importanza se questo *qualcuno* non sia mai presente in realtà e si condensi, invece, soltanto in un'immagine che risiede nella mente (e forse anche nell'inconscio) dell'individuo: ciò che resta è il rapporto, è il legame, è l'interazione. L'*interazionismo simbolico* può giungere alla conclusione che i processi della mente umana sono filtrati dal rapporto tra gli individui (un rapporto che è sociale e collettivo al contempo) e non hanno neppure bisogno di una reale transazione tra parti: il rapporto può intendersi interamente a livello simbolico. Ciò perché è acquisizione comune della psicologia riconoscere il ruolo del rapporto con l'altro all'interno dei processi regolativi dell'individuo. Per questa ragione quando ci si accosta all'azione umana, da qualsiasi prospettiva la si guardi, bisogna sempre far riferimento piuttosto al concetto di *interazione*, perché:

quando agiamo lo facciamo sempre in risposta alle azioni altrui, anche nel senso anticipatorio e simbolico delle risposte che riteniamo che le nostre azioni sollecitino nell'altro. Le azioni sono sempre momenti successivi in processi interattivi (De Leo, Patrizi, De Gregorio, 2004, 28).

Dalla *madre* all'*altro generalizzato*, vi è la presenza costante, nell'uomo, di un termine di riferimento, di un interlocutore che con la sua presenza, con il suo

parlarci, con il suo vederci (Sartre, 1943), legittima l'esistenza stessa: non si è se non in rapporto all'*altro*. E la natura del rapporto non è la discriminante fondamentale. Sia che l'altro sia un *individuo* specifico o sia la *collettività* tutta, o una figura mitologica o religiosa, non cambia la sostanziale importanza dell'interazione, del *movimento fra*.

D'altro canto anche la ricostruzione narrativa del Sé – per quanto possa essere considerata alla stregua di una creazione privata di un testo – non prescinde dall'ascoltatore, non prescinde dall'interazione tra il soggetto che pensa e l'oggetto del pensato che a sua volta ha circolarmente nel soggetto che pensa il suo destinatario.

L'*altro* resta sempre all'interno dell'individuo, non può abbandonarlo del tutto, perché è nella *transazione* (Bronfenbrenner, 1979), nell'*interazione* (Adams, Marshall, 1996), nel *rapporto* (Rosenberg, 1979), nella *relazione* (La Voie, 1994) che si iscrive la forza della relazione. *Individuo* e *collettività*, pertanto, non possono essere considerati – almeno per quanto concerne lo sviluppo dell'identità – separatamente, come entità scisse e indipendenti. L'uomo è modificato dall'ambiente, così come l'ambiente è manipolato dall'uomo.

La dimensione collettiva non è un aspetto a cui l'individuo può prendere parte o può sottrarsi, ma è la forma che lo definisce, la regola del gioco, fuori dalla quale non si dà senso. L'individuo non si costituisce prima del sistema collettivo di riferimento, ma solo in esso e grazie a esso, come le singole carte del gioco, che in sé non significano niente, perché il loro valore dipende dalle regole del gioco in cui sono inserite (Galimberti, 2005, 150).

E' nello scambio tra *interno* ed *esterno* (Bion, 1973) che viene creato il significato: il quale è quello relativo alla motivazione che spinge l'uomo ad agire, sentire, pensare, ma anche relativo alla finalità dell'azione.

Vi è, inoltre, in questo scambio transattivo di informazioni tra individuo e contesto una specifica modalità con la quale l'individuo si serve delle informazioni che gli provengono dall'esterno (e per informazioni, in questo

contesto, non si intendono soltanto gli elementi della cultura e della socialità, ma anche le informazioni che egli ricava sul proprio Sé).

La collettività, infatti, rimanda all'individuo una propria immagine che funziona come uno specchio (Cooley, 1902) attraverso il quale il soggetto guarda a se stesso per riconoscersi, per comprendersi, per scoprire prospettive nuove. Vi è un movimento, dunque, che procede dall'*inter-psichico* all'*intra-psichico* e che costituisce un importante elemento di valutazione per il sé. La risposta alla domanda del chi si è, infatti, può essere raggiunta solo a patto di inserire nelle varie prospettive sul sé anche quella che si attribuisce all'altro.

Ecco perché nel percorso evolutivo dell'uomo ha tanta importanza il rapporto con gli altri (si pensi alla famiglia per i bambini piccoli, al gruppo dei pari nella fanciullezza e ai colleghi di lavoro nell'età adulta, per non parlare di tutte quelle altre figure di riferimento mediate dalla cultura che giacciono nella rappresentazione ipoteica del sé che sono alla base di numerosi processi di identificazione soprattutto in adolescenza). Come sottolinea Blos,

un approccio veramente organismico al comportamento umano deve vedere individuo e ambiente come un sistema unitario. Non c'è periodo della vita umana in cui ciò venga alla luce in modo più drammatico che nell'adolescenza con la sua turbolenza aggressiva (Blos, 1979, 35).

Quasi che l'individuo, per legittimare se stesso, ma anche per meglio descriversi e per modificarsi, utilizzi il riferimento dell'altro, che diventa una vera e propria *fonte di sostegno*, nel senso suggerito dalla Harter. Sì, perché le modificazioni in funzione dell'ambiente non avvengono nell'individuo soltanto ad un livello più esterno, o cognitivo-comportamentale, per cui da esse il soggetto riceve un *feedback* dall'esterno negativo o positivo che gli consente di rettificare la propria condotta sociale in funzione di una maggiore accettazione sociale. Il profondo interscambio tra percezione soggettiva e definizione ambientale tocca anche le *sfere del sé*.

E le tocca proprio nell'ambito, al contempo delicato e complesso, del processo di significazione. Di più: i *significati* e i *contesti* sono profondamente relazionati e intrecciati nei processi di *produzione di senso*, sia a livello individuale che collettivo. Il presupposto è, infatti, che

la dimensione dei significati sociali richiama l'importanza del contesto in cui l'azione è attuata: i contesti sociali possono attribuire significati diversi ad analoghe azioni o lo stesso significato ad azioni diverse; le azioni, in altri termini, acquistano significato a seconda del contesto in cui si svolgono e il contesto costruisce le azioni attraverso i significati che ad esse vengono attribuiti (De Leo, Patrizi, De Gregorio, 2004).

La circolarità del processo, a questo punto, pare evidente: vi è una interazione continua tra *soggetto* che manifesta se stesso attraverso le proprie azioni e *ambiente* che risponde alle azioni individuali (e quindi alla parte di identità che in quelle azioni si simbolizza, alla proposta di sé) rimandando la propria reazione. E' però tutta nella mente dell'individuo la circolarità del processo che si racchiude nelle capacità riflessive ed autoriflessive, per mezzo delle quali ogni individuo non soltanto pianifica, programma o improvvisa il proprio agire, ma organizza anche il prodotto del suo agire. Nell'azione vi è sempre una proposta di identità: un modo di offrirsì al sociale. E' proprio su questa immagine proposta che la collettività intesse il proprio giudizio. Il quale, a sua volta, viene riassimilato dal soggetto e incluso in quelle immagini del sé che contribuiscono a costruire il suo senso di identità. Tale processo, tuttavia, non si esaurisce nella linearità di azioni e reazioni, di *feedback* e riaggiustamenti comportamentali, ma si complica nella polisemia del processo interattivo. Vi è, infatti, la possibilità che si aprano in questi processi delle sacche ampie create dallo sbilanciamento di una delle dimensioni che partecipano al processo di significazione dell'atto, alla sua creazione di significato. Goffman (1995) riteneva, estremizzando forse la posizione, che lo squilibrio propendesse a favore della dimensione sociale. Accogliendo, nel suo pensiero, la riflessione marxiana dell'ideologia della classe dominante come unica ideologia della società, evidenziava il prevalere della

visione societaria su quella personale e individuale. La *questio* è sicuramente nella sottile interfaccia che separa ciò che l'individuo pensa genuinamente di sé e ciò che pensa di sé come prodotto dell'interiorizzazione di opinioni esterne. Giova qui ripetere che è a partire dall'infanzia che il sottile confine tra *sé* e *altro* è labile e si costruisce soltanto nel processo di *meaning creation* (Bruner, 1990) che riconduce lo scambio interattivo alla riflessione individuale. Tuttavia, la riflessione è sempre un momento successivo in cui vengono organizzate esperienze vissute, e con esse vengono armonizzate anche le risposte sociali, i *vissuti* soggettivi, le aspettative e le motivazioni degli eventi. Dunque, nella *riflessione* si può ristabilire la centralità del soggetto, che resta comunque 'attivo in un contesto' in quanto artefice di *azione* e di *riflessione*, nonché della riorganizzazione cognitiva delle opinioni altrui: ciò che si percepisce non è mai ciò che è avvenuto o ciò che gli altri hanno pensato, ma sempre soltanto ciò che si pensa sia avvenuto, ciò che si suppone che gli altri ci stiano comunicando. Si rimarca, tuttavia, l'influenza che il contesto e la sua opinione hanno nella riflessione stessa. Fa parte della costruzione di sé anche quella parte delle dimensioni identitarie che Goffman definiva 'identità sociale': quell'interfaccia, cioè, che si mostra al collettivo e, nel suo mostrarsi, diviene permeabile e manipolabile, poiché il pubblico ha aspettative e richieste.

La questione è, dunque, che non soltanto l'individuo è sempre inserito in un ambiente che lo plasma e che gli suggerisce regole e canoni culturali, ma anche che questo sociale ha sull'individuo delle aspettative. Aspettative che racchiudono delle idee che la società ha collettivamente codificato per gli individui (*identità sociale virtuale*, Goffman, 1963): tali idee vengono interiorizzate dall'individuo che le rende proprie. La società, poi, si imbatte nell'individuo specifico, reale, e anche su di esso crea la propria opinione (*l'identità sociale attualizzata*, Goffman, 1963); persino questa, attraverso la percezione che il soggetto ne possiede, viene interiorizzata.

Per Mead (1934), ciò che distingue l'uomo dagli altri animali è proprio la sua capacità di apprendere e costruire una serie infinita di significati simbolici che derivano dal vedersi come è visto dagli altri. Proprio questa percezione dell'*altro generalizzato* consente a ciascuno di costruire delle proprie identità sociali che, sommate ed assemblate, costituiscono il sé di ognuno. Per Mead il Sé è, quindi, il frutto di un'interazione. Dell'interazione con la percezione e con l'interpretazione dello sguardo dell'*altro*.

E' proprio nell'adolescenza che l'occhio del contesto e la sua opinione assumono una valenza simbolica particolarmente significativa. Infatti,

durante l'adolescenza, più che in qualunque periodo precedente, i modelli funzionali devono essere scoperti oltre i confini della famiglia, nell'ambito più vasto della società nel suo complesso (Blos, 1979, 28).

Se, dunque, per l'adolescente che travalica i limiti del nido familiare alla ricerca di sé, il contesto assume una valenza molto forte proprio in sede di esplorazione dei propri *sé possibili*: una valenza che rende l'occhio dell'altro di nuovo la prima fonte di legittimazione per il sé.

Non a caso l'interazionismo simbolico, riservando ampio spazio alla presenza dell'altro, precisa e definisce in maniera più specifica la dimensione dell'identità che si trova al confine tra lo spazio individuale e quello sociale: la *reputazione* (Emler e Reicher, 1995).

La reputazione implica che ogni attore sappia anche che gli altri esprimono giudizi su di lui e questo fa sì che l'attore si sforzi di confermare o di modificare l'immagine di sé che ha fornito agli altri e che questi elaborano (Palmonari, 2000, XI).

Alla base della *reputazione*, nel pensiero goffmaniano, c'è il rapporto tra le persone che genera i significati che si condensano innanzitutto nelle opinioni che gli individui costruiscono l'uno sull'altro. Quest'intreccio di impressioni, giudizi, aspettative, ma anche di pregiudizi e di stereotipi viene, poi,

interiorizzato dal soggetto e finisce con il costituire una parte dell'identità. Il circolo, così, si richiude attraverso quel mezzo interattivo che è la comunicazione umana, e si chiude proprio nella percezione dell'individuo di essere qualcuno in rapporto con l'altro, o meglio di essere *qualcuno* per *quell'altro*. La questione è chi sia questo *qualcuno*, o meglio che caratteristiche egli possenga. L'immagine sociale di sé è sempre un coagulo – proprio per la natura intersoggettiva del processo di conoscenza reciproca – di percezioni personali e di richieste dello specchio fornito dall'altro. Questa immagine, molto forte, costituisce il tramite tra il soggetto e il mondo e corrisponde a quella immagine riflessa nella quale il bambino impara a riconoscersi. Attraverso il rapporto con l'esterno, attraverso l'immagine creata 'tra' individuo e ambiente esterno, si crea una dimensione importante dell'identità individuale. Talmente importante da risultare in alcuni casi prevalente rispetto ad ogni altra *auto-immagine* individuale.

Ecco perché, secondo Emler e Reicher, è esigenza specifica dell'uomo di possedere una *reputazione*, cioè definire un'immagine di sé negoziata che possa mantenersi stabile e configurarsi come una faccia concreta della propria identità. Poiché, come esplicitava Pirandello, abbandonare il proprio nome, o disconoscerlo, significa uscire dalla società. E' per questo che gli individui tendono a mantenere una reputazione; ma, sebbene essi generalmente tendano a cercare di indirizzare le opinioni altrui e, dunque, a costruire la propria *persona*, tuttavia può verificarsi anche la dinamica contraria. A volte, infatti, non è il soggetto a controllare le proprie azioni in modo che gli altri possano riconoscere e attribuire certe specifiche qualità (Goffman, 1959), ma piuttosto sono le immagini e le valutazioni esterne a indirizzare e guidare il percorso di riconoscimento individuale e, successivamente, l'agire utile a confermare la reputazione acquisita.

Tale propensione per la dimensione sociale - o meglio, la scelta di acquisire l'immagine rimandata dall'esterno come la propria piuttosto che incidere

attivamente sull'immagine di sé da proporre all'altro – è riconoscibile già nella prima infanzia in quella differenziazione che Laing rintraccia nella formazione del *falso Io*, nella dimensione inautentica del sé che si sviluppa e consolida in risposta alle aspettative altrui – in primis materne - e che costringe l'individuo “a vivere come risposta ad altri” (Laing, 1959, 114). Questa scissione dell'Io in una dimensione che si volge all'altro e ad esso si adatta in un nucleo interiore, profondo, “vero”, ma protetto e lontano dal mondo, è rintracciabile nella concettualizzazione winnicottiana, ripresa poi da Harter (1986, 1990), del *falso sé* come di una struttura con funzione protettiva del *vero sé*. Ma se è possibile che una corazza esterna possa nascere come schermo protettivo per il nucleo caldo dell'identità individuale è altrettanto vero che tale ‘maschera’ possa cristallizzarsi e consolidarsi fino a comprimere il vero sé e a sostituirsi al volto vero dell'individuo come una maschera incollata e rigida che, nella sua fermezza, può rischiare soltanto di sfaldarsi.

E' per questo che, su un versante clinico, la formazione di un *falso sé* può essere uno di quegli elementi in forza dei quali si potrà sviluppare una dimensione schizoide della personalità (Laing 1959, Winnicot, 1970). Il *dentro* e il *fuori*, cioè, non coincidono più e la maschera sociale e il calore dell'intimità dell'io non corrispondono, ma anzi si scindono in entità differenti, tra loro inconciliabili.

Se ciò accade sul versante clinico–patologico dell'evoluzione della personalità individuale, è tuttavia possibile, parallelamente, che dimensioni differenti dell'identità si sviluppino anche nell'evoluzione individuale non patologica, considerando di questi termini soltanto l'aspetto esterno di un *continuum* che non può essere mai scisso dicotomicamente in etichette di patologia e normalità.

Anzi, è proprio la compresenza di dimensioni differenti, come si diceva in precedenza, che consente all'individuo la sintesi narrativa della propria identità.

Ma se l'identità è fluidamente racchiusa in diversi piani di realtà e in diversi piani temporali, anche le differenti dimensioni che la compongono

(caratteristiche individuali, intrapsichiche, ma anche immagine sociale e reputazione) vanno a far parte di questo processo continuo di amalgama che l'individuo compie per riconoscere se stesso. La questione è che, però, proprio in adolescenza, si è maggiormente vulnerabili alla dimensione sociale, allo sguardo valorizzante dell'altro (Harter, 1996), cioè proprio quando si cercano riferimenti esterni che non siano più riferibili al solo contesto familiare, ma che si appuntino sulla collettività più ampia. Ciò che questa comunità rimanda al soggetto potrebbe incidere profondamente nel processo di costruzione dell'identità ancora tutto aperto e malleabile. D'altra parte la propensione a dar ascolto all'esterno si manifesta proprio quando l'adolescente ha bisogno di sondare le proprie possibilità di essere, le proprie capacità di confronto, di creare mondi possibili. e di compiere dei passi nel percorso della vita, a volte anche imprudenti. E' il caso di approfondire l'analisi di ciò che potrebbe succedere lungo questo percorso quando una forte attribuzione sociale influisce in maniera determinante nella formazione dell'identità adolescenziale.

Prendiamo in considerazione il caso del processo di etichettamento, in base alla *labelling theory* (Becker 1963, Kituse 1962, Lambert 1967), nella formazione della carriera *deviante*. Tale processo può essere considerato un fattore importante per lo sviluppo di una vera e propria *identità deviante* che da una parte trova un nome sancito dall'esterno ai comportamenti soggettivi e dall'altra attribuisce una etichetta che contiene in sé anche delle aspettative per il sé futuro. E che, dunque, indirettamente, si evidenzia anche nei *sé possibili* generati (Oyserman, 1993; 2004). In altri termini, la scelta risolutiva di un *comportamento deviante* appare come una scelta di una prospettiva specifica di sviluppo, che comporta la rinuncia ad altri percorsi (Palmonari, Pombeni, Kircher, 1992). E' per questo che anche il comportamento deviante finisce con l'appartenere ad un ambito decisionale in cui il soggetto opera una vera e propria assunzione di identità (De Leo, 1990). Giacché

il processo attraverso cui si diventa devianti ha umanamente poco senso qualora si trascuri la comprensione dell'attività di elaborazione concettuale del soggetto, via via che questi conferisce significato agli eventi e ai fatti che lo assillano (Matza, 1969, 176).

La *devianza*, affermava Mead (1934), è definibile come il risultato di un processo interattivo tra il soggetto, il contratto sociale, le norme che definiscono l'azione illecita, la reazione sociale all'infrazione stessa, e la riconsiderazione di sé da parte del soggetto in funzione di tutto il percorso precedente. E ciò avviene a vari livelli, non soltanto (o non con la medesima forza) per quei ragazzi che siano incorsi direttamente in un percorso di sanzione penale, ma anche per quegli adolescenti inseriti in contesti sociali che li definiscono (pensiamo a quegli istituti scolastici a livello formale definiti 'a rischio').

Si comprende, allora, quanto mai complesso sia il lavoro che dell'adolescente – normativo, 'a rischio', o deviante che sia - si trovi ad affrontare poiché implica la messa in gioco nell'evoluzione della sua identità non soltanto di differenti prospettive temporali, ma anche di livelli diversi di plausibilità delle scelte da compiersi. Ciò gli consente di imparare a conoscersi riflettendosi negli altri o con essi confrontandosi, relazionandosi; ciò gli consente, in altri termini, di narrarsi, facendo della narrazione il processo di costruzione del sé di cui parla Bruner (1990 – 2002). Di qui la *narrazione* come possibilità di costruire se stessi, di darsi una definizione ed identità nel narrarsi. Parlando, o scrivendo o riflettendo su sé, si mettono in atto tutte quelle abilità meta-rappresentative che consentono di dare una immagine plausibile del proprio modo d'essere e che conferiscono significato all'azione nei termini di una causazione e di possibili implicazioni per il futuro. E ciò perché il sé si sviluppa non soltanto in relazione ad un mondo esterno, reale, ma anche in relazione alla nostra creazione degli eventi in conformità con i codici semiotici e i modelli della cultura.

Nella costruzione narrativa dell'identità, tuttavia, svolgono un ruolo di primo piano anche i possibili spettatori, il pubblico, sia esso reale o generalizzato, che interviene nel processo comunicativo. Si sa, infatti, che ognuno di noi, in ogni

frangente e contesto, anche soltanto quando pensa a se stesso, sta producendo una propria rappresentazione di sé, sta offrendo e mettendo in atto una parte del proprio essere che appare più congruente e funzionale con il possibile pubblico di riferimento. Pensiamo al ruolo dell'*altro generalizzato* (Mead, 1934), dell'altro come *referente simbolico* (Becker, 1963) e del *lettore modello* (Eco, 1979). L'essere umano agisce sempre rapportandosi alle possibilità di riferire socialmente i suoi comportamenti (Hewitt 1996; Manetti 2002; De Grada e Bonaiuto 2002). Il che implica una riorganizzazione della propria esperienza, nonché il formarsi della propria identità inserita in un contesto di riferimento. Nel processo di continuo rimando tra interno ed esterno, tra le dimensioni del sé, in sostanza, di Higgins, si costituisce quel *sensu drammaturgico del sé*, teorizzato da Goffman (1959), che ci consente non soltanto di avvicinarci ad una metodologia di ricerca qualitativa e narrativo/discorsiva in particolare, ma anche di integrare la prospettiva esplicativa della *devianza* come azione collettiva e comunicativa (De Leo, 1990, 2004). *L'azione deviante* – ma anche *l'azione trasgressiva* in senso più ampio o quella che in letteratura (Silbereisen, Todt, 1994; Bonino, 2000; Bonino, Cattelino, Ciairano, 2005) viene definita come 'comportamento a rischio' – possiede, nella sistematizzazione teorica di De Leo, un doppio livello di effetti:

- effetti pragmatico – strumentali (Sherif, 1964) che rivelano ciò che il soggetto anticipa di ottenere in senso concreto),
- effetti espressivo – comunicazionali (Short e Strodtbeck, 1965)

Questi ultimi attengono strettamente al senso di identità e di autovalutazione individuale. In essi, infatti, si elicitano quelli che De Leo definisce “effetti Sé”:

- la possibilità di esibire se stessi durante l'azione e di confermare nell'ottica di Emler e Reicher (1987 – 2000) una propria reputazione, cioè uno status sociale fortuitamente o volontariamente acquisito,
- di sperimentare il proprio sé attuale in diverse situazioni,

- di sondare i propri sé possibili anticipandoli attraverso il Sé che si sperimenta nell'azione,
- di dialogare con se stessi attraverso l'azione (il che, attraverso il batesoniano effetto delle ridondanze comunicative, conduce direttamente ai processi di formazione dell'identità).

Il cerchio, dunque, si richiude nel sé e nella costruzione dell'identità, quale processo complesso, polisemico e multifaccettato. Si chiude, cioè, nella constatazione che l'identità è crogiuolo di dimensioni che non si sovrappongono meramente, ma che confluiscono l'una nell'altra e che si completano in funzione di un processo ricostruttivo di significato e di senso che soltanto il soggetto può mettere in atto nel 'narrarsi a se stesso'.

STUDIO I

SÉ POSSIBILI ED ESPLORAZIONE DELL'IDENTITÀ IN CONTESTI NORMATIVI E NON-NORMATIVI

Capitolo IV

Sé possibili ed esplorazione dell'identità in contesti normativi e non-normativi

Credo che alla mia età nessuno sappia oggettivamente chi è, ma sia quasi sempre una semplice idea, quasi sempre frutto dell'unione tra ciò che vorremmo essere e ciò che crediamo gli altri credano di noi. Personalmente non faccio questo tipo di domande a me stesso, in quanto so di essere me stesso. Cos'altro conta? Sono troppo impegnato a vivere. Non so. Ho paura di diventare uno che non sceglie più nulla e ne è quasi felice, perché così non deve pensare, come la maggioranza delle persone inserite.

(Paolo, 17 anni)

I processi di costruzione dell'identità in adolescenza, come si è detto, si basano su un continuo interscambio tra individuo e contesto, nel corso del quale l'individuo 'ripensa' a ciò che ha vissuto e mette insieme gli elementi che gli provengono dalla percezione di sé e da ciò che pensa possa essere la risposta del contesto (dell'altro a livello generalizzato). Questa integrazione tra elementi esterni e elementi interni si nutre, però, di un ulteriore elemento di complessità derivante dalla proiezione delle immagini di sé su differenti piani di realtà e a diversi livelli temporali. In particolare, è stato messo in evidenza che la dimensione del *sé futuro* (Harter, 1990; Knox, 1998; Dunkel 2000, 2005; Grotevant, 1987; Oyserman, 2004), cioè la possibilità di pensarsi in termini di divenire, di sviluppo, di proiezione verso uno ampio spazio successivo, costituisce una dimensione importante nella definizione dell'identità. L'adolescente, proiettato verso una dimensione di evoluzione futura, di sviluppo delle proprie modalità di essere con se stesso e con gli altri, mette in atto un vero e proprio rifiuto delle istanze

familiari, dei modelli e delle regole di riferimento che lo avevano guidato nell'infanzia e si spinge verso una attiva esplorazione delle proprie possibilità di essere. Cerca, cioè, un nuovo volto e una nuova collocazione che gli consentano di uscire di uscire dall'infanzia e di spingersi verso un modo di essere più indipendente ed autonomo. In questa ricerca (che è ricerca attiva nel contesto - Silbereisen, Eyferth, Rudinger, 1986 - è scelta, è sperimentazione, è *agency*) l'adolescente si apre alla dimensione del possibile, cercando la propria definizione di sé anche attraverso il confronto con quelle parti non ancora sperimentate della propria personalità. E' questo quel processo di esplorazione (Erikson, 1968; Marcia, 1980, Knox, 1998) che consente di sondare il territorio del possibile (Dunkel, 2000; Oyserman, 1993, 2004) e di aprire il proprio modo d'essere a nuove dimensioni oltre che a nuove esperienze. Esplorare significa, dunque, guardarsi intorno e guardare in se stessi alla ricerca di istanze nuove, di spunti ricchi che consentano di andare avanti nel processo costruttivo del proprio senso di sé. Al contempo, si cerca la propria continuità identitaria anche tramite la discontinuità. Tutto questo avviene mentre l'individuo è inserito in un contesto con il quale interagisce costantemente e dal quale non soltanto trae spunti e conferme – oltre che restrizioni e impedimenti – ma su cui interviene e attraverso il quale costruisce la propria identità. Nell'ambito delle continue transazioni col contesto (Bosma e Kunnen, 2000, 2001) il soggetto impara a conferire significato alla propria realtà anche attraverso processi di continua costruzione e ricostruzione narrativa dell'esperienza. Di qui la scelta, nella presente ricerca, di dedicare spazio ampio alla metodologia qualitativa, attraverso la quale poter focalizzare i processi di costruzione del sé in quanto processi narrativi. In particolare, la presente ricerca intende indagare le produzioni narrative inerenti i sé possibili, in quanto ipotesi sul sé elaborate dal soggetto stesso in forma narrativa che contengono una progettualità evolutiva.

Come è noto, i *sé possibili* assolvono una funzione esplorativa nel processo di costruzione dell'identità in adolescenza (Oyserman 1993, 2004; Dunkel, 2000,

2005) e, in quanto tali, consentono di cogliere e analizzare i processi di integrazione dei fattori interni e dei fattori esterni.

Obiettivo specifico della presente ricerca è stato quello di mettere a fuoco, attraverso i sé possibili, gli esiti di tale processo di integrazione ed evidenziare il ruolo svolto, all'interno del processo di esplorazione, dalla percezione di peculiari fattori legati al contesto di appartenenza degli adolescenti. La ricerca, a tal fine, ha focalizzato l'analisi delle produzioni narrative dei sé possibili di adolescenti appartenenti a contesti 'normativi' – che ci si aspetta possano esplorare in una più ampia gamma di possibili direzioni – e adolescenti appartenenti a contesti 'a rischio' che ci si aspetta, viceversa, abbiano dinanzi a sé una più ristretta gamma di direzioni possibili.

IV. 1 Obiettivi e ipotesi di ricerca

L'indagine sui sé possibili viene approfondita dall'analisi sul loro rapporto con la definizione del sé, inteso come sintesi della rappresentazione del sé in vari domini e della percezione del valore personale globale (*global self-worth*), così come concettualizzati da Harter (1985, 1990).

Accanto all'obiettivo generale della ricerca, quindi, sono stati formulati degli obiettivi specifici che consentono di operationalizzare il quesito di ricerca.

IV. 1a - Obiettivi specifici

Più nel dettaglio, relativamente alla definizione degli obiettivi specifici, all'interno dell'area tematica messa a fuoco, in funzione dei quali analizzare i dati, ci si è proposti di esaminare a) la quantità delle rappresentazioni del sé attuale e dei sé possibili (futuri – sperati – temuti) nei soggetti appartenenti ai

differenti contesti (normativo, a rischio); b) il contenuto delle differenti tipologie del sé (*attuale –futuro –sperato – temuto*); c) la rappresentazione di sé in differenti domini e del proprio valore personale (*global self-worth*); d) individuare la relazione tra rappresentazione di sé, sé possibili e valore personale (*global-self-worth*).

IV. 1b - Ipotesi di base

- In accordo con Dunkel (2000), si assume che la produzione dei sé possibili costituisce una dimensione fondamentale del processo di esplorazione dell'identità in adolescenza, tale da conferire a quest'ultimo peculiari connotazioni ed orientamenti;
- Si assume, inoltre, che peculiari contesti di sviluppo, che si caratterizzano come “a rischio” o come “devianti”, possano interferire con il processo di esplorazione dell'identità, in particolare inibendo la produzione dei sé possibili.
- Ci si aspetta, inoltre, che tale inibizione del processo di esplorazione possa verificarsi in misura maggiore in corrispondenza di quelle fasi di sviluppo nelle quali l'adolescente sperimenta una transizione (scuola/università, scuola/lavoro, etc);
- Pertanto, l'età ed il contesto di appartenenza sono assunti come variabili significative tanto nella rappresentazione di sé e nel valore personale attribuito al sé (*global self-worth*) quanto nella produzione dei sé possibili e, quindi, nel processo di esplorazione dell'identità.

IV. 1c - Ipotesi specifiche:

Per quel che attiene alla variabile inerente il contesto socio –culturale ci si aspetta:

- Che i contesti qualificati come ‘a rischio’ tendano a proporre modelli di riferimento più chiaramente delineati e identificabili (più forti), favorendo la definizione dell'identità mediante l'assunzione di modelli di tipo “precluso”

(Marcia, 1980). Ciò, se da una parte può favorire una più precoce risoluzione dei conflitti e della crisi di identità, promuovendo una rappresentazione di sé caratterizzata da un più alto valore personale, dall'altro si ritiene possa inibire il processo di esplorazione, implicando la produzione di un minor numero di possibili sé futuri o sperati rispetto ai contesti normativi.

- L'inibizione del processo di esplorazione potrebbe avere come effetto, oltre che una minore produzione di sé possibili, anche una loro scarsa differenziazione. Ci si aspetta che i possibili sé sperati o attesi, anche quando siano generati dal soggetto, appaiano somiglianti al sé attuale.

- Al contrario ci si aspetta che i contesti definiti come normativi possano favorire la produzione di un più ampio numero di sé possibili (attesi e sperati) oltre che una più ricca varietà di tipologie;

Per quel che attiene alla variabile inerente l'età, inoltre, ci si aspetta

- una alta produzione dei sé possibili in corrispondenza di quella fascia di età (14 /15 anni), che coincide con l'inizio del triennio delle scuole superiori e con l'inizio dell'adolescenza;

- un lieve decremento dell'esplorazione e dei sé possibili per la fascia d'età intermedia (16/17 anni), strutturalmente incardinata nel sistema scolastico;

- un aumento di esplorazione e di produzione di sé possibili in corrispondenza con quella fascia d'età (18/19 anni) coincidente con la fine della scuola e per la perdita dei riferimenti dati dalla frequenza scolastica¹⁰;

- una diminuzione del livello di *global self-worth* nei ragazzi più grandi in corrispondenza del disorientamento prodotto dall'imminente transizione dalla scuola secondaria ad una nuova realtà scuola/lavoro;

¹⁰ Cfr. gli adolescenti coinvolti in cambiamenti significativi producono un maggior numero di sé possibili (Cross e Markus, 1991).

IV. 2 Metodo

Per la particolare natura dell'oggetto di indagine, che attiene ai processi di produzione narrativa da parte di adolescenti inseriti in contesti normativi e non-normativi, si è scelta una metodologia di ricerca quali-quantitativa, nella quale cogliere i processi di ricostruzione simbolica e di attribuzione di senso da parte dei soggetti alla propria realtà. Ciò è parso congruente con l'obiettivo di focalizzare la capacità degli adolescenti, di pensare a se stessi in termini di immagini ipotetiche, di possibilità, e di proiezione in una dimensione temporale futura. In tal senso, la metodologia qualitativa (Gobo, 1998; Marshall, Rossmann, 1995; Flick, 1998; Silverman, 1993; Mazzara, 2002) è parsa adeguata per cogliere i processi che sottendono la costruzione del significato ad un meta-livello riflessivo, con particolare riguardo alla rielaborazione dei fattori inerenti le peculiarità del contesto (variabile indipendente).

D'altro canto, se l'identità è

il senso, di qualcuno, di essere locato nello spazio e di avere una posizione nell'ordine morale del piccolo gruppo con cui qualcuno sta conversando (Harré e Gillett, 1994, 118)

risulta importante cogliere i contenuti di questa costruzione di significato, inscrivendo ciò che il soggetto pensa all'interno di un processo di costruzione di senso che costituisce le basi del suo sé come testo (Smorti, 1997).

La metodologia qualitativa, inoltre, adotta un approccio naturalistico verso il suo oggetto di indagine, dal momento che studia i fenomeni nei loro contesti naturali e tenta di conferire a tali fenomeni un senso (Denzin, Lincoln, 1994). In questa ottica l'oggetto di indagine viene visto al tempo stesso nella sua *particolarità* e *unicità*, in quanto strettamente legato al contesto nel quale è inserito, ma, al tempo stesso, nella sua *globalità* e *complessità* (Cicognani, 2002), derivante dal processo

di costruzione di significato che coinvolge nel medesimo momento più livelli e più dimensioni temporali, riflessive, identitarie, cognitive. D'altro canto, come già sottolineato dall'interazionismo simbolico, la costruzione dei significati avviene soprattutto attraverso l'interazione che, a sua volta, utilizza come tramite il linguaggio. E' per questo che 'lasciar dire', chiedere al soggetto di riflettere, di costruire, di comunicare, può dar luogo ad una creazione di senso, di simboli e di significati che vanno indagati anche attraverso un approccio contenutistico e strutturale.

Tuttavia, per la complessità dell'oggetto di studio, è parso utile inserire nel piano di ricerca anche una prospettiva quantitativa (indirizzandoci, in tal modo, verso un processo di *triangolazione*¹¹, Webb, 1966; Flick, 1998) per far emergere ulteriori elementi utili per la comprensione e l'interpretazione del materiale raccolto, nella duplice ottica evidenziata da Flick, di *svelare, mettere in luce, contestualizzare* e di *ridurre* i materiali raccolti riassumendo o categorizzando.

IV. 2a - Partecipanti alla ricerca

Hanno partecipato alla ricerca 105 soggetti di età compresa tra 14 e 19 anni, frequentanti scuole medie superiori di contesti considerati '**normativi**' (N = 61) e scuole medie superiori di contesti formalmente riconosciuti come '**a rischio**'¹² (N = 44).

Inoltre ha partecipato alla ricerca un più piccolo numero di soggetti '**devianti**'¹³ (N=10) di età compresa tra 16 e 18 anni.

A tutti i soggetti è stato chiesto di partecipare alla ricerca in forma volontaria e anonima. I soggetti appartenenti a contesti normativi e 'non-normativi'– con il

¹¹ La 'triangolazione' prevede l'utilizzo combinato di strumenti quantitativi e qualitativi, intesi come prospettive metodologiche differenti ma complementari. Tale approccio consentirebbe una più approfondita analisi dell'oggetto di studio, e consente di tener conto del contesto culturale di riferimento (Flick 1992; 1998; 2002; Kelle and Erzberger, 2002; Miles and Huberman, 1994).

¹² Si tratta di scuole inserite ufficialmente nei programmi di rieducazione per la prevenzione secondaria della dispersione scolastica e dei comportamenti a rischio.

¹³ Si tratta di ragazzi sottoposti a misura penale e ospiti di comunità penitenziarie alternative.

consenso degli insegnanti - hanno partecipato alla ricerca in aula e durante l'orario scolastico (cioè proprio in quel contesto di cui ci si proponeva di valutare il coinvolgimento nei processi di esplorazione dell'identità). Non sono stati indicati limiti di tempo: la produzione di entrambi i questionari, tuttavia, ha richiesto, in media, 50 minuti.

I soggetti inseriti in contesto deviante, cioè sottoposti a misura penale, sono stati intervistati singolarmente, previo consenso dei partecipanti stessi e del direttore della 'casa di custodia', tutelati dall'anonimato.

I dati sono stati raccolti in Campania tra gennaio e marzo del 2004.

IV. 2b - Strumenti

Per la raccolta dei dati, dunque, coerentemente con gli obiettivi descritti e con le ipotesi illustrate, si è deciso di utilizzare una serie di strumenti che integrano prospettive proprie dell'approccio qualitativo e quantitativo.

Per i soggetti *devianti*, dato il particolare contesto di svolgimento della prova dei partecipanti, è stata utilizzata una metodologia qualitativa. Per tutti gli altri sono stati utilizzati strumenti sia qualitativi che quantitativi.

In sintesi:

1. Per esaminare quantità e tipologie delle rappresentazioni del sé attuale e dei sé possibili è stato utilizzato il questionario *Possible Selves Questionnaire* open-ended di Oyserman e Markus (1990).
2. Per indagare la rappresentazione di sé in differenti domini ed il valore globale personale (*global self-worth*) è stato utilizzato il questionario *self-report* di Susan Harter (nella versione in italiano per adolescenti tradotta dal gruppo di ricerca e in corso di validazione) *Self-Perception Profile for adolescent* (1985).
3. Per i soggetti devianti sono state utilizzate *produzioni grafiche* e un'*intervista autobiografica* - audioregistrata con il consenso dei partecipanti - basata sul Possible Selves questionnaire

Quadro1 - DESCRIZIONE DEGLI STRUMENTI

- **Possible selves questionnaire.** Si tratta di un questionario a risposte aperte ideato da Oyserman e Markus (1990) in cui viene elicitata nei partecipanti una riflessione sul proprio futuro e si chiede loro di immaginare e descrivere chi credono di essere nei prossimi anni (*sé futuro*), chi sperano di diventare (*chi vorrei essere*) chi, ancora, hanno paura di diventare (*chi temo di diventare*). Alle domande della versione originale è stata aggiunta, ad hoc per questa ricerca, anche una domanda relativa alla descrizione del sé attuale (*chi sono*). Tale strumento consente di individuare la produzione numerica di sé possibili, e permette – attraverso la consegna che si configura come *open-ended* – di cogliere l’elaborazione soggettiva contenutistica e simbolica dell’oggetto di ricerca. Stimola, pertanto, una produzione di testo narrativo che è il motore del processo di creazione di significati costituente la costruzione dell’identità e del sé come Sé distribuito, cioè declinato al plurale (Bruner, 1986, 1990, 1996). E consente anche al soggetto di pensarsi nel futuro cioè di rispondere alla domanda inserendosi nella dimensione del possibile (Oyserman, 2004).
- **Self-Perception Profile** per adolescenti di Susan Harter (1985). Si tratta di uno strumento *self-report* costituito da 9 sottoscale di 5 item ciascuna (cui si attribuisce un punteggio che va da 1 a 4, in base all’elevata o bassa competenza esplicitata dal soggetto) corrispondenti ai domini individuati dall’autrice come costitutivi del sé (*competenza scolastica, competenza lavorative, accettazione sociale, capacità di attrazione, aspetto fisico, comportamento, competenza atletica, amicizia, valore globale del sé*). Tale strumento, partendo dalla definizione concettuale del sé come di un aggregato non soltanto dell’autovalutazione, ma anche della valutazione che il soggetto stesso fornisce

rispetto a ciò che ritiene gli altri pensino di lui (i presupposti teorici sono da rintracciarsi nelle formulazioni di Cooley e di James), fornisce una suddivisione in *domini del sé*. Va, tuttavia, sottolineata l'importanza – ai fini della presente ricerca – della scala del valore globale del sé (*global self-worth*) inteso non come somma dei vari ambiti (quindi la risultante non è un mero processo quantitativo, additivo, aggregativo), ma come una nuova dimensione autonoma ed autodeterminantesi. Tale strumento è stato tradotto e validato nella versione *for children* (Pedrabissi Santinello Scarpazza, 1988; Pedrabissi Santinello, 1992), mentre la versione qui adoperata per adolescenti è in corso di validazione (Aleni Sestito, Cozzolino, Menna, Ragozini, Sica).

- **Intervista.** E' stata calibrata sulle medesime tracce proposte dal *Possible selves questionnaire*. E' da intendersi, pertanto, come un'intervista semi-strutturata, focalizzata su alcuni nuclei tematici relativi, appunto, alla descrizione del sé attuale e dei sé possibili.

L'utilizzo dell'intervista rientra in un'ottica qualitativa che consente la produzione di esperienze personali in una modalità ricostruttiva negoziata al momento stesso dell'indagine. L'intervista, in questa funzione, assume la forma particolare di essere poco strutturata e flessibile (Demazièr, Dubar, 1997; Paolicchi, 2002; Josselson R. Lieblich A., 1993).

- **Produzioni grafiche.** E' stato chiesto ai soggetti di rispondere alle domande sui Possible Selves (chi sono – chi sarò – chi vorrei essere – chi ho paura di diventare) mediante un disegno. Sono stati forniti dei fogli di carta bianca, matite, matite colorate e pennarelli. Non è stato autorizzato l'uso della gomma per cancellare. Anche la produzione grafica rientra in quei processi di costruzione di simboli (Boutonier, 1937; Barthes, 1964; Greimas, 1970; Brockmeier, 1997; Ferrari 2002) che sono alla base della costruzione di senso. La raffigurazione per immagini rientra, infatti, in quel sistema iconico che, accanto al

sistema attivo (azione) e al sistema simbolico del linguaggio, consente la produzione di conoscenza (Bruner, Olver, Greenfield, 1966).

Pertanto, “il disegno è una vera e propria narrazione, che non replica la realtà, ma la distorce e la deforma alla luce e delle vicende reali del ciclo di vita e dei modelli operativi interni” (Donsì-Parrello, 2005, 33). In sostanza, “la rappresentazione è intesa come costruito intellettuale, ma incarnato in relazioni che sono sempre affettive e sociali” (Donsì-Parrello, 2005, 35).

IV. 2. c - Procedura di analisi dei dati

Riguardo all'analisi dei testi prodotti in risposta della consegna del *Possible Selves Questionnaire* è stata utilizzata una procedura che investe due versanti: quello *quantitativo* che concerne il conteggio delle rappresentazioni del sé attuale e dei sé possibili, nelle differenti accezioni di sé futuro, sé sperato e sé temuto, in funzione delle differenze per contesto di riferimento (normativo - non normativo) e per età; quello *qualitativo* in cui si è proceduto ad analisi del contenuto *categoriale* (Glaser Strauss 1967; Flick 1998; Oyserman, 2004) e ad analisi del contenuto *lessicale* (Reinert, 1986). Si è ritenuto, infatti, opportuno esaminare i testi prodotti sia in riferimento ai contenuti specifici relativi alle dimensioni categoriali riferite all'oggetto di ricerca (Oyserman, 1993, 2002, 2003, 2004), e quindi in un'ottica di thematic coding (Kelle 2000; Strauss 1987; Strauss e Corbin, 1990; Mayring, 1983, Logewie, 1994), sia in un'ottica di analisi del *corpus* testuale nella sua interezza, con lo scopo di fare emergere dimensioni sottese all'uso del linguaggio e quindi trasversali ai contenuti (Reinert, 1986,

1993). In entrambe le procedure ci si è avvalsi di una procedura di analisi del testo software assistita (CAQDAS: *N-vivo* per l'analisi categoriale e *Alceste* per l'analisi lessicale, vedi quadro 2)¹⁴.

Per quanto concerne l'analisi delle dimensioni costitutive del sé attuale e del valore globale del sé, in riferimento alle variabili *età* e *contesto*, si è proceduto a statistiche descrittive e di *analisi della varianza*, al fine di evidenziare le differenze significative e indagare più a fondo le dimensioni del Sé.

Quadro 2 – CAQDAS= COMPUTER ASSISTED QUALITATIVE DATA ANALYSIS SOFTWARE

Le operazioni di analisi qualitativa dei testi può essere assistita da software di vari tipi, concepiti per facilitare e velocizzare le operazione di codifica (Barry, 1998). Tali software, tuttavia, non possono considerarsi sostitutivi dell'intervento del ricercatore, ma vanno intesi soprattutto come strumento, alla 'stregua del processore Word, come ausilio alla scrittura' (Flick, 2002, p. 251).

- **QSR N-vivo (Richards e Richards, 1994; 1999; 2002)**

Si tratta di un software progettato per sostenere il ricercatore nel processo di codifica dei testi. Le sue funzioni principali attengono alla possibilità di codifica di segmenti di testo (*Code*), alla possibilità di intervenire continuamente (*Retrieve*) in tale processo attraverso lettura costante dei testi e delle rispettive attribuzioni di *label* (definiti 'nodi' nel linguaggio del programma), e alla

¹⁴ Si intende l'utilizzo di tali programmi informatici come ausilio nell'automatizzare e velocizzare il processo di codifica dei dati e di renderne espliciti i passaggi di costruzione di relazione tra le categorie (Barry, 1998), cioè con un "approccio da utilizzatori" (Lee e Fielding, 1996).

conclusiva opzione di ‘costruzione di teoria’ che consente di sviluppare classificazioni di secondo ordine (attraverso le opzioni di index search fornite dal programma che utilizza una serie di operatori che consentono di confrontare i dati), di verificare che le spiegazioni teoriche si applichino ai dati, e, in ultima istanza, di visualizzare l’albero descrittivo delle categorie prodotte (*Tree node*).

▪ **Alceste (Reinert, 1986)**

Si tratta di un software inteso come strumento di statistica testuale. In particolare, esso è stato concepito con la finalità “di studiare la struttura formale delle co-occorrenze negli enunciati di un certo corpus” (Reinert, 1993, p.9). L’analisi si appunta sull’intero corpus testuale, cioè sull’insieme di tutte le produzioni narrative. Attraverso una classificazione discendente gerarchica – condotta su una matrice di dati di tipo forma x forma – che si basa sull’analisi delle co-occorrenze, il software consente una classificazione delle singole forme in specifici cluster. Il software consente, inoltre, di proiettare i dati su uno spazio fattoriale, dopo averli organizzati, attraverso analisi delle corrispondenze, su una matrice di frequenza del tipo forme x classi.

IV.3 - Risultati

IV.3a - Sé attuali e sé possibili: Analisi quantitativa

Per quel che concerne il primo punto oggetto di indagine (a) è stata effettuata un’analisi di tipo quantitativo, volta a mettere in luce il differente peso delle variabili *età* e *contesto* rispetto alla capacità di generare *sé attuali* e *sé possibili* (*attesi*, *sperati* e *temuti*), e quindi, alla capacità di esplorazione e produzione di *sé possibili* da parte dei soggetti partecipanti alla ricerca.

Non si rilevano differenze significative, in funzione dell'età e del *contesto* di appartenenza, nel numero totale dei *sé possibili* prodotti (considerando, cioè, l'insieme di *sé* attuali, futuri, sperati e temuti), ma soltanto una lieve flessione in senso inverso rispetto al crescere dell'età (Grafico 1). Alla diminuzione dei *sé* possibili corrisponderebbe, come si è detto, un sia pur lieve indebolimento dell'attività di esplorazione da parte dei soggetti col crescere dell'età.

Questo dato, seppure in linea con le indicazioni della letteratura, che individuano nelle fasi più avanzate dell'adolescenza il passaggio dall'*exploration* all'*achievement* (Marcia, 1980; 1993), non sembrerebbe confermare l'ipotesi da noi formulata in partenza secondo la quale nella fase più avanzata dell'adolescenza ci si potrebbe aspettare un aumento, anziché un decremento, nel numero dei *sé* possibili prodotti, dovuto alla transizione costituita dalla fine delle scuole dell'obbligo.

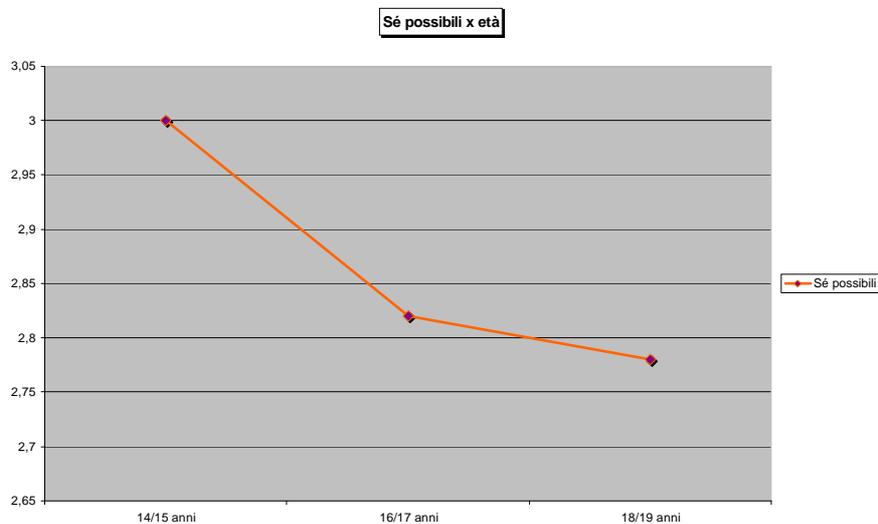


Grafico 1 – Sé possibili (considerati globalmente) per età.

Considerando, invece, le *rappresentazioni del sé* distinte in base alle *differenti tipologie* (*attuale, futuro, sperato e temuto*) emergono alcuni risultati di rilievo.

In riferimento alla variabile *età* (Grafico 2), si può osservare che i soggetti più piccoli (14-15 anni) producono un più elevato numero di *sé temuti* (N. = 67), un numero leggermente inferiore di *sé attuali* (N. = 61), sostanzialmente equivalenti ai *sé sperati* (N. = 61) ed infine un numero inferiore di *sé futuri* (N. = 56). I soggetti di età intermedia (16-17 anni) producono un maggior numero di *sé attuali* (N. = 134) ed un numero inferiore di *sé sperati* (N. = 111) e di *sé temuti* (N. = 114). I soggetti più grandi (18-19 anni), infine, producono un maggior numero di *sé attuali* (N. = 142), un numero inferiore di *sé sperati* (N. = 124), un numero ancor più basso di *sé temuti* (N. = 105), e infine di *sé futuri* (N. = 102).

Dall'ANOVA la variabile *età* risulta significativa solo nel differenziare i soggetti di 15-16 anni da quelli di 18-19 anni rispetto alla dimensione del *sé futuro* (F= 3.13; p < 0.05). Si evidenzia, infatti, una notevole flessione di questa dimensione con il crescere dell'età.

	14/15 anni	16/17 anni	18/19 anni	Significatività
Sé attuale	3.05	3.27	3.23	F = .290
Sé futuro	2.80	2.94	2.37	F = 3.13 p < .050
Sé sperato	3.05	2.71	2.95	F = .818
Sé temuto	3.16	3.00	2.63	F = 2.31

Tab 1 – Medie e rispettive significatività di sé attuali e sé possibili x età.

In sintesi, possiamo sottolineare che a tutti i livelli di età è la dimensione del *sé attuale* quella intorno alla quale ruota il maggior numero di rappresentazioni elaborate dai soggetti partecipanti alla ricerca; per quanto concerne i *sé possibili*, e quindi la dimensione più propriamente esplorativa, questa per i più piccoli si focalizza soprattutto sugli aspetti concernenti *ansie e timori*, per i più grandi su *sogni e speranze*, che sembrano progressivamente prendere il posto di una valutazione concreta del *sé futuro*. Sembra, in sostanza, delinearci una forma di

esplorazione che transita soprattutto attraverso la dimensione del ‘futuro sperato’, sognato, desiderato, forse scarsamente progettato.

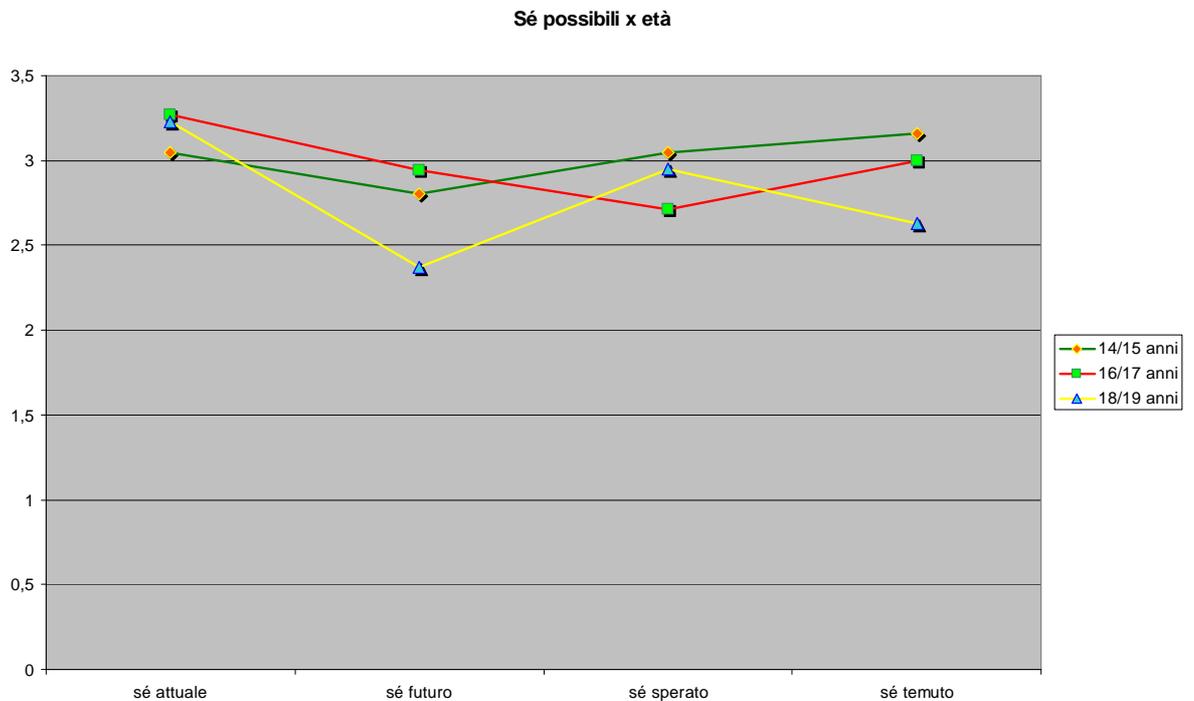


Grafico 2. Sé possibili per età

Per quanto concerne il peso della variabile legata al *contesto*, emerge che i soggetti appartenenti ai *contesti normativi* producono un maggior numero di *sé possibili* (considerando, cioè, l'insieme di sé attuali, futuri, sperati e temuti), anche se le differenze riscontrate rispetto ai soggetti del *contesto a rischio* non risultano statisticamente significative (Grafico 3). In tal senso l'ipotesi di partenza risulta, seppure parzialmente, confermata.

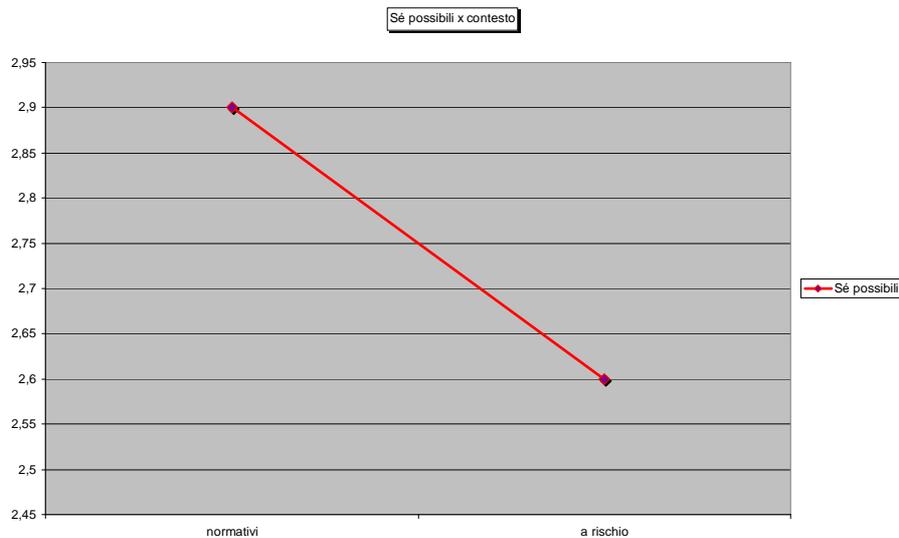


Grafico 3 . Sé possibili (considerati globalmente) per contesto.

Considerando la variabile *contesto* in relazione alle *differenti tipologie* del *sé* valutate separatamente (*sé attuale, futuro, sperato e temuto*), si può osservare (Grafico 4) che i soggetti del *contesto normativo* producono un più elevato numero di *sé attuali* (N. = 197), seguiti dai *sé sperati* (N. = 184), dai *sé temuti* (N. = 176) e, in ultima istanza, dai *sé futuri* (N. = 158). Anche i soggetti del *contesto a rischio* producono un maggior numero di *sé attuali* (N. = 140) seguiti dai *sé sperati* (N. = 112), dai *sé futuri* (N. = 106) e, soltanto in ultimo dai, *sé temuti* (N. = 103) .

Dall'ANOVA l'effetto della variabile *contesto* risulta significativo solo rispetto alla produzione dei *sé temuti* (F=3.95; p< 0.05).

	Adolescenti normativi	Adolescenti a rischio	Significatività
Sé attuale	3.23	3.18	F = .05
Sé futuro	2.72	2,59	F = .41
Sé sperato	3.02	2.67	F = 2.51
Sé temuto	3.82	2.14	F = 3.95 p < 0.50

Tab 2 - Medie e rispettive significatività di sé attuali e sé possibili x contesto

Per valutare se vi fossero differenze significative tra le varie rappresentazioni del sé negli adolescenti *normativi* e in quelli *a rischio*, è stata condotta l'Anova separatamente per gli adolescenti a rischio e per quelli normativi.

Per quanto concerne i ragazzi normativi, risulta significativa la differenza tra sé attuale e Sé sperato ($F= 3.93$; $p< .025$); per quanto riguarda i ragazzi a rischio risultano significative le differenze tra sé attuale e sé sperato ($F = 3.38$; $p< .05$) ed tra sé attuale e sé temuto ($F = 7.09$; $p< .001$), ciò sembrerebbe confermare il maggiore peso del sé attuale nella definizione dell'identità dei ragazzi a rischio, rispetto alle dimensioni sperate e temute dei sé possibili.

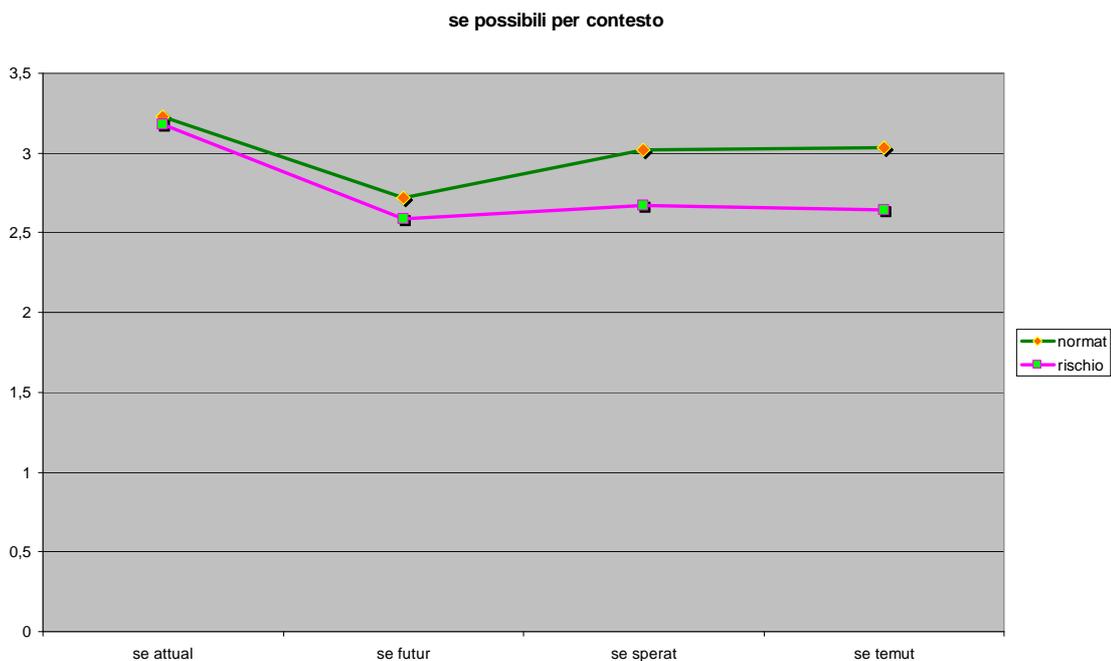


Grafico 4 . Sé possibili per contesto

I soggetti a rischio, pertanto, sembrano manifestare una minore capacità di immaginarsi e rappresentarsi su un piano ipotetico. E', infatti, marcata la differenza tra la produzione di descrizioni che concernono il sé attuale e quelle

che invece dovrebbero proiettare il soggetto nell'esplorazione delle dimensioni ideali e temute dell'identità. Ciò sembrerebbe confermare l'ipotesi di un appiattimento sulla dimensione del presente e di una inibizione del processo di esplorazione legato alla "coercitività" del contesto di appartenenza, in conformità con l'ipotesi. Sembra accadere, in sostanza, il prodursi di un ripudio dei sé possibili (Josselson 1980) che conduce verso una preclusione di identità (Waterman 1982).

Tali risultati quantitativi mostrerebbero, dunque, un peso della dimensione del sé temuto più marcato negli adolescenti *normativi* (che probabilmente sentono di poter perdere qualcosa) che nel processo esplorativo degli adolescenti a rischio, per i quali i timori per il futuro, probabilmente, assomigliano troppo al loro presente reale per poter essere fantasticati. Per indagare ulteriormente questa dimensione è stata effettuata un'analisi di regressione per valutare il peso delle differenti dimensioni riguardanti le ipotesi sulla propria identità nel futuro rispetto alla definizione del sé attuale.

I risultati dell'analisi di regressione non mostrano, per i soggetti *normativi*, valori significativi: nessuna rappresentazione di sé nel futuro influisce più delle altre nella definizione del sé attuale. Nei soggetti *a rischio*, invece, risulta, invece, significativo il ruolo del *sé temuto* (!) ($t= 2.7$; sig. .01) nella definizione del *sé attuale*. E', dunque, proprio la capacità a rappresentarsi in base alla dimensione delle caratteristiche temute, e quindi negative del proprio modo di essere ad incidere sulla definizione della propria identità *sé temuto* e *sé attuale* si somigliano, rivelando che ciò che i ragazzi *a rischio* temono è, sostanzialmente, di non cambiare, di rimanere come sono. E ciò avviene in funzione di quella variabile *contesto*, attraverso la quale i soggetti assumono delle attribuzioni di identità.

In funzione dell'età, invece, emergono risultati significativi sulle regressioni tra le differenti tipologie dei sé possibili e la descrizione del sé attuale soltanto

concernenti i ragazzi più grandi: *sé sperato* ($t = 2.04$; sig. .05) e *sé temuto* ($t = 2.9$; sig. 01).

Sembrerebbe, dunque, che la dimensione esplorativa legata a *speranze* e *timori*, e quindi meno legata alla progettualità concreta, aumenti il suo potere predittivo nei diciottenni, in quei ragazzi, cioè, che sono sulle soglie della transizione, in procinto di abbandonare il contesto scolastico rassicurante e ben configurato, per inoltrarsi in un territorio scolastico – lavorativo ancora sconosciuto e non definito e si trovano, quindi, a dover gestire la costruzione della propria immagine identitaria in un periodo critico, durante un *turning point* (Rutter, 1984, 1989).

IV. 3b - Il contenuto delle differenti tipologie del sé: analisi qualitativa

I risultati emersi dall'analisi quantitativa vengono meglio specificati ed arricchiti dall'analisi qualitativa del testo, dall'approfondimento, cioè, che va in direzione del far emergere i significati attribuiti dai partecipanti alla ricerca alle diverse dimensioni del sé. Le produzioni verbali elaborate in risposta al questionario sono state, infatti, trattate come un *corpus testuale*, analizzato ad un duplice livello: contenutistico e lessicale.

L'analisi del contenuto categoriale è stata condotta a partire dalle categorie interpretative suggerite da Unemori, Omoregie, Markus (2004), che riassumono una vasta letteratura sull'argomento (Hooker, 1999; Oyserman et al., 1995; Oyserman & Markus, 1990a, 1990b; Oyserman & Saltz, 1993; Robinson, Davis, & Meara, 2003), sistemi di codifica, questi, derivati da una più vecchia sistematizzazione fornita da Klinger (1975), Little (1983) e Greene (1986).

Ogni *sé attuale*, *sperato*, *futuro* e *temuto* è stato categorizzato inizialmente in una delle sei categorie seguenti:

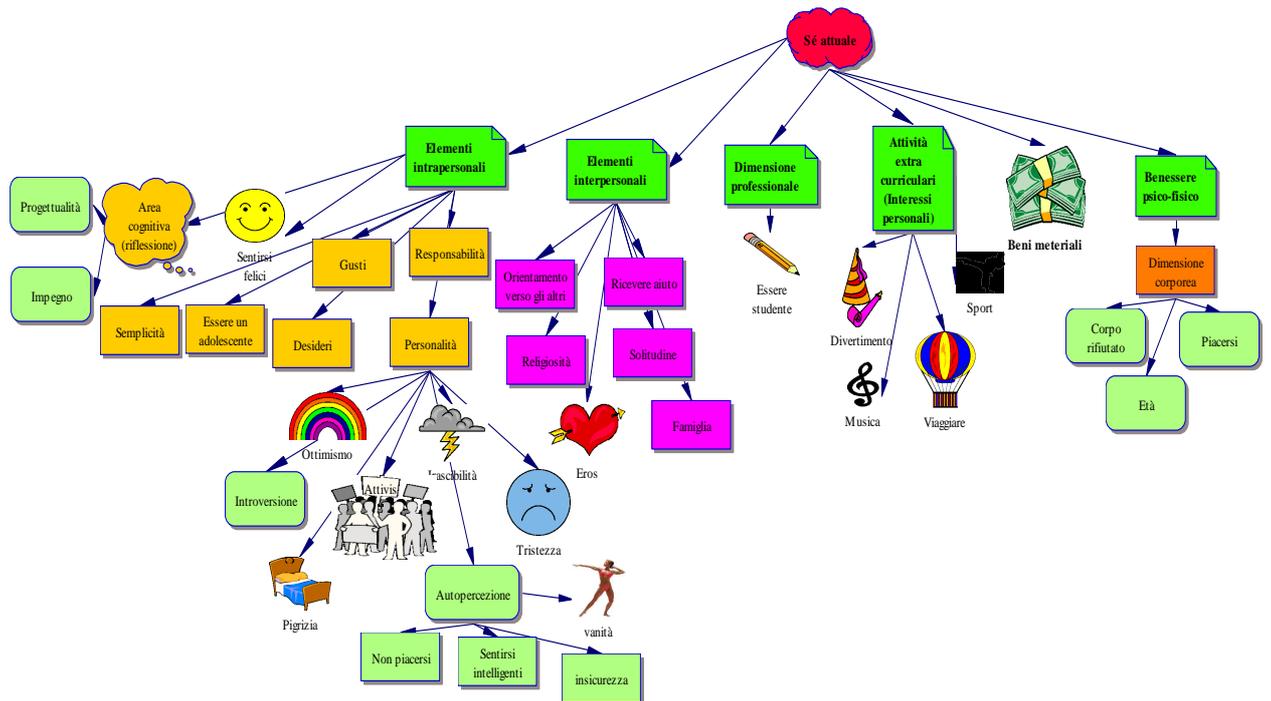
1. *Intrapersonale*
2. *Interpersonale*
3. *Relativo alla professione*
4. *Relativo alle attività extracurricolari*
5. *Relativo ai beni materiali*
6. *Relativo al benessere fisico*

All'interno di ciascuna delle sei macrocategorie elencate, si è proceduto ad un'ulteriore analisi del contenuto più dettagliata, adeguata alla specificità dei dati. Mediante l'ausilio del software QSR-nVivo¹⁵ si è giunti, attraverso il lavoro interpretativo di tre giudici indipendenti (con un grado di accordo pari all'87%), all'individuazione di 166 categorie interpretative (o *nodi*).

I 166 nodi schematizzano il contenuto dell'intero corpus testuale¹⁶ diviso per sé *attuale* (**Organigramma 1**), *sé futuro* (**Organigramma 2**), *sé sperato* (**Organigramma 3**), *sé temuto* (**Organigramma 4**); sono evidenti delle specificità contenutistiche correlabili all'appartenenza ad un *contesto* (normativo o a rischio) e all'*età*.

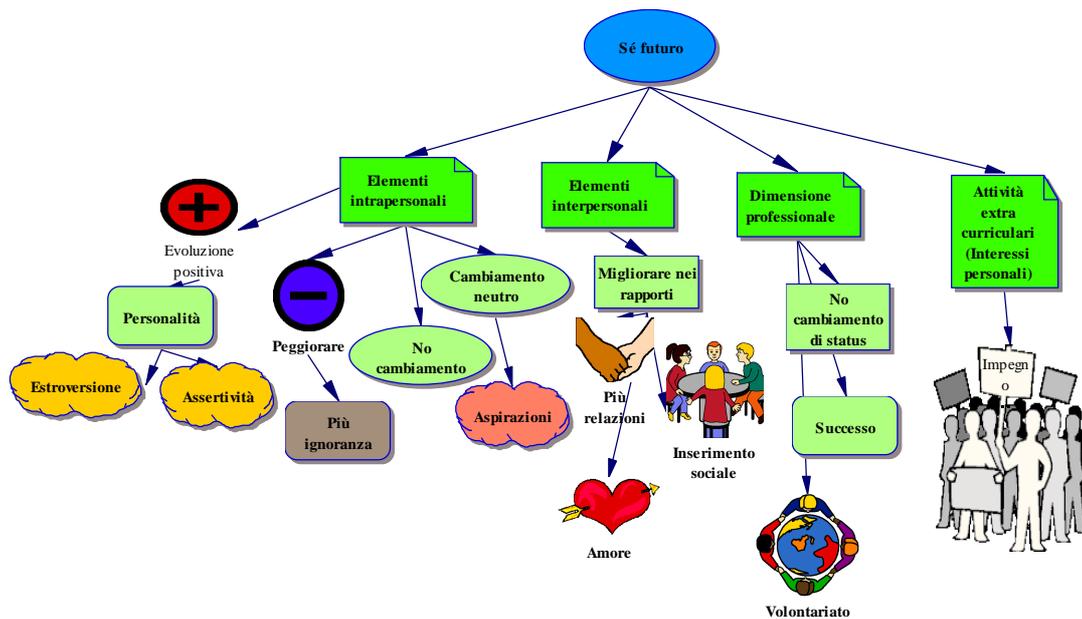
¹⁵ Cfr. Quadro 1.

¹⁶ Per l'elenco completo delle categorie emerse dall'analisi del contenuto e loro esemplificazioni cfr. Appendice A.



Organigramma 1 – Sé attuale.

Per quanto concerne i contenuti relativi alla descrizione del *sé attuale*, i soggetti, nella loro globalità, indulgono maggiormente nella descrizione di *caratteristiche intrapersonali*, evidenziando tratti di personalità, qualità, difetti, aspetti peculiari. In quest'ambito emergono, inoltre, numerosi elementi che riguardano il *sé corporeo*, rispetto al quale emerge tanto l'accettazione quanto il rifiuto.

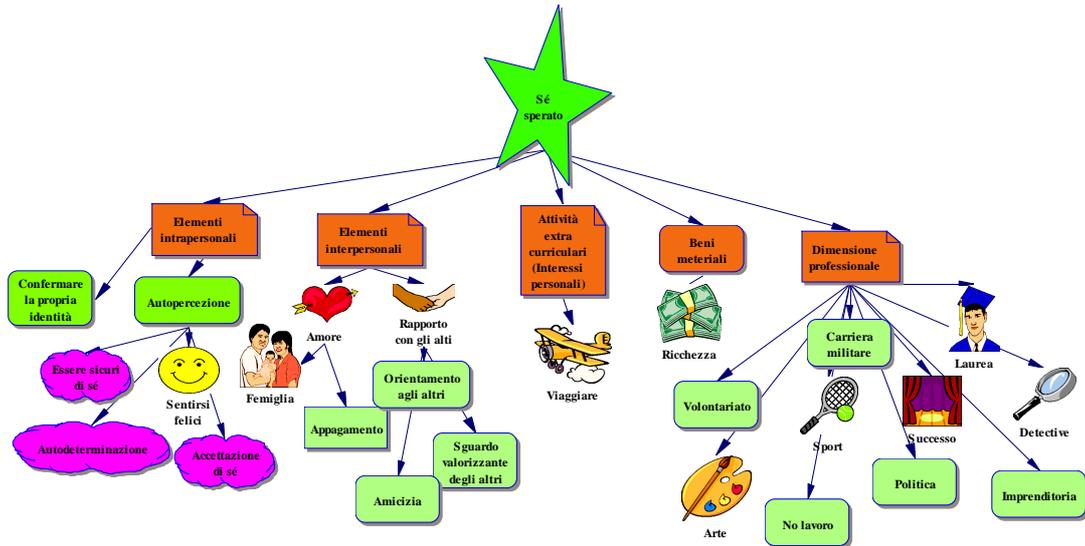


Organigramma 2 – Sé futuro.

Per quanto concerne la descrizione del *sé futuro*, l'analisi evidenzia soprattutto aspetti inerenti le dimensione *interpersonale*. Anche quando vengono utilizzati descrittori inerenti caratteristiche e qualità personali, queste fanno prevalentemente riferimento a se stesso nella relazione con l'altro. *Estroversione* ed *assertività*, dunque abilità sociali, risultano infatti due degli elementi più frequentemente utilizzati per definire se stessi nel futuro. Il riferimento alla dimensione interpersonale e sociale risulta ancora più esplicito laddove la proiezione di sé nel futuro risulta caratterizzata da aspettative che si qualificano proprio in relazione alle *capacità di avere un maggior numero di relazioni*, di *migliorare i propri rapporti*, di *migliorare il proprio inserimento sociale*. Anche gli interessi personali, a sottolineare ulteriormente l'elemento sociale, si addensano nella categoria dell'*impegno, sociale e politico*.

La crescita, in sostanza, sembra, per i soggetti partecipanti alla ricerca, soprattutto consistere in un plausibile incremento delle capacità *interpersonali*, nell'inserimento nella comunità sociale e nella definizione di sé attraverso il

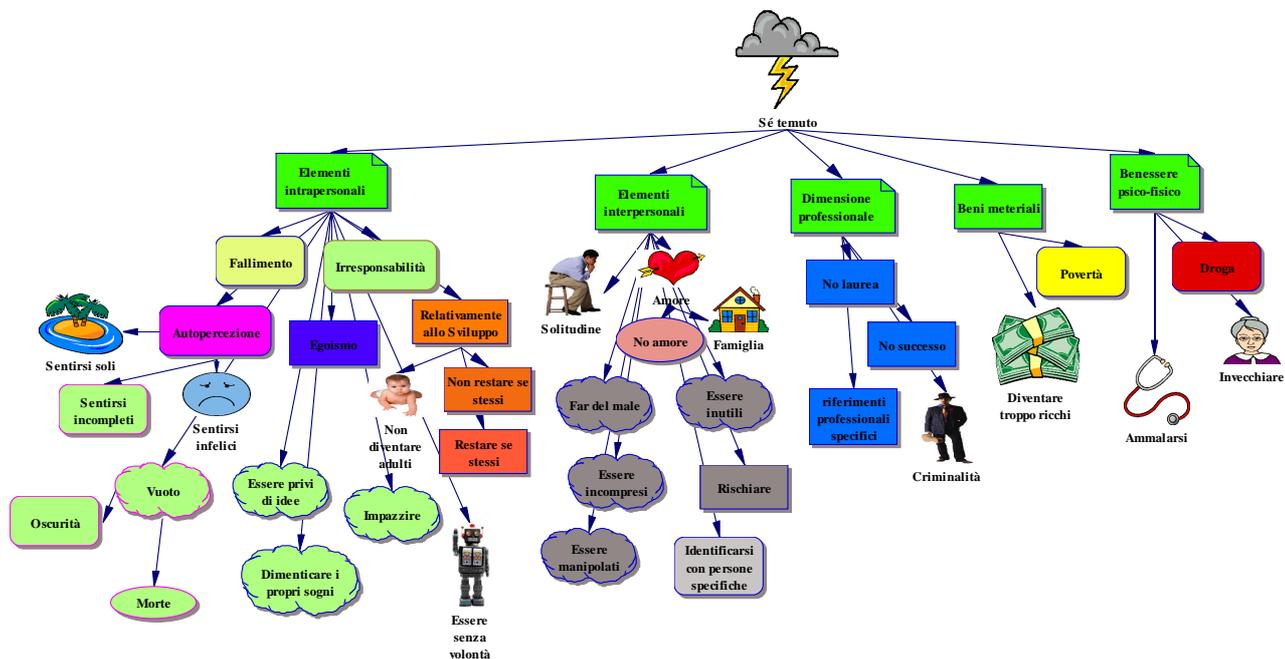
rapporto con gli altri, quasi un progressivo cammino verso l'acquisizione della competenza sociale e del ruolo individuale all'interno del consesso collettivo.



Organigramma 3 – Sé sperato.

Al piano del futuro plausibile si intreccia il piano dell'ideale, della speranza, della proiezione nel futuro attraverso la desiderabilità personale. E' questo il livello del *sé sperato*, dove sembrano prevalere le aspettative inerenti la *dimensione professionale*, espresse in particolar modo sul versante del successo (in termini di fama e di ricchezza). I soggetti partecipanti alla ricerca sperano anche di diventare più *sicuri di sé*, più *capaci di autodeterminazione*, e di riuscire – su un piano interpersonale – ad essere *soddisfatti nella vita affettiva*, sia nella vita di coppia, sia, più in generale, nella relazione con altri significativi (nodo 'sguardo valorizzante').

La *soddisfazione – lavorativa ed affettiva* – pare essere al centro del *sé sperato*, in sintesi, mentre la possibilità di rappresentarsi in una più articolata descrizione ipotetica sembra caratterizzare la dimensione del *sé temuto*.



Organigramma 4 - Sé temuto.

Per quanto concerne la descrizione del *sé temuto* emergono, in particolare, dimensioni inerenti timori legati all'*intra-psichico*, alla dimensione del pensiero, delle sensazioni, dell'*essere in negativo* e del *non-essere*: timori che attengono, probabilmente, alla dimensione della ricerca di sé, al lavoro intorno alla costruzione della propria identità e al rischio di non riuscire a concludere tale percorso. Allora il *vuoto*, l'*oscurità*, la *morte*, ma anche la possibilità di *impazzire* e di *dimenticare i propri sogni* rimandano alla paura più generale di *perdersi*, di non essere più se stessi, di barattare, con la crescita, la propria identità.

- Per quanto riguarda le differenze tra contesto 'normativo' e 'a rischio',
- nella descrizione del *sé attuale*, si rileva che è nei ragazzi a rischio un insistere maggiore nella descrizione del *sé attuale* sulla dimensione fisica¹⁷ piuttosto che su

¹⁷ Questo dato, come si vedrà in seguito, risulta confermato anche dai rilievi emersi dalla Self Perception Profile, in particolare riguardo al punteggio relativamente alto riscontrato nella sottoscala dell'aspetto fisico. Ciò sarebbe inoltre in relazione con la tendenza alla predittività di questa scala rispetto alla valutazione globale di sé.

quella psichica: vengono forniti dettagli riguardo al proprio volto, al proprio aspetto in generale ed ai dettagli del corpo che possano descrivere un profilo di riconoscibilità fisica. Si riscontra, dunque, una forte attenzione all'immagine di sé che rende la dimensione corporea – ma in generale legata all'immagine estetica – una componente importante nella costruzione dell'identità dei ragazzi appartenenti a questo contesto. Tale tendenza si riscontra in particolar modo nei ragazzi della seconda (16-17 anni) e terza fascia d'età (18-19 anni).

- nella descrizione del *sé sperato*, si rileva la comparsa di una categoria specifica di descrittori dedicata al *viaggio* ed una minore incidenza di elementi riguardanti i *progetti lavorativi* (più marcati nelle produzioni dei soggetti appartenenti al *contesto normativo*).

- nella descrizione del *sé temuto* si rileva una più ampia diversificazione¹⁸ delle risposte, interpretabili alla luce di nuove specifiche categorie:

- *paura di crescere,*
- *di dimenticare i propri sogni,*
- *di diventare troppo ricchi,*
- *dell'oscurità,*
- *del nulla,*
- *della morte.*

Il ruolo del *sé temuto*, già evidenziato dalle significatività statistiche, dunque, si complessifica nei soggetti appartenenti a *contesto rischio* e assume sfaccettature più raffinate. Come si è evidenziato in precedenza, a livello quantitativo il *sé temuto* concorre alla formazione del *sé attuale*; questa partecipazione, dall'analisi qualitativa, pare legata soprattutto ad una dimensione 'astratta'. Emergono, dalle produzioni narrative degli soggetti a rischio, categorie specifiche, che rimandano

¹⁸ La più articolata gamma di risposte trova riscontro anche nel dato quantitativo, inerente la produzione di un maggior numero di *sé temuti*.

a dimensioni più intrapersonali e che testimoniano una presenza di un timore strettamente legato alla propria individualità, agli aspetti del proprio sé che definiscono la dimensione desiderativa ed emotiva dell'identità. Nei soggetti *normativi*, invece, pur essendo ampia la dimensione temuta resta però ancorata a temi canonici legati all'insuccesso sociale (che si configurano nell'immagine del barbone, o del nullafacente). Vi è tuttavia, nei soggetti *normativi*, un elemento specifico, che, come si vedrà in seguito, è suffragato anche dall'analisi lessicale, che attiene alla sfera della *solitudine*. Ampio è infatti il nodo (la categoria) deputato alla *solitudine* intesa nella duplice accezione *interpersonale* e *intrapersonale*, di non avere persone con cui condividere la vita e di sentirsi emotivamente soli.

- Per quanto riguarda le differenze correlabili alla variabile *età* si rileva che col crescere dell'età:
 1. aumentano, nell'ambito del *sé sperato*, gli elementi inerenti l'area professionale o la carriera lavorativa;
 2. compaiono, in particolare nella *seconda fascia d'età*, gli elementi inerenti la famiglia o i ruoli familiari;
 3. nell'ambito del *sé attuale* diminuiscono i descrittori fisici;
 4. aumentano le caratteristiche *intrapsichiche* per tutti i tipi di rappresentazione del sé.

Le produzioni verbali elaborate in risposta al questionario sono state, inoltre, analizzate a livello lessicale.

Anche in questo caso l'analisi lessicale è stata condotta sui testi forniti in risposta al questionario dei *Possible Selves*, considerati come un unico *corpus testuale* mediante l'ausilio del software *Alceste* (Reinert, 1983, Matteucci Tomasetto, 2002), che ha prodotto una definizione di tre *cluster* estratti sulla base delle co-

occorrenze lessicali. Il *contesto di appartenenza* e l'*età* sono, in questo tipo di analisi, assunti come *variabili illustrative*.

Delle 307 u.c.e. classificate, sono state utilizzate 220 u.c.e producendo un alto indice di stabilità (71.66 %).

Testi	105
Forme diverse	1964
Occorrenze analizzabili	6168
Occorrenze totali	10288
Hapax	1164
Fr. Max di una forma	485

Tabella 3 . Caratteristiche del corpus dei testi narrativi

Sulla base delle co-occorrenze tra *forme* ed *unità di contesto*, gli enunciati che compongono il *corpus* sono stati suddivisi, mediante *classificazione discendente gerarchica*, in classi al loro interno omogenee. Il risultato è rappresentato dal dendrogramma delle classi stabili:

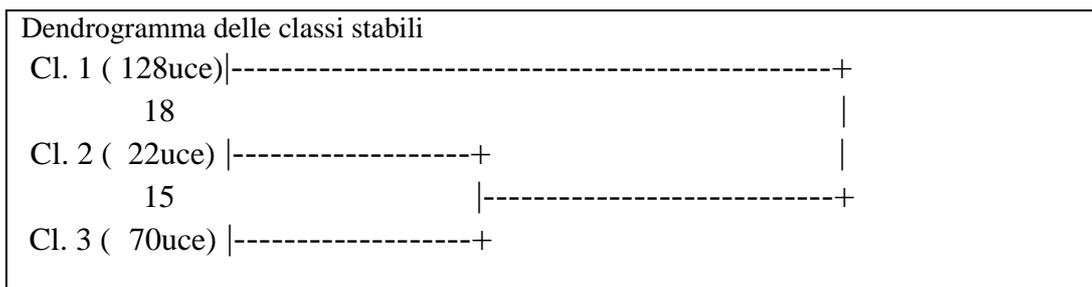


Grafico 5. Albero di classificazione discendente gerarchica

Per quanto riguarda l'associazione tra classi e variabili illustrative va segnalato che la *Classe 1* assorbe la maggioranza delle *uce* (N. = 128 pari al 58.18%) ed è

associata per quanto concerne la variabile *età* ai soggetti di 14-15 anni e di 16-17 anni, per quanto concerne la variabile *contesto* a quello *normativo*. La *Classe 2*, di dimensioni ridotte in quanto costituita da appena 22 *uce* (pari al 10%), è associata ai soggetti più grandi (18-19 anni). La *Classe 3*, composta da 70 *uce* (pari al 31.82%), è associata ai soggetti più grandi (18-19 anni) e, per quel che concerne la variabile *contesto*, a quello *a rischio*.

Descrizione delle classi:

La *Classe 1* evoca un mondo lessicale interpretabile come **Il prezzo del successo sociale**. (“*Vorrei diventare una persona ricca e potente; ho paura di diventare una persona insoddisfatta e infelice, senza interessi*”).

Attraverso la frequenza di forme come *diventare, uomo, mondo, paure, senza, vorrei, riuscire* sembra emergere la dimensione dell’impegno, ma anche del sé temuto, inteso come paura legata a dimensioni intrapersonali (presenza di molti *qualia*¹⁹ e aggettivazione attinente alla sfera del timore e della solitudine). A questa classe sembrano essere associati i soggetti appartenenti a contesti *normativi* e quelli più *piccoli* che vivono l’*impegno* nella progettualità futura con una partecipazione emotiva e personale ambivalente. Accanto al desiderio, vi è, infatti, anche il palesarsi di un timore di fondo, che proietta sul piano del possibile non tanto i sé sperati quanto piuttosto i sé temuti. Sembra, in sostanza, che ad un investimento sul futuro professionale faccia da contraltare la perdita di una realizzazione personale (*senza*) che si palesa in un timore diffuso relativo alla sfera individuale e privata.

Il mondo lessicale della *Classe 2* mette a fuoco, in particolare, la condizione legata all’essere studente: **Sono e sarò studente**. (“*Sono uno studente dell’ultimo anno di liceo, l’anno prossimo andrò all’università*”).

¹⁹ Cfr. Bruner (1991; 1998); Confalonieri (2000; 2004) i ‘qualia’ sono caratterizzati da verbi mentali che definiscono gli aspetti di qualità del sé, con lo scopo di descrivere il modo di ‘sentire’ del soggetto.

Sembra emergere, dunque, una definizione del sé che si caratterizza sulla base del ruolo sociale ed, in particolare, dell'appartenenza al contesto scolastico. Le numerose forme che fanno riferimento al ruolo di studente (*studente, anno, ultimo, liceo, ora, prossimo, università*), ancorano il soggetto narrante all'esperienza attuale, concreta, quotidiana che è, appunto, quella scolastica. Ma non solo. Anche quando il soggetto amplia la propria dimensione temporale, proiettandosi nel futuro, riesce tutto al più a prevedere una estensione del sé *attuale* ed una prosecuzione del proprio ruolo presente nel futuro (*sarò studente, andrò all'università*). Si sottolinea che sono in particolare i soggetti della fascia di età più elevata (18-19 anni) quelli che sembrano far coincidere la propria identità personale con quella di studente.

La classe *Classe 3* evoca un mondo lessicale che sembra fare riferimento in modo particolare a specifiche dimensioni del sé attuale: **Il Sé attuale: sto bene con gli altri** (“*Sono una persona aperta e sincera con tutti, con una bella famiglia e tanti amici*”): la presenza di forme quali *sono, ragazzo/a, piace, molto, allegro, altruista, semplice, normale, amici, ascoltare, sincero, socievole, stare*, mette in luce una soggiacente dimensione relazionale del Sé. Sembra che i soggetti mostrino di percepire che la dimensione relazionale del sé sia importante per costruire la propria identità: soprattutto i soggetti della fascia di età più elevata (18-19 anni) evocano una esplorazione del sé che passa attraverso lo sguardo dell'altro e la percezione di sé nel rapporto relazionale. A questa classe sembrano essere associati i soggetti appartenenti a *contesti a rischio*, suggerendo, per loro, un allontanamento della dimensione professionale o lavorativa dalla sfera del sé (forse preclusa) e un investimento più marcato, invece, sul presente e sul versante socio-affettivo del rapporto con l'altro.

L'*analisi fattoriale delle corrispondenze* evidenzia due fattori, riportati graficamente su piano, che spiegano rispettivamente il 58.05% ed il 41.95% dell'inertza totale (**Grafico 5bis**). Il primo fattore, rappresentato dall'asse orizzontale, sembra individuare una dimensione di *esplorazione* dell'identità che

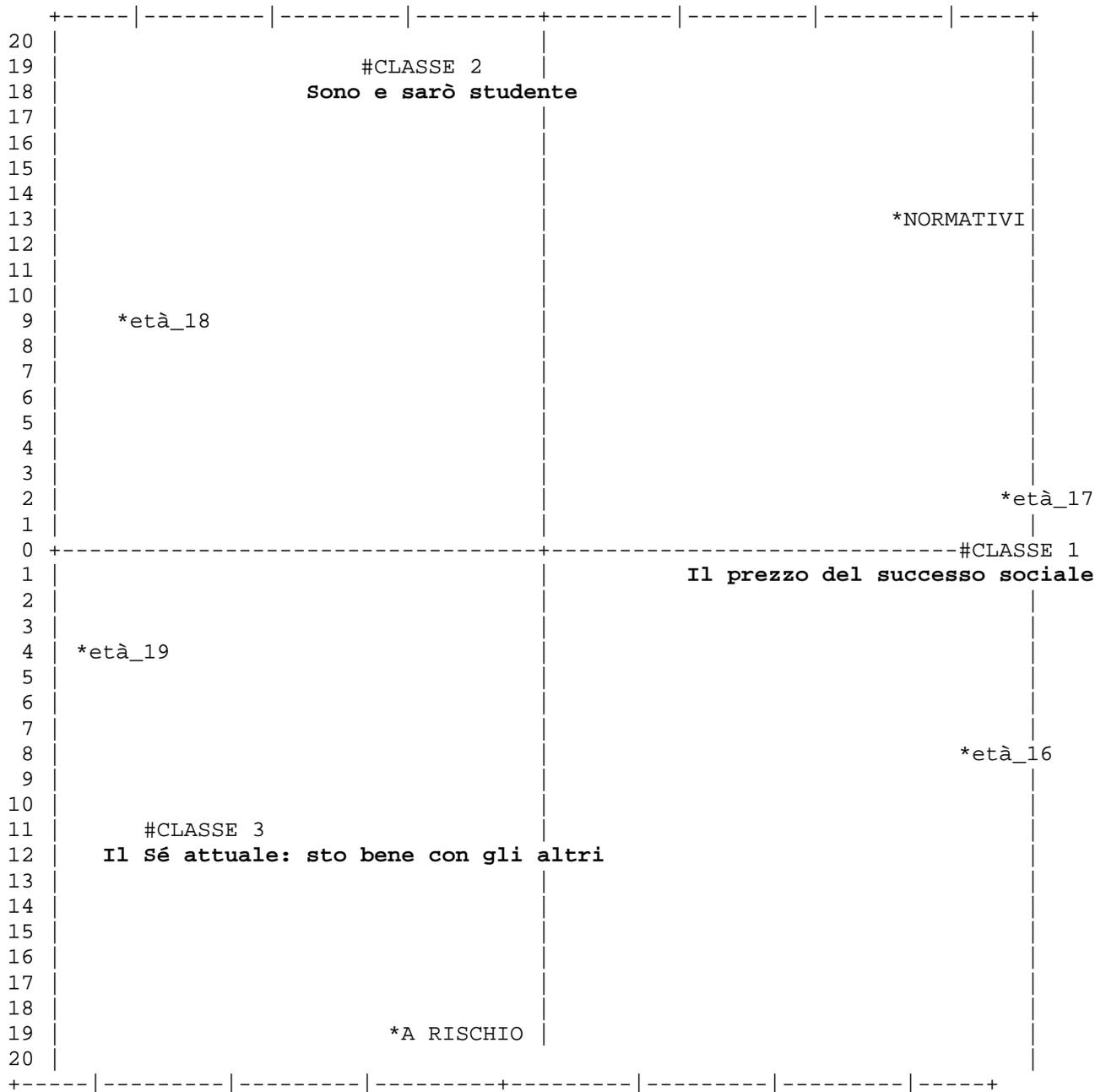
procede da un estremo (sinistra) in cui l'esplorazione stessa sembra conclusa e risolta, mostrando le caratteristiche di una scelta già avvenuta (è su questo versante che si collocano le classi 2 (*Sono e sarò studente*) e 3 (*Sto bene con gli altri*) che si costruiscono intorno alla dimensione del presente), ad un estremo opposto (destra) in cui emerge una dimensione conflittuale dell'esplorazione ancora in corso (è proprio su questo estremo che si colloca la classe 1 (*Il prezzo del successo sociale*) nella quale emerge una forte dimensione di ambivalenza e paura per la risoluzione del proprio processo di esplorazione e per la scelta futura di un percorso identitario da acquisire).

Il secondo fattore, rappresentato dall'asse verticale, sembra descrivere proprio la dimensione del *sé attuale*, cioè dell'identità che il soggetto sente di auto-attribuirsi nel *qui e ora*. Gli aspetti che definiscono tale fattore vanno da quelli professionali (in alto), in prossimità dei quali si posiziona la classe 2, a quelli relazionali (in basso). Rispetto a questo asse i mondi lessicali delle classi si distribuiscono lungo una gradazione che vede la classe 2 quasi all'apice alto dell'asse y, esprimendo un forte ancoraggio allo status di studente che è relativo sia al presente di identificazione che al futuro di proiezione; in posizione centrale la classe 1, nella quale l'identificazione al ruolo sociale pare essere ambita, ma al contempo temuta; con coordinate tendenti verso il basso, si colloca, invece, la definizione attuale del *sé* relazionale emergente dalla classe 3.

E' inoltre interessante osservare la posizione delle variabili illustrative sul piano fattoriale. Quanto all'*età*, i 16/17enni si oppongono ai 18/19enni rispetto alla dimensione esplorativa che per i più piccoli sembra ancora pregnante, mentre appare già sulla via della risoluzione per i più grandi. Per quanto concerne l'appartenenza al *contesto*, i soggetti *normativi* si collocano sul primo quadrante con alte coordinate che intrecciano la dimensione della paura legata all'esplorazione e la dimensione professionale dell'identità. I soggetti *a rischio*, invece, si collocano molto in basso nel terzo quadrante che parrebbe mostrare una

forte componente relazionale del sé attuale unita alla tendenza alla conclusione (o alla preclusione) del processo di esplorazione.

ASSE ORIZZONTALE : primo fattore : V.P. =.2228 (58.05 % dell'inerzia)
 ASSE VERTICALE : secondo fattore : V.P. =.1610 (41.95 % dell'inerzia)



Legenda: # = classi di discorso * = variabili illustrative

Grafico 5 bis Analisi fattoriale delle corrispondenze

IV. 3c La rappresentazione di sé in differenti domini e la rappresentazione del proprio valore globale personale (*global self-worth*).

Dall'analisi quantitativa delle risposte fornite al questionario *self-report* - usato per esaminare il *sé attuale* dei soggetti (N=105), in relazione ai *differenti domini* ed al *global self-worth* - emergono rilievi interessanti che sottolineano, appunto, la percezione del proprio valore personale in funzione della competenza nei diversi ambiti.

In particolare, dai punteggi nelle varie sottoscale, considerati in riferimento alla differenze legate alla *variabile età*, emerge (**Grafico 6**) che

	14/15 anni	16/17 anni	18/19 anni	Significatività
Global Self-worth	2.97	2.65	3.12	F = 5.13 p < .006
Comp. scolastica	2.95	2.68	2.94	F = 2.19
Comp. sociale	2.95	2.68	2.94	F = 2.19
Comp. atletica	2.71	2.34	2.82	F = 5.24 p < .007
Aspetto fisico	2.56	2.30	2.75	F = 3.51 p < .034
Cap. di attrarre	2.70	2.50	2.97	F = 4.92 p < .009
Comportamento	2.85	2.55	2.84	F = 2.78
Comp. lavorativa	2.78	2.53	2.93	F = 4.76 p < .011
Amici /sostegno	3.10	2.94	3.05	F = .49

Tab 4 – Medie e relative significatività (ANOVA) di tutte le sub-scale del *Self-perception profile* x età.

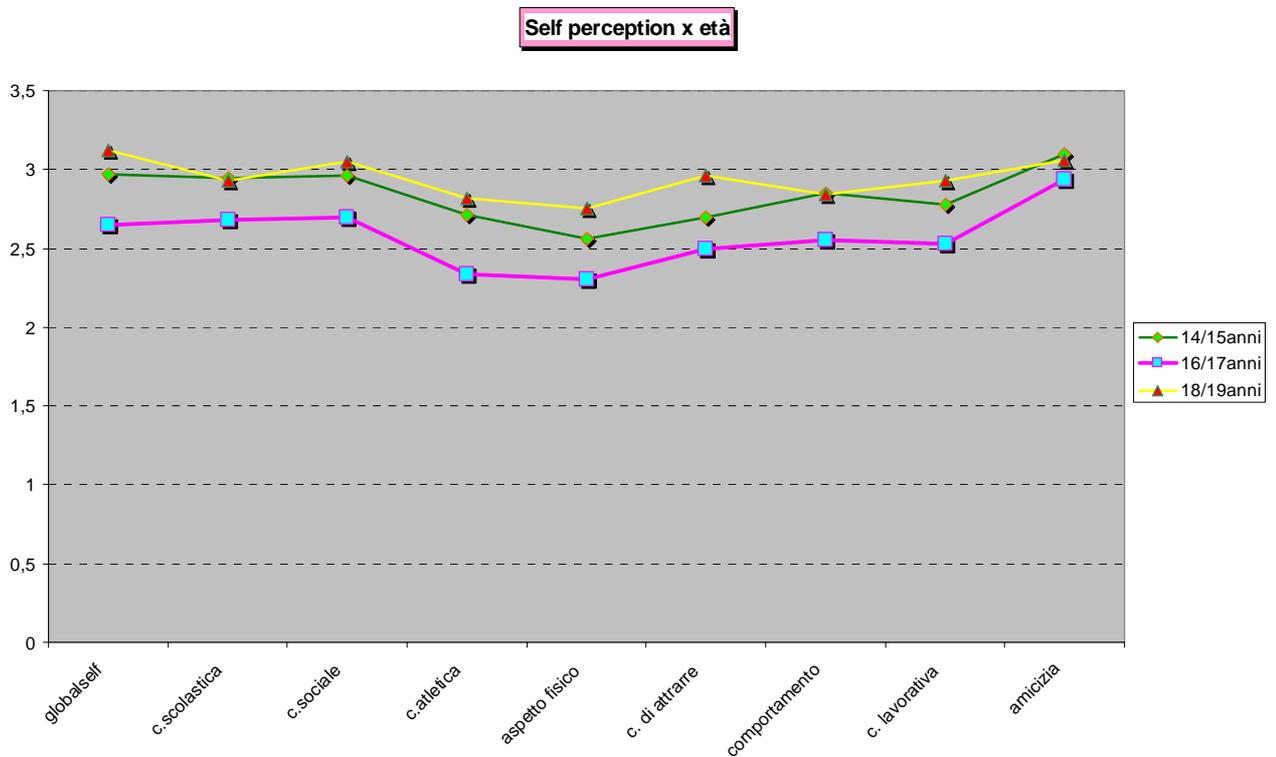


Grafico 6. Punteggi *Self-perception profile* per età.

la percezione della propria capacità, in tutti i domini considerati, è *più bassa* nei soggetti appartenenti alla *fascia d'età dei 15-16 anni*, mentre è *più alta* nei soggetti appartenenti alla *fascia d'età dei 18-19 anni*. Per quanto concerne ciascuna sottoscala, si rileva che il *global self worth* è più elevato nei soggetti più grandi, la *competenza scolastica* e la *competenza sociale* sono equivalenti per i soggetti di tutte le fasce d'età, la *competenza atletica* appare meno elevata nei soggetti di 15-16 anni. Per quanto riguarda la *capacità di attrarre*, risulta più elevata nei soggetti più grandi, mentre la percezione del proprio *comportamento* sembra migliore per le due fasce di età inferiore. La *competenza lavorativa* ha valori più alti per i soggetti più grandi, ed infine la percezione della competenza nel campo dell'*amicizia* è più elevata nei soggetti più piccoli. Tuttavia le peculiarità fin qui evidenziate sono statisticamente significative solo per quanto

concerne il *global self worth* ($F = 5.13$; $p < .01$), la *competenza atletica* ($F = 5.24$; $p < .01$), la *capacità di attrarre* ($F = 4.92$; $p < .025$) e la *competenza lavorativa* ($F = 4.76$; $p < .025$). Tutti i valori risultano significativamente più elevati nei soggetti di 18-19 anni, evidenziando come questi ultimi abbiano globalmente una migliore *percezione di sé*, della propria *capacità di attrarre* (e questo è strettamente legato con la fase evolutiva adolescenziale che configura nello stabilirsi di legami una dimensione importante nei rapporti con l'altro sesso, Fromm 1956; Blos, 1962; Baldaro Verde e Pallanca, 1984; Rice 1984; Paul e White 1990) e della *capacità lavorativa*, come prevedibile in base all'età.

Per valutare se e quale dei domini rappresentati dalle sottoscale potesse influire come predittore sul *valore globale del sé*, è stata effettuata una regressione multipla tra le varie sottoscale e quella del *global self-worth*. I risultati mostrano che nel caso dei soggetti più giovani (14-15 anni) predittore del *global self-worth* risulterebbe la percezione del proprio *aspetto fisico* ($t = 3.29$; $p < .05$) e della *competenza sociale* ($t = 2.65$; $p < .01$); nel caso dei soggetti di età intermedia (15-16 anni) risulterebbe significativo il valore del solo *aspetto fisico* ($t = 4.29$; $p < .000$), mentre per i soggetti più grandi è la percezione della propria *capacità di attrarre* ($t = 2.19$; $p < .05$) a risultare predittore del *valore globale del sé*.

Appare evidente che per i più piccoli la valutazione positiva della propria persona è legata all'aspetto esteriore (la cui importanza nella prima adolescenza è confermata in letteratura, Damon e Hart, 1982, 1988; Harter, 1990; Rodriguez Tomé, 1983) ed alla competenza sociale, intesa come capacità di relazionarsi e di avere successo con i coetanei. La dimensione di *gruppo* quindi, e lo *sguardo valorizzante dell'altro* – inteso sia in termini relazionali, che di apprezzamento per la fisicità – hanno un ruolo importante nella *valutazione globale di sé*. Per i soggetti di *sedici-diciassette anni*, invece, sembra che il solo *aspetto fisico* sia sufficiente a supportare una immagine positiva della propria persona. Questo dato trova conferma in numerosi altri risultati di ricerca (Marsh, 1989, 1998; Maiano Ninot Bilond, 2004; De Vito *et al.*, 1989), sottolineando la centralità di un buon

rapporto con il proprio corpo e con il proprio aspetto esteriore in questa fase dello sviluppo adolescenziale, nella quale istanze legate alle trasformazioni puberali inducono i giovani ad esperire la propria dimensione corporea con maggiore intensità. Anche nei soggetti più grandi (18-19 anni) sembra presente, sia pure in forma diversa, una consistente attenzione e preoccupazione per il proprio aspetto esteriore, come evidenziato dai rilievi inerenti la *capacità di attrarre*, come dire che ci si piace se si è in grado di piacere agli altri; il fascino e l'attrazione, che si percepisce di esercitare su altri che si configurano come eventuali partner, rappresentano la componente principale di una positiva valutazione della propria persona, nella quale elementi fisici, estetici, sessuali e relazionali sembrano a questo punto integrarsi.

Per quanto concerne i differenti punteggi riportati nelle differenti sottoscale in relazione alla *variabile contesto* di appartenenza dei soggetti (*normativo* o *a rischio*), si rileva che (**Grafico 7**) la scala dell'*amicizia* è l'unica che presenta differenze statisticamente significative nel senso che i soggetti *normativi* manifestano una migliore percezione delle proprie capacità in questo ambito. Si osserva, inoltre, che i soggetti *normativi* mostrano punteggi più elevati in tutte le scale, seppure le differenze non paiono significative dal punto di vista statistico.

Considerando i punteggi indipendentemente dal confronto tra contesti, ma riferiti esclusivamente ai soggetti *normativi*, si sottolinea come questi ultimi hanno una buona percezione delle proprie capacità di stabilire amicizie, una buona percezione del *global self-worth* oltre che della propria *competenza scolastica*; i soggetti del contesto a rischio, pur mostrando punteggi più bassi, tuttavia sembrano anch'essi avere fiducia soprattutto nelle proprie capacità in ambito *amicale*, per quel che concerne il *global self-worth* e la *capacità di attrarre*.

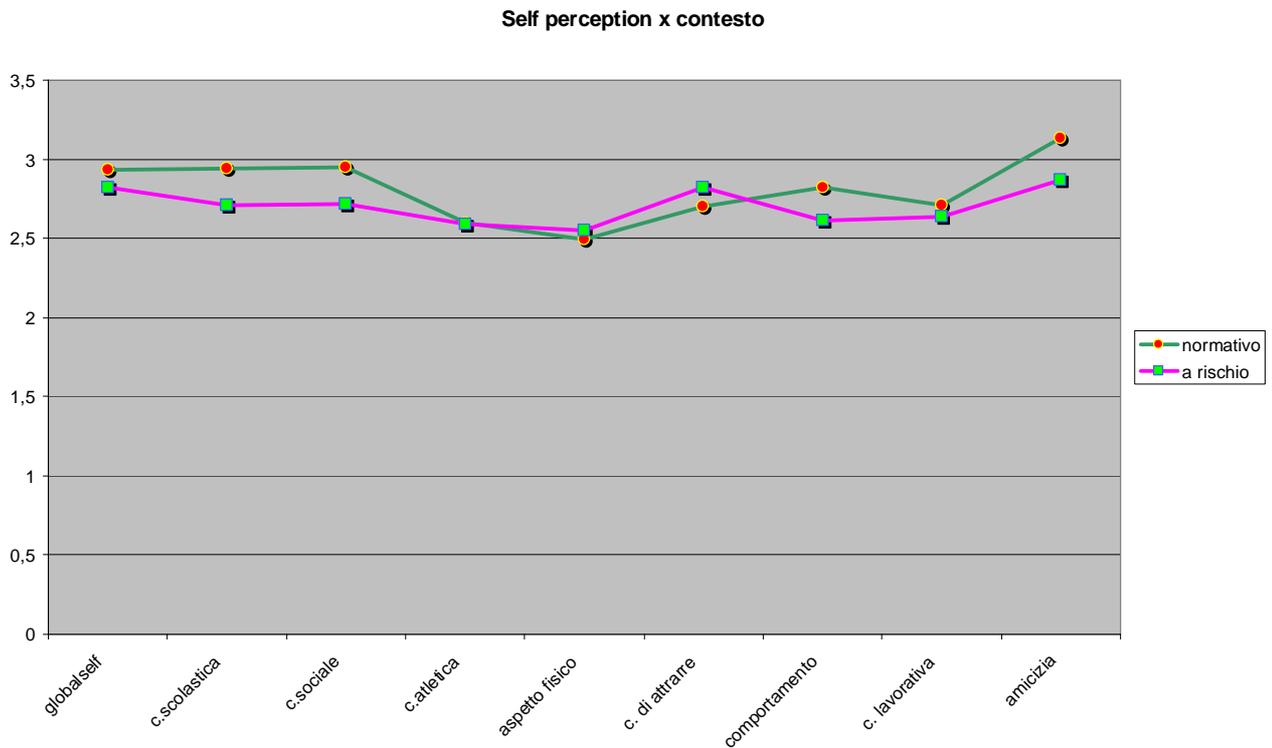


Grafico 7. Punteggi medi nelle nove dimensioni, per contesto di appartenenza.

Anche per la variabile contesto è stata condotta un'analisi di regressione multipla tra le varie sottoscale e il *global self-worth*.

I rilievi emersi evidenziano che per i soggetti *normativi* i predittori possono essere rintracciati nell'*aspetto fisico* ($t=3.58$; $p<.001$), e, in misura minore nell'*accettazione sociale* ($t=2.29$; $p<.05$); per quanto riguarda i soggetti *a rischio*, invece, sembra rivelarsi predittore del *global* soltanto il dominio dell'*aspetto fisico* ($t=4.76$; $p<.000$).

Per i soggetti di entrambi i contesti considerati (*normativo* e *a rischio*), dunque, si conferma l'importanza dell'*aspetto fisico* come predittore di una buona valutazione di sé. Questo dato, che rimane isolato e molto significativo nei ragazzi

a rischio, si unisce, nei normativi, alla dimensione dell'accettazione sociale (Brown, Claser e Eichen 1986; Engel e Hurreman 1989; Bosma e Jackson, 1990; Downs e Rose, 1991; Polmonari, Kirchler e Pombeni, 1991; Harter 1996, 1998). Ancora un volta, dunque, la percezione del proprio valore personale è mediato dall'accettazione dell'altro e da un buon rapporto con il proprio corpo. Questo binomio, curiosamente, si verifica negli adolescenti normativi e nei ragazzi più piccoli (14/15 anni).

IV. 3d - La relazione tra *rappresentazione di sé, sé possibili* e valore personale (*global self-worth*).

Dalle analisi statistiche condotte (correlazione tra scale della *self-perception* e *sé possibili* considerati separatamente e regressione tra *sé possibili* considerati separatamente e *global self-worth*) non emergono relazioni significative né per la variabile contesto né per la variabile età. Emerge soltanto una tendenza alla significatività nei soggetti *normativi* per la predittività del *sé temuto* sul valore globale. In funzione dell'età, inoltre, sembra non confermarsi la relazione presente in letteratura, tra un alto valore globale del *sé* e aumento dell'esplorazione (Harter e Hogan 1985; Harter, 1986). I dati presenti mostrerebbero, al contrario, un aumento del valore globale del *sé* in funzione del crescere dell'età cui corrisponderebbe, inversamente, una diminuzione dell'esplorazione.

L'analisi qualitativa, invece, consente di far emergere la convergenza, nei soggetti *a rischio*, tra la rappresentazione del *sé attuale* in termini di descrizione fisica di *sé* e il significativo ruolo della dominio *dell'aspetto fisico* nella composizione del *valore globale del sé*.

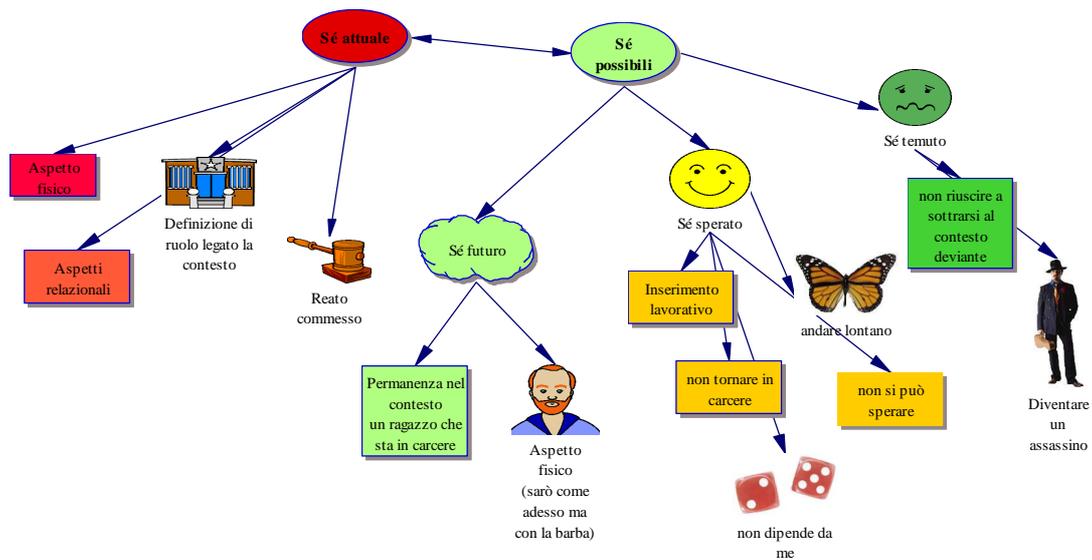
IV. 4 - L'esplorazione dei sé possibili negli adolescenti sottoposti a misura penale (soggetti devianti) ²⁰.

Le *interviste autobiografiche* effettuate con in soggetti *devianti*, partecipanti alla nostra ricerca - finalizzate alla raccolta di produzioni narrative spontanee inerenti l'esplorazione dei sé possibili - sono state analizzate mediante *analisi categoriale*, condotta a partire dalla categorizzazione proposta per il *Possible Selves questionnaire*²¹, secondo la metodologia già descritta, utilizzata nell'analisi delle produzioni narrative dei *soggetti normativi* e dei *soggetti a rischio*.

L'*analisi quantitativa* evidenzia un esiguo numero di *sé possibili* prodotti dai *soggetti devianti*, sensibilmente inferiore al numero di *sé possibili* prodotti dai *soggetti normativi* ed *a rischio*, soprattutto in relazione ai *sé sperati, futuri e temuti* (tutti con una media = 1.5). Anche il numero dei *sé attuali* risulta esiguo (media=2).

²⁰ Si ricorda che i soggetti *devianti* hanno partecipato alla ricerca solo mediante *produzioni grafiche* e un'*intervista autobiografica*, basata sul *Possible Selves questionnaire* in virtù delle difficoltà, già indicate, di somministrare altre prove nel peculiare contesto di appartenenza dei soggetti.

²¹ Oyserman e Markus (1990).



Organigramma 5 delle categorie emergenti nei ragazzi sottoposti a misura penale (da Nvivo).

Nelle categorie descrittive emergenti nella definizione dei sé possibili sono da evidenziare come *indicatori* più ricchi per la descrizione del *sé attuale*: *l'aspetto fisico*; *la definizione di ruolo* strettamente relativa al contesto specifico di inserimento dei soggetti; *gli aspetti relazionali* che investono in primo luogo i rapporti all'interno dell'istituzione in cui i soggetti vivono; *l'azione deviante*, (intendendo con essa la focalizzazione sul reato commesso, la definizione di sé attraverso di esso e la motivazione che ha spinto al reato stesso).

Per quanto concerne il *sé futuro* è emersa con particolare insistenza (in quasi tutti i soggetti) la dimensione *dell'impossibilità del cambiamento*. Tale impossibilità è caratterizzata specificamente dalla descrizione di sé in base al contesto (*“sono un ragazzo che sta in carcere”*) e in base all'*aspetto fisico* (*“in futuro sarò come sono adesso ma con la barba”*).

Nel parlare di sé in termini di *sé sperati* i riferimenti specifici dei soggetti sono riguardo all'*inserimento lavorativo*, alla speranza di *andare lontano* (*“vorrei cambiare posto dove vivere”*).

La dimensione del *sé temuto* si accentra intorno a due macrocategorie, anch'esse strettamente legate all'esperienza penale che i soggetti stanno vivendo: *legame col contesto deviante* (non riuscire a sottrarsi al contesto di riferimento) e *diventare un assassino*.

IV . 4a – Vedersi (disegnarsi) nel presente e nel futuro

L'utilizzo dell'*autoritratto grafico*, all'interno di una raccolta di dati qualitativi, affonda le sue radici motivazionali nel valore simbolico e semiotico della produzione grafica. In sostanza attraverso il disegno si assiste alla sintesi simbolica e concettuale di una rappresentazione interiore del soggetto su determinate tematiche: vale a dire il passaggio, noto in clinica (Carli, 1987), dal *significato* al *significante* (Boutonier 1937, Goodenough 1926, Widlöcher 1965, Arnheim 1966, Panofskji 1955). Nel disegnare si crea, e nel disegnare se stessi – come nel caso della consegna della presente ricerca – si rielabora e riorganizza in una forma unica e complessa un'intera rappresentazione di sé che si riferisce all'intero processo di organizzazione della propria identità (Brockmeier, 1997). Vasta letteratura psicologica – accenniamo soltanto alla questione - si è occupata dell'intenso valore strutturante dell'autoritratto nei processi di organizzazione e formazione del Sé. In sintesi, si può affermare con Ferrari (2002), che l'autoritratto costituisca un vero e proprio “specchio dell'Io”.

Dall'analisi del contenuto delle produzioni grafiche, dunque, emergono elementi che vanno nella direzione dell'integrazione e della conferma di quanto espresso a proposito delle interviste. In particolare sono da sottolineare per il *sé attuale* la presenza di:

1. *autoritratto realistico di sé*
2. *ancoraggio alla dimensione corporea*

Per il *sé futuro*:

1. *ripetizione del medesimo disegno prodotto per il sé attuale*
2. *ripetizione del medesimo disegno prodotto per il sé attuale con la barba*

Per il *sé sperato*:

1. *punto interrogativo*
2. *raffigurazione di sé in contesto lavorativo*

Per il *sé temuto*:

1. *pistola*
2. *carcere*
3. *scene raffiguranti omicidi*

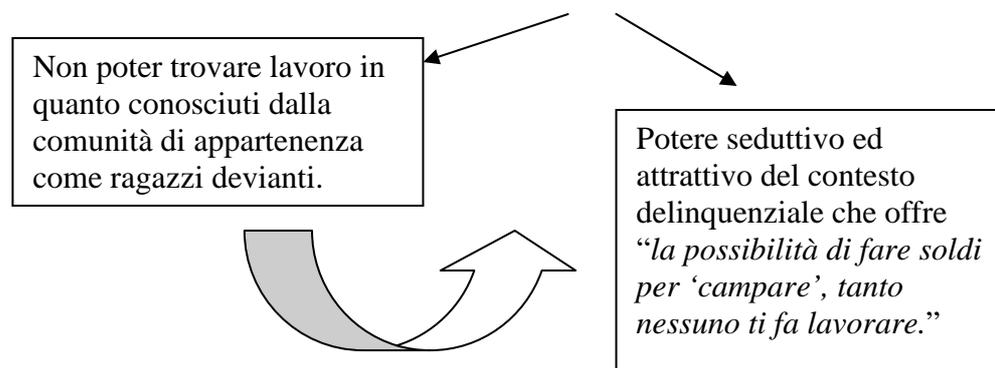
In generale, trasversalmente per tutte le descrizioni di sé fornite (*sé attuale, sé futuro, sé sperato, sé temuto*), emerge il forte legame con il contesto di riferimento.

Nella descrizione del *sé attuale*, ed in particolare nel suo definirsi attraverso l'azione deviante, emerge una dimensione di sé legata al passato, cioè alle motivazioni, estrinseche e personali, che hanno condotto il ragazzo a trovarsi in quel contesto in quel momento. Quello dell'arresto e la conseguente permanenza nell'istituto di custodia costituiscono, pertanto, dei veri e propri *turning point* ai quali il ragazzo si sente strettamente legato. E' in ragione di ciò che il *sé futuro*, il *sé sperato* ed il *sé temuto* sono esplorati e rappresentati in funzione del reato commesso.

La prospettiva temporale sembra focalizzata sull'episodio del passato che caratterizza le biografie narrate dai soggetti: è come se il tempo si fosse arrestato ed i soggetti vivano in un presente ipertrofico che li imprigiona, non solo costringendoli in spazi concretamente delimitati, ma anche riducendo le loro possibilità immaginative, la loro capacità di produzione di *mondi possibili* ove collocarsi. L'ampio spazio riservato alla rappresentazione grafica della propria immagine in termini realistici, l'incapacità di rappresentare un'immagine di sé proiettata nel futuro (il disegno del *sé futuro* è la copia di quello presente, con la giustapposizione di alcuni attributi di crescita soltanto fisica, come la barba),

confermano l'appiattimento sulla dimensione del presente. L'esplorazione della propria identità, e con essa la generazione di mondi e sé possibili sembrano non avere che scarsa rilevanza.

La possibilità di cambiare la propria vita, ed uscire dal percorso deviante, viene rintracciata dai ragazzi soltanto nella rottura con il paese d'origine: andare lontano, cambiare città. Tuttavia questa possibilità è vissuta come un'utopia, un sogno che diventa difficile da realizzare per due motivi fondamentali:



La dimensione simbolica, la capacità rappresentativa riemergono nei disegni dei sé temuti. Come se ciò che gli adolescenti temono di diventare sia una immagine che hanno ben chiara nella mente, una prosecuzione possibile per la loro evoluzione identitaria. Una evoluzione che temono, ma che, allo stesso tempo, conoscono bene: tanto da poterne astrarre il concetto a livello simbolico (non vi sono le descrizioni fisiche presenti nella descrizione del sé attuale, ma segni simbolici – cioè concettualizzazioni iconiche - di *armi da fuoco*, di *sbarre* indicanti le *celle del carcere*, di *manette* o di *sangue*).

L'appartenenza al loro peculiare contesto, in questo caso, sembra una variabile importante del processo di esplorazione e costruzione dell'identità, inducendo negli adolescenti una forte adesione alla dimensione temporale attuale e inibendo il processo di generazione dei sé possibili. Le dimensioni che emergono come salienti sono legate al proprio corpo, alla propria immagine fisica (“io sono io”) che pare rassicurarli e fornire un principio organizzatore intorno al quale costruire

il proprio senso di sé; e la paura per il futuro. O meglio la paura nel futuro, il futuro, ancora, come timore di ciò che si potrebbe diventare, un futuro che nemmeno a livello immaginativo è capace di fornire spazi di esplorazione, miglioramento, speranza. L'unica alternativa alla propria identità deviante, che caratterizza il *sé attuale* e si propone nel *futuro temuto* (perché il futuro immediato non c'è se non come prolungamento della condizione presente), è racchiusa, come si diceva, nel cambiare radicalmente contesto di vita. E conseguentemente vita. Come se per modificare chi si è si debba necessariamente cambiare il contesto, offrirsi cioè a nuovi sguardi.

IV . 5 Commenti ai risultati

Dalla lettura e dall'analisi dei dati sembrano essere emerse, in conformità con l'ipotesi, una progressiva diminuzione della produzione di *sé possibili* in funzione dei *contesti non-normativi* e, dunque, una ridotta esplorazione dell'identità. A risentire maggiormente dell'influenza del contesto è parsa essere la dimensione del *sé temuto*. Laddove i soggetti inseriti in un *contesto normativo* sembrano esplicitare una maggiore produzione di possibilità legate al futuro *desiderabile*, nei *soggetti a rischio* e, successivamente, e con maggiore evidenza, in quelli *devianti*, aumenta la dimensione della *paura*. Questa non è intesa in senso generale e vago, quanto piuttosto in una dimensione strettamente legata alla possibilità di vedersi e di attribuire a se stessi delle caratteristiche indesiderabili. La predittività della dimensione del *sé temuto* rispetto al *sé attuale*, nei soggetti *a rischio*, pare sia da considerarsi, pertanto, non come la testimonianza di maggiore incertezza rispetto alla propria dimensione evolutiva del sé, quanto piuttosto un timore ancorato nel concreto di diventare chi si sente di poter, purtroppo, diventare. A prevalere è la sensazione che le aspettative negative possano realizzarsi, poiché entrano strettamente a far parte della definizione del sé attuale.

Si ha paura di diventare, in qualche modo, ciò che si è nel presente: di restare ancorati all'immagine di sé presente nel *qui ed ora*. A supportare questo timore è l'adesione crescente alla descrizione del proprio *sé attuale*, come se la mancata esplorazione avesse come controparte l'ampliamento della dimensione presente. Ciò accade in funzione di un'attribuzione di identità già proposta dall'esterno. La sensazione è che, come evidenziato in modo particolare dai soggetti *devianti*, in linea con le ipotesi di partenza, il contesto etichettato e a sua volta etichettante fornisca all'adolescente una identità già pronta, da non rimettere in discussione e che possa sostituirsi ad un processo più lungo e faticoso di ricerca di una propria dimensione identitaria. La ragione risiede non soltanto nella complessità del percorso di riconoscimento di sé intrinseco all'età, ma soprattutto nel fatto che prima ancora di cercare una propria 'strada' l'adolescente *deviante* dovrebbe smantellare quella immagine sociale (o dimensione sociale dell'identità) che attraverso le sue vicende si è creata. Egli è già, per la società, un *deviante* e, quindi, il suo processo evolutivo sarebbe a doppio livello: di demolizione dell'identità acquisita e di ricerca e costruzione di una nuova identità. Il problema è che, in una fase delicata come quella adolescenziale, quando lo sguardo dell'altro non è soltanto importante ma nutre e si fonde e confonde con lo sguardo che il soggetto può rivolgere a sé su se stesso, l'attribuzione sociale diventa costitutiva dell'immagine identitaria. E' per questo che l'identità in molti casi non viene più messa in discussione, ma confermata a livello reputazionale (Emler, Reicher 2000). Ciò potrebbe accadere, alla luce dei dati riportati, in funzione di una inibizione dell'esplorazione, attraverso un appiattimento della dimensione ipotetica del sé, messa in relazione con il contesto di appartenenza. Sarebbe, dunque, la natura interattiva della conoscenza di sé a indirizzare i processi di esplorazione dell'identità, volgendo piuttosto verso l'acquisizione di un'identità preclusa, o verso uno stato di 'stagnazione' (Hendry e Kloep, 2002) che segue ad una sfida che ha comportato l'investimento di troppe energie.

E, tuttavia, se questa preclusione è evidente, perché socialmente e drammaticamente palese e negativamente connotata, nei soggetti devianti, e in quelli a rischio in misura minore, pare tuttavia che essa non sia specifica di questi *contesti* di riferimento. Anche i comportamenti dei soggetti *normativi*, pur mostrando una maggiore esplorazione, paiono tuttavia essere conformi alle aspettative sociali più ampie. I contenuti delle loro dimensioni ipotetiche, infatti, paiono muoversi nell'ambito dei ruoli socialmente codificati come apprezzabili – *versus* riprovevoli – e mostrano tra le righe un adeguamento marcato alle aspettative collettive. Sembrerebbe che la dimensione dell'identità dovesse pendere verso un'assunzione di ruolo, di *status* sociale, piuttosto che verso una esplorazione e conoscenza della varie componenti della propria personalità inerenti sfere differenti da quella sociale. Tale osservazione è resa particolarmente evidente dall'emersione di quella classe lessicale in cui pare esservi, per i *normativi*, una conflittualità, se non un'ambivalenza, per una scissione tra successo sociale (e quindi tra l'adeguamento alle pressioni e alle richieste ambientali e collettive) e una dimensione più intima e privata. La scissione permane, implicitamente, ancora nei soggetti *a rischio*, dove però la soluzione pare già essere stata presa: sì alla vita privata, alla dimensione *relazione* e legata al presente, escludendo qualsiasi riferimento al successo sociale. E' come se i due gruppi di soggetti si opponessero in una dimensione di 'verticalità' per i *normativi* (tesi al successo sociale anche nella consapevolezza della perdita di altre dimensioni del sé) e di 'orizzontalità' per i soggetti *a rischio* (che omettono la scalata al successo e si attestano invece sui rapporti, appunto, orizzontali, legati agli affetti e alle relazioni tra pari). Tale tendenza pare mostrarsi con maggiore chiarezza nei ragazzi *devianti* che si abbarbicano al presente (a da esso non possono uscire) amplificando il loro *sé attuale* anche relativamente alla dimensione corporea, e mostrando una buona accettazione di sé. Un'accettazione che non è dovuta a successo o soddisfazione personale, ma proprio alla raggiunta identità, alla sensazione di possedere una immagine sociale e interiorizzata (o

interiorizzata perché sociale) che, però, li definisce stabilmente. “*Io sono io*”, dicono i devianti: e nel dirlo quell’io non è la sensazione che hanno della propria identità rispetto a gusti, modi di essere, sogni, progetti, paure, quanto piuttosto la sensazione relativa al proprio volto, al proprio volto oggi, in una casa di custodia penale, al volto del protagonista di un crimine, di una vicenda che “*tutti sanno*”. *Io sono io*, cioè io sono, inequivocabilmente, ciò che vedete.

La ricerca dell’identità sembra conclusa qui, tra le mura della casa penale e nell’ambito ristretto di una percezione di sé rigida e poco esplorativa.

Un’esplorazione poco ‘creativa’, potremmo dire, pare appartenere anche ai ragazzi *normativi*, o meglio, pare che la loro produzione di sé possibili non sia legata a sogni e speranze individuali, quanto piuttosto a modelli socialmente proposti e condivisi.

Se, dunque, l’esplorazione per i *devianti* sembra arrestarsi nel momento stesso in cui l’ambiente esterno fornisce loro una propria visione identitaria definita, dove si arricchisce quella dei ragazzi *normativi*? Transita davvero soltanto lungo i binari prestabiliti dal contesto sociale? O i ragazzi si lasciano margini più ampi di curiosità esplorativa in altri ambiti che non siano quelli desiderativi e cognitivi, che non si limitino solo al pensiero, ma, conformemente alle loro caratteristiche adolescenziali (Coslin, 1996), indulgono maggiormente su una dimensione comportamentale?

STUDIO II

LA TRASGRESSIONE COME SPERIMENTAZIONE DEI SE' POSSIBILI

Capitolo V

La trasgressione come sperimentazione dei sé possibili

Quell'abisso li attirava precisamente perché erano in grado di scavalcarlo. La loro leggerezza era attratta dalle imprese più cruente perché le trasformava automaticamente in qualcos'altro e il loro accedere al delitto significava appunto annullarlo: nell'atto stesso di commetterlo lo annullavano.

(Gombrowicz, 1960, 175)

Nelle società tribali – ma anche nelle culture classiche antiche – il passaggio dalla condizione infantile alla dimensione adulta veniva sancito da un evento simbolico, un rituale che si configurava, al cospetto della comunità di appartenenza, come cambiamento di *status*. A prescindere dalle reali condizioni psicologiche del ragazzo, attraverso un iniziale periodo di addestramento, l'*iniziazione* costituiva il ponte simbolico che traghettava da una dimensione esistenziale e di ruolo infantile ad un'altra all'interno della quale si potesse consolidare il nuovo ruolo, personale e sociale, di adulto. Mircea Eliade (1967) sottolineava l'aspetto sostanziale di questo percorso iniziatici, che consisteva concretamente nel superamento da parte del giovane di una serie di prove psicologiche e fisiche. Tali prove 'di coraggio' avevano lo scopo di provare alla comunità di riferimento che il giovane fosse pronto e in grado di rivestire con successo il nuovo ruolo adulto. Ovviamente tali rituali avevano un valore innanzitutto simbolico, accompagnato dalla gestualità allegorica del passaggio attraverso fasi di morte e resurrezione. In un unico atto alla presenza del gruppo di riferimento, in sostanza, era l'identità dell'adolescente che si sanciva e configurava attraverso un passaggio di stato. Il marcatore dell'adulthood era attribuito ad una serie di indicatori (prove fisiche e psicologiche)

dal superamento dei quali poteva configurarsi la creazione di una nuova dimensione identitaria. Il tutto avveniva alla presenza di un pubblico (il rituale era organizzato come una festa a cui partecipava l'intera comunità) che, con la sua testimonianza e partecipazione, sanciva e legittimava tale passaggio (Côté, 1996, 2002).

All'interno del rituale tradizionale dell'iniziazione, dunque, si consentiva al giovane l'assunzione di una nuova identità che si configurava sulla duplice dimensione di *ruolo* e di *idoneità* personale: bisognava, infatti, essere accettati dalla comunità come nuovi 'adulti'; ma tale accettazione era subordinata alla prova di coraggio offerta dal giovane, cioè alla dimostrazione della sua capacità di fronteggiare avversità e pericoli. In questo percorso iniziatico costellato da prove e rischi il giovane sperimentava le proprie possibilità di essere. E, sebbene queste fossero ristrette ad alcuni parametri stabiliti dalla norma della tribù, tuttavia la sperimentazione delle proprie possibilità aveva tutte le caratteristiche di una "grande prova", di una "nuova esperienza" in nuove situazioni, di nuove sfide, di nuovi *sé possibili*. Il rituale iniziatico, per quanto scomparso nella società odierna nella sua iniziale esplicitazione e chiarezza formale, probabilmente continua ancora a trapelare attraverso quegli atti giovanili di sperimentazione delle proprie *possibilità di essere* che si manifestano principalmente nella dimensione comportamentale. Anche i giovani d'oggi, infatti, si mettono alla prova ed affrontano delle 'sfide', anche se spesso queste non sono esplicitamente richieste dalla società di appartenenza. Così come il rito iniziatico era un rito legato al passaggio all'adulthood, così tali sfide si configurano come atti con forte valenza evolutiva. Il fronteggiamento della sfida, non sempre proiettato verso esiti positivi, corrisponde al percorso di sviluppo dell'individuo, che si pone sempre nuovi obiettivi da affrontare – come chiarito da Hendry e Kloep (2002). Del resto, come in sede analitica afferma Jung²², il rito di passaggio è richiesto quando

²² Nella psicologia analitica di Jung il rito di passaggio (o di iniziazione) è visto sotto due prospettive: la prima, attinente maggiormente alla dimensione arcaica dell'inconscio collettivo

l'energia psichica deve essere deviata dai percorsi tradizionali di soddisfacimento verso un'attività nuova, verso una nuova 'identità' che, per affermarsi, per 'nascere', ha bisogno della morte del 'vecchio'. Di qui la simbologia di *morte e resurrezione* che fa parte del percorso di individuazione umana. E' dunque evolutiva la valenza della rottura con il passato? Lo è anche la morte simbolica di ciò che si è stati?

Di certo, l'adolescenza è periodo alla ricerca di nuovi stimoli, di nuove possibilità, di nuove esperienze che amplino il concetto che si ha di sé. Il bisogno di sotterrare il vecchio comporta l'abbandono dei riferimenti familiari, e l'adozione di quelli della più ampia comunità di riferimento. Ancora una volta, dunque, diciamo che gli adolescenti per svilupparsi ed evolvere, per costruire la propria identità hanno bisogno di esplorare, di collocarsi in bruneriani "mondi possibili". Ma se – come si notava precedentemente – tale esplorazione può avvenire nella dimensione riflessiva del soggetto, all'interno delle sue possibilità di immaginarsi in prospettiva e in potenza proprio in base alla sua apertura totale al futuro, cosa accade a livello comportamentale? Quest'esplorazione si traduce nell'atto o resta a livello meta-cognitivo?

In realtà, il pensiero è soltanto una delle dimensioni che compongono le modalità attraverso le quali l'individuo esperisce se stesso. In adolescenza, in particolare, vi è un passaggio all'atto molto repentino (Coslin, 1996), un mettersi concretamente alla prova che riecheggia il rituale di passaggio delle società tradizionali. A livello evolutivo questo passaggio sancisce la rottura con i canoni di riferimento passati, con il ruolo assunto durante l'infanzia, alla scoperta di nuove dimensioni del sé che consentano una più complessa e utile esplorazione della propria identità. E' la sperimentazione dei *sé possibili*, che non può avvenire senza la rottura delle

rimanda alla 'narrazione dell'origine' e alla riattualizzazione del mito dell'inizio (Jung C. G., 1912/1952); la seconda – più pertinente in questa sede – legge il rito come il simbolo del doloroso passaggio verso la costituzione di una nuova identità a partire dalla morte dell'Io precedentemente vigente. La sua funzione, pertanto, sarebbe quella del ritorno ad uno stato originario di indifferenziazione a partire dal quale può essere posta una nuova differenza, cioè una nuova identità psicologica (Jung C. G., 1921, 1922).

regole precedenti, senza la disobbedienza, senza la capacità di dire ‘no’, in una parola senza l’opportunità di ‘trasgredire’. L’atto trasgressivo, forzando, evitando, mettendo in discussione, o apertamente violando norme e consuetudini sociali e collettive, può mostrare “in figura” la soggettività individuale. Conoscere attraverso il contrasto, violare per scoprire se invece l’adesione non sia più congeniale, sperimentare i propri limiti per assicurarsi se coincidano con quelli collettivamente riconosciuti, ma anche, su un piano più vasto, dire no per comprendere quali siano le affermazioni che si confanno al soggetto, tutto questo fa parte del percorso adolescenziale.

Ci riferiamo ad una trasgressione in senso ampio, che non attiene soltanto ad un sistema legale o socialmente e familiarmente codificato (tanto evidente nella piena adolescenza, 14-15 anni, Vegetti Finzi, 2000), quanto all’atto in sé: cioè alla possibilità e facoltà di dire “no” a qualcosa, di forzare un qualche punto per la prima volta, sperimentare una dimensione fino a quel momento proibita o insondata, in qualche modo *osare* e andare oltre quei recinti che da soli, o con l’aiuto del mondo, ci costruiamo.

In quest’ottica che è stato possibile pensare che nello svolgersi del tempo e del percorso umano di socializzazione cambiano modalità e riferimenti normativi cui la trasgressione si appunta, e che essa non venga mai meno nella sua manifestazione dinamica, mostrando così la sua rilevanza funzionale nella strutturazione dell’identità e nella risoluzione delle fasi critiche eriksoniane.

Solal (1985) intende la trasgressione nel senso etimologico del termine, considerando il trasgredire come un *passare oltre (transgredior)*. Alla base di questa concettualizzazione vi è una concezione dinamica del superamento del limite che avvicina la *trasgressione* alla *progressione*, intese entrambe come ‘antonimi’ di un altro termine comune: *regressione* (Solal, 1985).

Varcare e forzare i propri limiti, siano essi fisici o socio-culturali, fa parte di un percorso evolutivo individuale che, soltanto attraverso la messa in discussione, potremmo dire, del ‘vecchio’, procede verso una acquisizione di nuovi parametri

di riferimento e di nuove prospettive su di sé. Attraverso la trasgressione, dunque, sia essa riferita ai comportamenti che alle condotte psicologico-simboliche, anche l'adolescente può mettere in atto quella sperimentazione di sé attraverso la quale prende corpo il processo esplorativo. Esplorare non soltanto 'con la mente', allora, con i mondi possibili creati in funzione di una prospettiva riflessiva sulle proprie dimensioni identitarie, ma anche un'esplorazione reale, 'incarnata'. Il mondo del possibile, infatti, non si esplica soltanto nella dimensione immaginativa, nel creare attraverso il pensiero dimensioni inusitate e innovative, ma anche nella messa in atto di comportamenti, nel vivere esperienze nuove e diverse, che creano una situazione 'possibile'. Non solo immagini ma anche scene di vita reale all'interno delle quali, per caso o per volontà, l'individuo si immerge alla ricerca di stimoli esperienziali diversi nei quali il proprio sé possa mettersi in discussione. Si tratta di quelle sfide che Hendry e Kloep (2002) definiscono come "necessarie" allo sviluppo individuale, come fossero degli avvenimenti problematici verso i quali il soggetto si indirizza proprio con lo scopo di sperimentare le proprie capacità di andare oltre (oltre se stessi e oltre le difficoltà) con lo scopo di ampliare le proprie possibilità di essere e di percepirsi. Per crescere, in altri termini, e rinnovarsi e arricchirsi come persona.

Questo senso di sfida e di messa in discussione di sé in una dinamica finalizzata, avente un senso, inteso come obiettivo che procede verso il futuro, sembrerebbe, dunque, appartenere strettamente al 'trasgredire', o meglio, sembra incarnarne una funzione principale. Sotto questo aspetto, Coslin, afferma che

La trasgressione si rivela necessaria all'adolescenza perché essa permette al giovane di progredire, di rompere con le immagini genitoriali che, se sono state strutturanti per il bambino, non bastano al suo sviluppo attuale (Coslin, 1996, 31).

Questa progressione si muove attraverso l'esplorazione delle proprie capacità e di altre possibilità di essere, attraverso, ancora, quei sé possibili che non sono soltanto immagini stilate dal pensiero, ma che possono incarnarsi nella messa in atto di nuovi aspetti della personalità.

Il nuovo, come si evidenziava in precedenza, implica la messa in discussione, per non dire la distruzione, del precedente; e il precedente, il vecchio, ciò che rappresenta l'infanzia, è per il giovane il confine, il limite, la regola. Quando ha trovato il limite l'adolescente lo varca, per scoprire nuovi orizzonti, per guardare 'oltre la siepe' e scoprire cosa c'è dietro il divieto. Tale limite può essere il confine tra la propria individualità e la norma genitoriale²³ ad esempio, o può essere un confine corporeo da percepire, vivere e manipolare in modo diverso²⁴, può essere il proprio ruolo all'interno del gruppo dei pari da dimostrare, può essere una sfida con se stessi e con il proprio modo di pensare, e quant'altro ogni singolo adolescente percepisca come un paletto posto a definire e bloccare le proprie possibilità di esprimersi. Per questo,

l'adolescenza è un movimento alla ricerca dei limiti, da cui l'esigenza di correre dei rischi – per ciò che riguarda i limiti del proprio corpo – e delle trasgressioni – per ciò che riguarda i limiti sociali e morali – da cui la frequenza di comportamenti di provocazione e infrazione (Coslin, 1996, 31).

L'adolescente, prima di provocare l'esterno, dunque, si provoca se stessi, ci si sperimenta nuove situazioni che lo portano il ragazzo a toccare con mano l'esistenza di nuovi limiti, che non sono più quelli dell'infanzia, cioè quelli indicati dai genitori o dalla norma sociale, ma sono nuovi confini che adesso vanno sperimentati sulla propria pelle.

²³ Si pensa all'ambivalenza simbolica dei figli nei confronti del padre dell'orda primitiva (Freud, 1929), che li mosse alla sua uccisione e che, in questo modo, appagò l'odio, ma che al tempo stesso instillò in loro il rimorso (senso di colpa). Tale senso di colpa potè essere alleviato soltanto attraverso l'interiorizzazione della figura paterna (Super-Io) e la conseguente nascita della coscienza morale (Freud S., 1929). In particolare “ è essenziale attribuire a questi uomini primigeni gli stessi atteggiamenti emotivi che possiamo stabilire mediante l'indagine analitica nei primitivi del presente, i nostri bambini. E cioè che non solo odiassero e temessero il padre, ma anche che lo venerassero come modello, e che ognuno in realtà volesse mettersi al suo posto” (Freud S., 1934-1938, 404).

²⁴ Cfr. La manipolazione simbolica del proprio corpo nei disturbi del comportamento alimentare (Ruggieri, 1988, 1994; Recalcati, 1998;) o la violenza e l'aggressività sul corpo (Bergeret, 1995, Jeammet, 1992); o, ancora, lo stretto legame tra corpo e rito di iniziazione soprattutto nell'universo femminile (Kaplan, 1992).

Nella rottura del limite precedente, vi è lo schiudersi del bozzolo, vi è la possibilità di guardare fuori dal nido e quindi di aprirsi al possibile. Un possibile, adesso, non solo più fantasticato, ma incarnato, corporeo, vissuto.

L'adolescente rompe con l'ordine genitoriale e sociale; egli provoca. Ma questa rottura, queste provocazioni sono anche aperture, accessi a nuove relazioni con l'ambiente. Se vi è trasgressione, vi è anche transazione (Coslin, 1996, 31).

Gli adolescenti contrattano sulla loro identità e costruiscono la loro autonomia, mettendo in discussione i rapporti prestabiliti e impegnandosi in una ricostruzione sociale di trattative; le loro trasgressioni conservano il sapore del riaggiustamento e della modifica, piuttosto che dello scontro o della conflittualità individuale (Selosse, 1990).

L'adolescente compie la sua sperimentazione 'agendo', prendendo coscienza di 'dover essere' (Pradet, 1993) diverso, in un contesto sociale e in una dimensione psico-fisiologica, assumendo atteggiamenti e compiendo azioni con cui incarnare la sua progettualità e rendere visibile socialmente la sua trasformazione.

Di questa trasformazione fa parte la *trasgressione*.

V. 1 - Ipotesi e obiettivi di ricerca

La trasgressione, per quanto si è detto, potrebbe essere interpretata come una sperimentazione dei sé possibili che consente all'adolescente di mettere alla prova i limiti e i confini della propria organizzazione dell'identità, e di sondare nuove modalità di essere e di agire. In questa ottica, l'ipotesi di fondo del presente studio è che i comportamenti soggettivamente percepiti come trasgressivi siano funzionali allo sviluppo individuale e che ciò accada durante tutto l'arco adolescenziale. La trasgressione parteciperebbe, dunque, accanto alla produzione cognitiva dei sé possibili, alla loro sperimentazione sul piano concreto. Si configurerebbe, perciò, una declinazione del reale che emerge insieme alla produzione di ipotesi ed idee sul sé. Un modo, questo, per *viversi* in situazioni differenti e con volti diversi, sia in contesto gruppale che privato. Si ipotizza, inoltre, che i contenuti e le forme dell'utilizzo del comportamento trasgressivo varino in funzione dell'età degli individui, oltre che della loro specifica soggettività.

In sintesi, si ipotizza che :

- il comportamento trasgressivo (soggettivamente percepito come tale) assolve una funzione di esplorazione dei sé possibili e si inserisce nel processo di formazione adolescenziale dell'identità e nell'elaborazione dei riferimenti normativi interni;
- le trasgressioni, in particolare, possono considerarsi come sfide - vedi modello di Hendry e Kloep (2003) - che ogni individuo mette in atto in ambiti diversi del proprio sviluppo;
- i comportamenti trasgressivi possono assumere un ruolo funzionale allo sviluppo.

V . 1a - Obiettivi specifici

Si intende, più in particolare, indagare il *significato* e le *funzioni* dei differenti comportamenti trasgressivi nel corso dello sviluppo adolescenziale e nella transizione all'età adulta, e nello specifico indagare:

1. le differenti tipologie di comportamenti soggettivamente percepiti come trasgressivi in funzione dell'età dei soggetti.

—————> Ci si aspetta una riduzione della funzione esplorativa nei ragazzi più grandi e un aumento della funzione di interiorizzazione della norma e di valutazione personale.

2 il significato e la funzione del comportamento trasgressivo nella ricostruzione narrativa di un segmento della storia personale

—————> Ci si aspetta una accentuazione della funzione esplorativa con particolare riferimento alla generazione dei sé possibili.

V. 2 Metodo

Per la particolare natura dell'oggetto di ricerca, che si rifà direttamente alle esperienze ed ai vissuti soggettivi, oltre che al loro significato ed alla loro funzione nella definizione della propria esperienza di Sé, e per le caratteristiche di complessità dei soggetti presi in esame, è stata privilegiata in questa ricerca una metodologia di tipo qualitativo (Denzin e Lincoln 1994; Gobo, 1998; Marshall, Rossmann, 1995; Flick, 1998; Silverman, 1993; Mazzara, 2002).

In particolare, ci si è avvalsi dell'utilizzo della *narrazione* (vedi quadro 3), considerata pertinente rispetto alle modalità comunicative dell'adolescente (Bruner 1990-2002, Smorti 2003). Come scrive Guidano: "il resoconto fornisce informazioni estremamente significative sui processi cognitivi che il soggetto sta mettendo in opera per arrivare ad una integrazione soddisfacente fra l'esperienza

in corso e il senso della propria identità personale” (Guidano, 1988, 110). Nel narrare, infatti, si definiscono e ridefiniscono le proprie dimensioni conoscitive e si fornisce una presentazione di alcuni aspetti del proprio Sé che si integra pienamente nelle dinamiche soggettive di acquisizione dell’identità (Bruner, 1986, 1990, 1996). La produzione di storie, infatti, fornisce coerenza e continuità all’esperienza (Lieblich, Tuval, Mashiach, Zilber, 1998) e, in ragione di ciò, costituisce una via di accesso all’identità (Giddens, 1991). Essa, inoltre, è particolarmente utile

per ricostruire la trama dei significati che i soggetti attribuiscono alle proprie esperienze (...) in continuità con la propria storia pregressa e con le proprie prospettive future (Aleni Sestito, 2004, 334).

Proprio questo gioco dinamico tra differenti piani temporali, che si fondono nella ricostruzione di senso propria della narrazione, ci è parso utile per indagare gli aspetti funzionali del comportamento trasgressivo alla luce del ricordo e dell’esperienza successiva, implicite nell’atto del ricostruire segmenti di storia personale passati.

V. 2 a Strumenti

Per indagare le funzioni e le tipologie del comportamento trasgressivo, e per stimolare la produzione di una narrazione che mettesse in moto i processi ricostruttivi mnestici attraverso i quali il soggetto può collocare spazialmente gli eventi in un piano contestuale e concettuale polidimensionale, ci si è avvalsi di una traccia narrativa creata *ad hoc* per la ricerca. La struttura dello strumento stesso è stata creata a partire dai suggerimenti in merito presenti in letteratura (Bruner 1990-2002, Smorti 2003).

Consegna Narrativa: *“Pensa ad una volta in cui, negli ultimi tempi, ti sei comportato in modo trasgressivo. Cerca di ricordare esattamente*

come è andata, e scrivi una storia cercando di far capire la situazione a chi non era presente”

Quadro3 - LA NARRAZIONE

Bruner (1986-2002) concettualizza l'identità come “un evento verbalizzato, una specie di meta-evento che offre coerenza e continuità alla confusione dell'esperienza” (2002, 83). La narrazione di sé fornisce continuità e coerenza all'individuo (Neisser, 1988) attraverso la possibilità di attingere alla memoria dell'esperienza per potervi conferire senso e attribuire un significato e un posto all'interno della storia evolutiva individuale (Bruner, 1990; Confalorieri e Scaratti, 2000; Ochs e Capps 2001; Freeman 2002; Brockmeier, 2002). Tale processo, stimolato dalla traccia narrativa, si realizza tramite una codifica linguistica dell'esperienza (Lorenzetti Stame, 2004), che fornisce agli eventi rievocati e narrati nessi di causalità temporale (la narrazione introduce all'interno della realtà la grammatica del tempo, secondo Ricoeur, 1983) e soggettiva (‘raccontare una storia su di sé può trasformare il sé’, per Wortham, 2000). In questo senso il Sé può essere inteso ‘come testo’ (Smorti, 1997) e la narrazione può essere utilizzata come strumento adatto ad indagare i processi di costruzione di senso e di significato implicati nella costruzione dell'identità in adolescenza (Gergen e Gergen, 1988; Giddens, 1991; Mc Adams 1995, 1996; Lieblich Tuval Mashlach Zilber, 1998; Neisser, 1998; Freeman 2002).

V. 2b - Partecipanti alla ricerca

I partecipanti alla ricerca (N= 90: 33 maschi e 57 femmine) afferiscono a tre fasce d'età differenti corrispondenti a tre momenti dello sviluppo dell'identità in adolescenza coincidenti con momenti di passaggio e transizione:

1. primo anno di scuola superiore (N =30)

2. ultimo anno di scuola superiore (N =30)

3. secondo anno di università (N =30)

Tale scelta, sulla base delle indicazioni fornite dalla letteratura, con particolare riferimento ad Erikson, è motivata dal fatto che il primo anno di scuola superiore rappresenta una tappa importante nello sviluppo dell'adolescente, costituendo uno dei principali punti di transizione etero-regolata nei quali l'individuo si trova socialmente costretto a fare i conti con un nuovo gruppo di coetanei e contemporaneamente con nuove aspettative e richieste di responsabilità e maturità. Analogamente, l'ultimo anno di scuola superiore costituisce un ulteriore punto di "crisi": una svolta importante che sottende l'ingresso in un ruolo adulto. Un'area di transizione nella quale non soltanto le urgenze interne e i cambiamenti psico-fisiologici e relazionali dell'adolescente hanno raggiunto la loro piena maturazione, ma anche la necessità di una scelta per il proprio futuro professionale (quindi anche per l'acquisizione di una identità professionale) si pone con l'urgenza di una scelta post-scolastica precisa e concreta. Il secondo anno di università, infine, è il momento della verifica della scelta ormai compiuta, la conferma del proseguimento dei propri studi ed anche una più avanzata familiarizzazione con il nuovo stile di vita universitario, con le sue esigenze ed anche con i ritmi ed i percorsi di vita individuali.

Ai partecipanti alla ricerca è stato chiesto – durante l'orario scolastico/universitario e previo consenso dell'insegnante – di rispondere con spontaneità alla consegna, anonimamente. Non sono stati dati limiti di tempo, ma la prova ha richiesto da un minimo di quaranta minuti a un massimo di un'ora. Le narrazioni sono state raccolte nella primavera del 2004.

V. 2. c - Procedura di analisi dei dati

Anche in questo secondo studio, il *corpus testuale* costituito dalle narrazioni raccolte è stato analizzato ad un duplice livello: *contenutistico* e *lessicale*. L'analisi di tipo *categoriale contenutistico* (Labov – Waletzky, 1967; Stein-Glenn, 1979; Day, 1993; Marshall e Rossman, 1995; Liebllich, 1998; Ochs Sterponi, 2003), con l'ausilio del *software QSR – Nvivo* (Richards, 1999), ha permesso la codifica di tutte le unità di testo in cui è stato ripartito il *corpus testuale* e, successivamente, la sistematizzazione categoriale in “nodi”, attraverso una esplorazione del testo *continua e diretta*²⁵.

L'analisi di tipo *lessicale* è stata condotta sull'intero *corpus testuale* nella sua complessità, mediante l'ausilio del software *Alceste* (Reinert, 1983, Matteucci Tomasetto, 2002), che ha permesso la definizione dei cluster estratti sulla base delle co-occorrenze lessicali.

V.3 – Risultati

V. 3a – La trasgressione come ponte dal passato al futuro: tipologie e funzioni.

La lettura del *corpus testuale* (composto dalle narrazioni dei 90 soggetti partecipanti alla ricerca) ha condotto all'individuazione di **7 macrocategorie**²⁶ (in viola nell'organigramma 6), qui di seguito elencate:

²⁵ Cfr. Albanesi, 2002.

²⁶ individuate mediante il lavoro interpretativo di due giudici indipendenti, sulla base dei suggerimenti della formulazione semiologica dei *livelli di descrizione della narrazione* (Barthes, 1966): *azione/attanti; funzioni/sequenze; narrazione/ argomenti*)

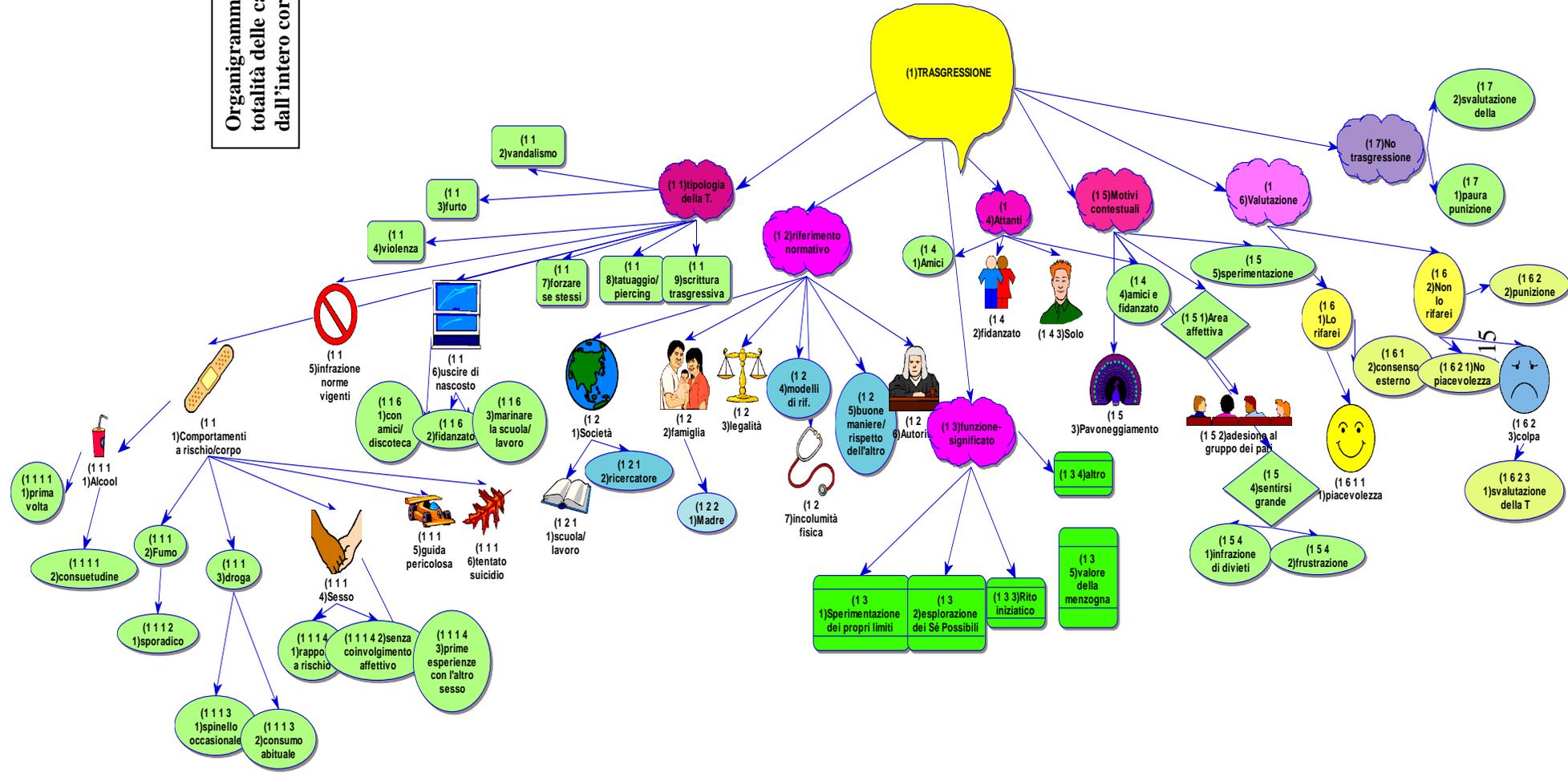
1. *tipologia della trasgressione*
2. *riferimento normativo*
3. *funzione-significato*
4. *attanti*
5. *motivi contestuali*
6. *valutazione*
7. *no trasgressione*

Dal loro diramarsi e specificarsi si è giunti alla costruzione finale (da parte di tre giudici indipendenti con un grado di accordo pari all'88%) di 71 sottocategorie o "**Nodi**"²⁷, che permettono di verificare le ipotesi e consecutivamente produrne delle altre in un continuo processo di lettura del testo, di interpretazione e di verifica dei dati.

La definizione conclusiva – mostrata nel *Node tree* del programma – rappresenta la sintesi descrittiva di questo *lavoro ciclico* di lettura e interpretazione dei dati, coadiuvata dalle funzioni *compare node* del Nud.ist (**Organigramma 6**).

²⁷ Per l'elenco completo delle categorie emerse dall'analisi categoriale cfr Appendice B

Organigramma 6. Albero dei nodi riferito alla totalità delle categorie descrittive emerse dall'intero corpus testuale



Oltre, infatti, alla possibilità di evidenziare le *tipologie* della trasgressione messa in atto dai soggetti, cioè di verificare in cosa sia consistito per ciascuno l'atto trasgressivo, è parso utile evidenziare chi fossero gli *altri eventuali protagonisti* coinvolti (al fine di comprendere le possibili implicazioni di un effetto imitativo o al contrario di una sperimentazione condotta esclusivamente su se stessi), e soprattutto quale fosse il riferimento normativo rispetto al quale il soggetto avvertiva di aver più o meno deliberatamente trasgredito. In altri termini è parso utile indagare quali fossero i limiti oltrepassati e quale l'autorità che li imponesse nel contesto della narrazione. All'interno delle categorie specifiche, afferenti alla macro-categoria del *riferimento normativo* (**Grafico 8**), emerge, a nostro parere, la dimensione conflittuale soggiacente nell'individuo (*famiglia, società, buone maniere, corpo, riferimenti interni, legalità, autorità*); in altri termini si può ritenere che tali categorie rappresentino gli ambiti nei quali gli adolescenti avvertono maggiormente il bisogno di sperimentare se stessi, di forzare ciò che l'ambiente esterno offre come già dato e di sondare le proprie possibilità e le proprie motivazioni.

Dai nostri dati emerge che la *famiglia* e la *società* risultano essere gli elementi normativi di riferimento dai quali gli adolescenti tentano di rompere gli ormeggi.

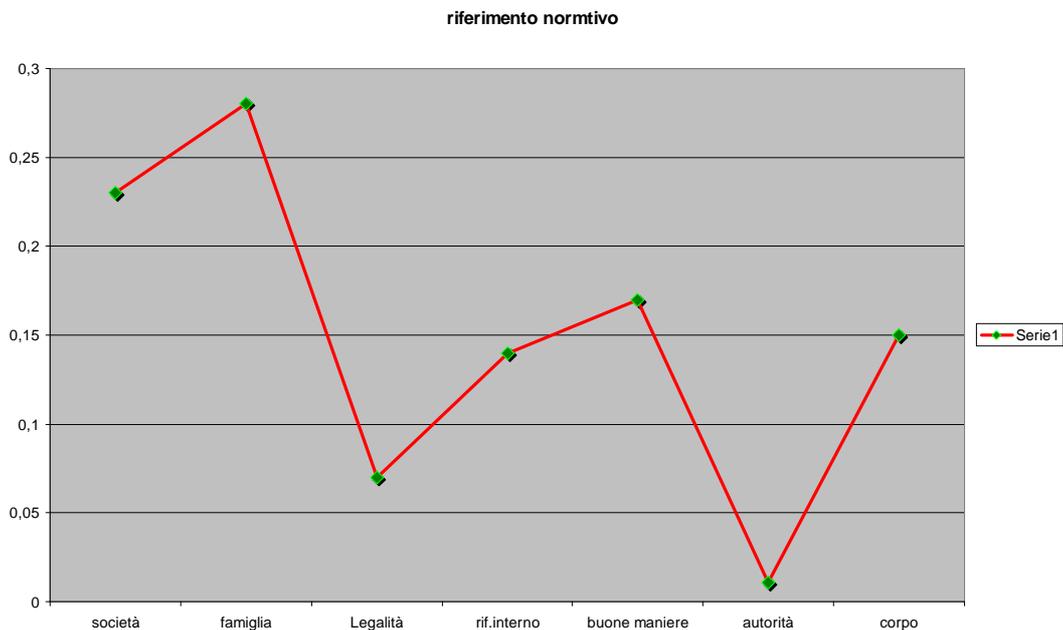


Grafico 8 - Andamento medio delle categorie di riferimento normativo (intero corpus testuale)

Analizzando tali *riferimenti normativi* in funzione dell'*età*, si evidenziano delle differenze statisticamente significative. L'analisi della varianza (ANOVA) per *età*, mostra il significativo ($F = 22.17$; $p < .001$) incrementarsi, rispetto alle altre fasce d'*età*, delle trasgressioni che fanno riferimento alla propria *incolumità fisica* in corrispondenza dell'*ultimo anno delle scuole superiori*; e mostra come diminuisca ($F = 3.2$; $p < 0.5$), con l'aumentare dell'*età*, la considerazione della *legalità* come il principale riferimento normativo contro il quale battersi; nonché la prevalenza significativa, negli universitari, di trasgressioni che rinviano a *riferimenti interni* ($F = 18.21$; $p < .001$).

	I superiore	V superiore	Università	Significatività
Società	.10	.30	.30	F = 2.27
Famiglia	.37	.33	.13	F = 2.43
Legalità	.17	.07	.00	F = 3.3 p < .050
Rif. interni	.00	.03	.43	F = 18.21 p < .000
Buone maniere	.17	.07	.27	F = 2.19
Autorità	.03	.00	.00	F = 1.00
Incolunità fisica	.00	.43	.00	F = 22.17 p < .00

Tab 5– Medie e significatività (Anova) dei riferimenti normativi x età.

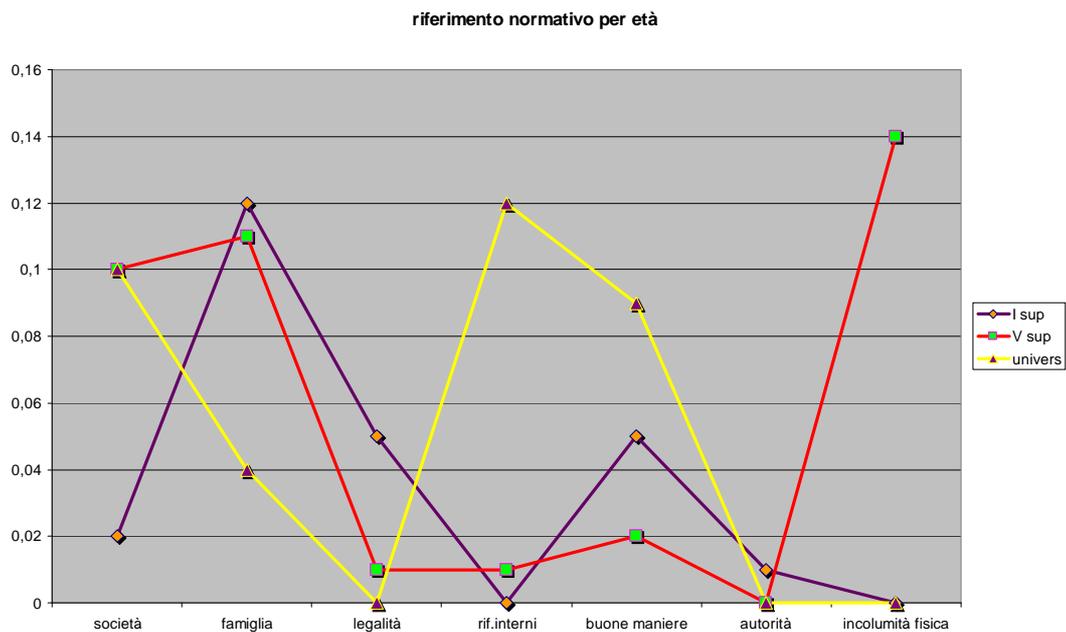


Grafico 9 – Andamento medio di riferimento normativo per età.

Quale sia poi la *funzione* del comportamento stesso – con quale motivazione lo si compia e a quale scopo – costituisce l’interesse che ha mosso alla costruzione di

altre categorie (*motivi contestuali; funzione-significato*) nelle quali anche quella della *valutazione* assume un posto di primo piano.

Di particolare interesse è la *funzione* (Grafico 10) attribuita al comportamento trasgressivo, poiché in essa si racchiudono i processi di significazione che l'adolescente attribuisce al proprio agire. Perché si trasgredisce, in vista di quale obiettivo e con quale aspettativa evolutiva? In sostanza, 'a cosa serve' trasgredire? Nella loro globalità gli adolescenti sembrano rispondere che la funzione prevalente sia quella dell'*esplorazione* (il che confermerebbe l'ipotesi della ricerca), lasciando anche ampio spazio alla sperimentazione dei propri limiti.

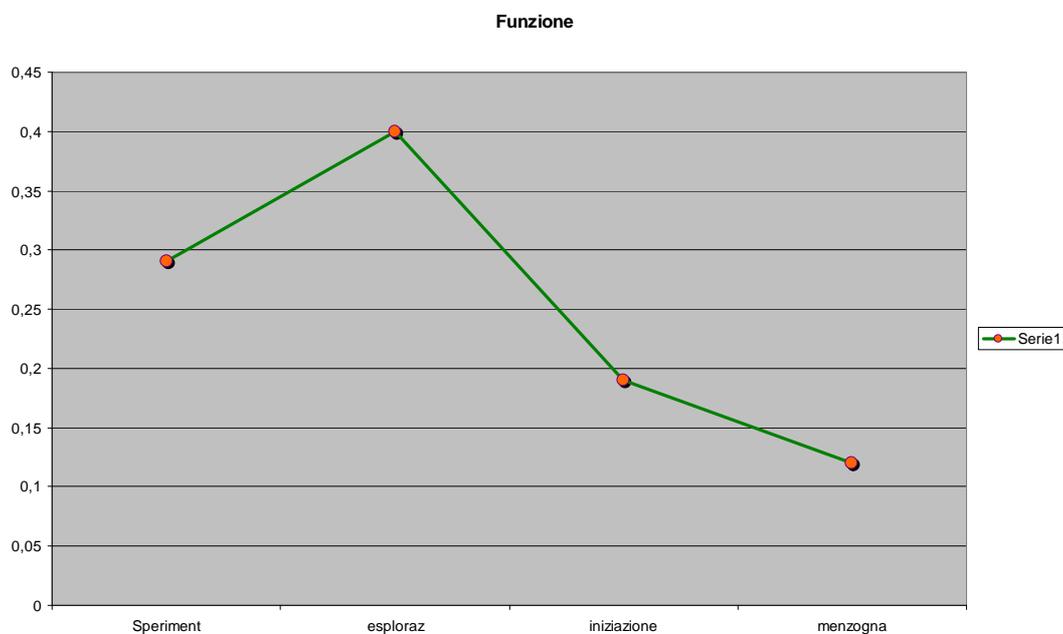


Grafico 10 – Andamento medio delle categorie di 'funzione' (sull'intero corpus testuale)

In funzione dell'*età* (Grafico 11; Tab. 6), è significativamente ($F = 4.6; p < .025$) più marcata la funzione di *sperimentazione dei propri limiti*, sottolineando uno spostamento verso l'interiorizzazione della norma e delle funzioni trasgressive ad essa correlate nei tardo-adolescenti. Per quanto riguarda, invece, i soggetti più piccoli, sembra che la funzione attribuita in prevalenza alla trasgressione somigli a

quella svolta dai riti iniziatici, e consista appunto nel sottolineare ed accompagnare il passaggio, la transizione, l'ingresso nel gruppo dei coetanei, per potere essere accettati da questi ultimi. *L'esplorazione dei sé possibili* è la funzione di maggiore rilevanza per i soggetti dell'ultimo anno di scuola superiore.

	I superiore	V superiore	Università	Significatività
Sperimentazione	.23	.50	.47	F = 2.71
Esplorazione sé possibili	.10	.33	.43	F = 4.56 p < .013
Rito iniziatico	.27	.23	.07	F = 2.28
Menzogna	.00	.17	.17	F = 2.90 p < 0.60

Tab 6– Significatività (ANOVA) di Funzioni per età.

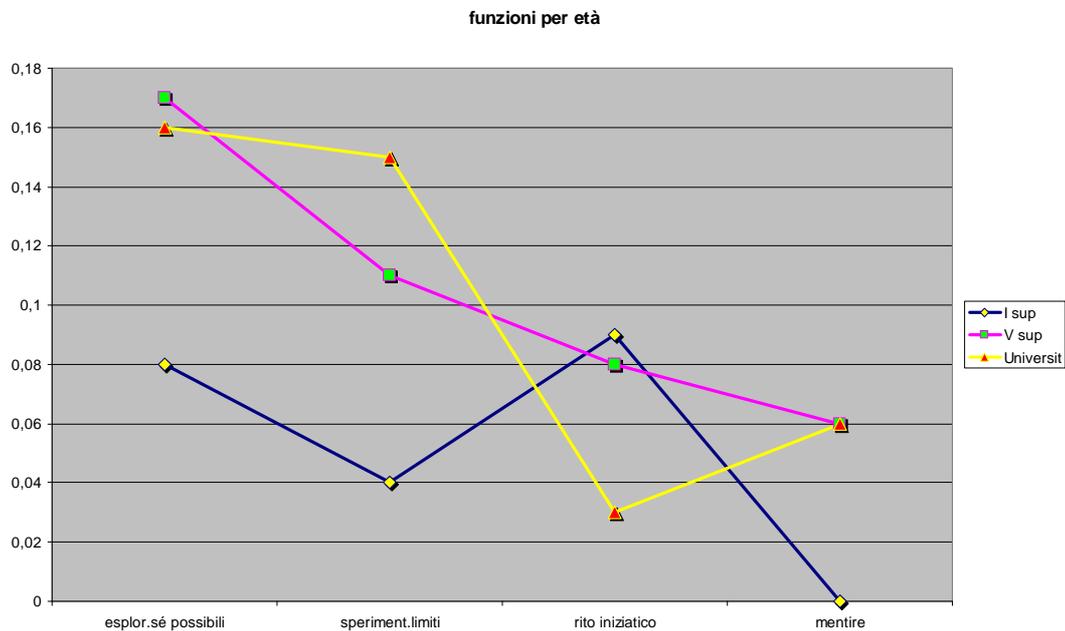


Grafico 11 – Andamento medio di Funzioni per età.

L'analisi della *funzione* che gli adolescenti attribuiscono al proprio comportamento trasgressivo nelle produzioni narrative da noi raccolte²⁸ chiarisce le dinamiche riflessive implicite nell'attribuzione di senso alla propria esperienza. La dimensione della *funzione* contiene il frutto della meta-riflessione soggettiva e dell'acquisizione dell'esperienza come elemento significativo nella definizione di sé e consente, d'altra parte, di comprendere gli esiti maturativi della trasgressione, cioè la necessità o meno del suo essere messa in atto e sostanzialmente le *conseguenze*, in termini di apprendimento, di interiorizzazione dei vissuti e di assimilazione dell'esperienza, che permette di verificare il posto ed il ruolo della trasgressione nel processo di strutturazione dell'identità. Tale livello di indagine, come si vedrà in seguito, si traduce in quell'*analisi delle sequenze* (Bremond, 1973; Demazier Dubar, 1997) che consente di comprendere percorso e senso dell'azione, che conferisce significato all'atto.

Per quanto attiene all'analisi delle differenti *tipologie di trasgressione* rappresentate dai soggetti, si rileva la presenza di nove sottocategorie (**Grafico 12**) (*comportamenti a rischio, vandalismo, furto, violenza, infrazione di norme, uscire di nascosto, forzare se stessi, tatuaggi, scrittura trasgressiva*). Particolarmente interessante risulta il segmento dedicato al *nodo comportamenti a rischio*, articolato a sua volta in 6 sottonodi che forniscono ulteriori specificazioni (vedi **Organigramma 6**).

²⁸ generalmente essa è posta alla fine della narrazione, quasi si trattasse della 'morale' della favola, Propp, 1928)

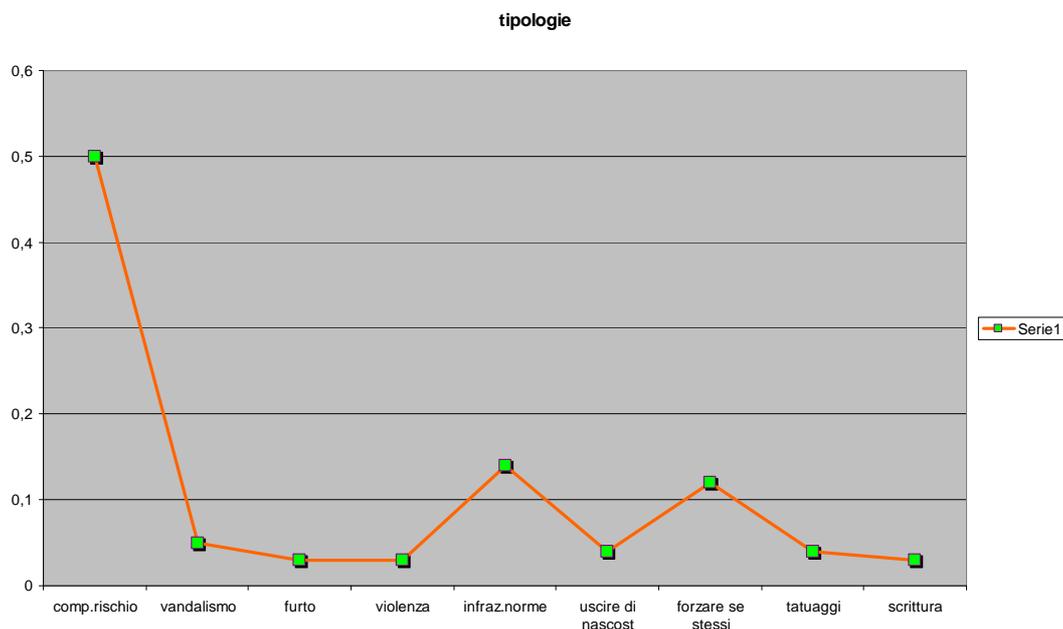


Grafico 12 – Andamento medio delle categorie di ‘tipologia della trasgressione’ (sull’intero corpus testuale)

Considerando le differenze tra le medie – valutate attraverso l’ANOVA - in funzione dell’età, risultano significativi i valori delle categorie (Tab. 7) *Comportamento a rischio* ($F = 14.04$; $p < .001$), *Violenza* ($F = 3.32$; $p < .05$), *Forzare se stessi* ($F = 5.53$; $p < .005$), *Tatuaggi /piercing* ($F = 4.46$; $p < .025$), *Scrittura*²⁹ ($F = 3.2$; $p < .05$).

	I Superiore	V Superiore	Università	Significatività
Comp. rischio	.27	.83	.37	$F = 14.05$ $p < .00$
Vandalismo	.07	.07	.03	$F = .20$
Furto	.03	.03	.03	$F = .00$
Violenza	.10	.00	.00	$F = 3.22$ $p < .045$
Infraz. norme	.17	.13	.13	$F = 0.87$

²⁹ Si riferisce a narrazioni nelle quali i soggetti riportano di aver scritto lettere e brani volti a suscitare sconcerto nel lettore (conoscente e insegnante), osceni o irriverenti.

Uscire di nascosto	.03	.10	.00	F = 1.85
Forzare se stessi	.00	.10	.27	F = 5.55 p < .005
Tatuaggi	.00	.13	.00	F = 4.46 p < 0.14
Scrittura	.00	.10	.00	F = 3.22 p < 0.45

Tab 7 – Medie e significatività (Anova) della tipologia per età.

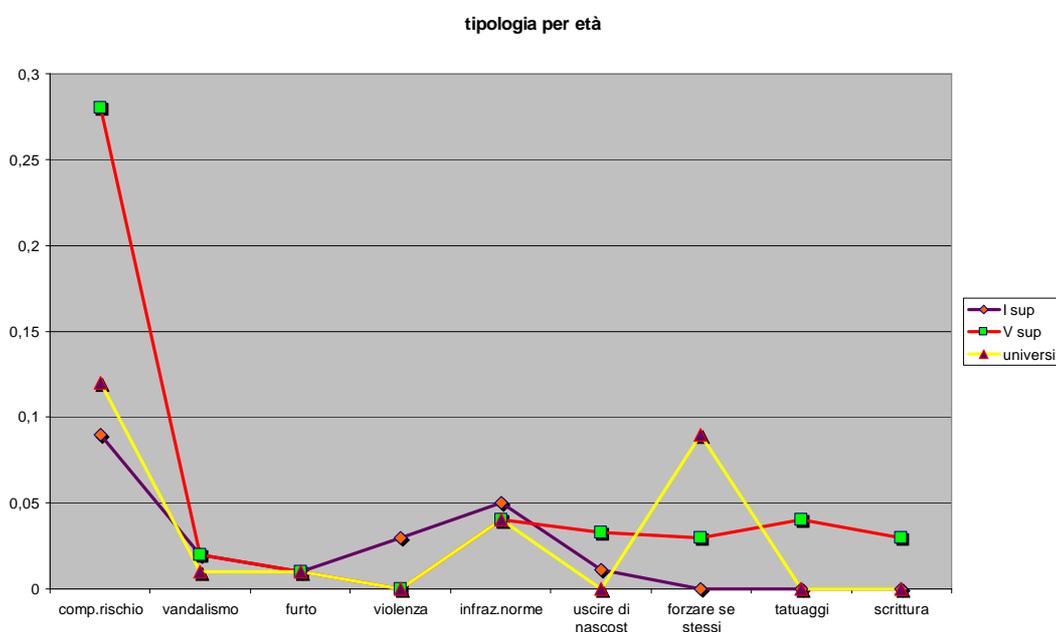


Grafico 13 – Andamento medio delle Tipologie per età

In particolare, gli atti di *violenza* sembrano prevalere nel primo anno di scuola superiore. Nella seconda fascia d'età la trasgressione consiste specificamente nei *comportamenti a rischio*. E' a questa età che mettersi alla prova significa innanzitutto sperimentare le proprie possibilità di essere, i propri limiti, ribellarsi e contemporaneamente esporsi al rischio: il rischio che offre anche la visibilità, la possibilità di integrarsi al gruppo di riferimento, e di percepire se stessi toccando i

propri limiti, psicologici e fisici. Anche *scrivere* qualcosa di provocatorio e incidere dei *tatuaggi* appartengono significativamente a questa fascia d'età. *Forzare se stessi*, cioè mettere alla prova i propri limiti interiorizzati, i confini inerenti la propria modalità di essere e di vivere, sembra essere, invece, una categoria prevalente negli studenti universitari.

Per quanto concerne, invece, il 'qui ed ora' della trasgressione sono state indagate le due aree dei *motivi contestuali* (cioè la motivazione esplicita addotta come ciò che ha indotto il soggetto a compiere l'atto trasgressivo nel qui ed ora della vicenda) e gli *attanti* (il contesto nel quale i soggetti si trovavano inseriti, e quindi con chi hanno trasgredito), i rilievi emersi sono illustrati nei **grafici 14 e 16**.

In particolare, per quanto riguarda i *motivi contestuali*, intesi come cause addotte coscientemente, è da notare la prevalenza, nelle produzioni narrative considerate nella loro globalità, *dell'infrazione di divieti* e della *sperimentazione* come causa addotta coscientemente. Trasgredire, dunque, per sperimentare, per mettersi alla prova, come si proponeva in ipotesi.

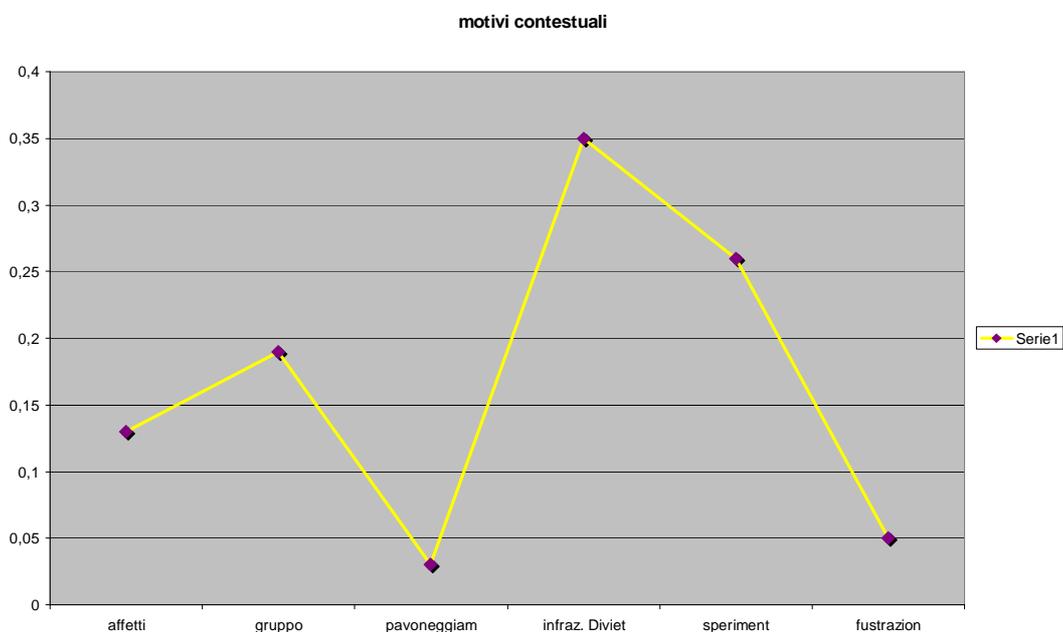


Grafico 14 – Andamento medio delle categorie di ‘motivi contestuali’ (sull’intero corpus testuale)

Considerando le specificità in funzione dell’età, risultano significative (ANOVA per età) le differenze (valutate attraverso l’ANOVA) relative alla *frustrazione* ($F = 15.4$; $p < .000$), e alla *sperimentazione dei propri limiti* ($F = 17.81$; $p < .000$). Quest’ultima dimensione non è presente per i ragazzi più piccoli – per i quali assumono maggiore rilevanza *l’infrazione dei divieti* e *l’adesione al gruppo dei coetanei* – mentre risulta particolarmente significativa per gli adolescenti dell’ultimo anno di scuola superiore, appartenenti a quella fascia adolescenziale per la quale sono i comportamenti a rischio ad essere le tipologie più significative di trasgressione. La *frustrazione* è significativamente prevalente come motivazione addotta dagli universitari.

	I superiore	V superiore	Universitari	Significatività
area affettiva	.7	.17	.13	$F = .712$
adesione al gruppo	.20	.27	.10	$F = 1.37$
pavoneggiamento	.3	.10	.00	$F = .50$
sperimentazione limiti	.00	.47	.07	$F = 17.81$ $p < .000$
frustrazione	.07	.00	.43	$F = 15.39$ $p < .000$
infrazione divieti	.40	.27	.37	$F = .63$

Tab 8 – Medie e significatività (Anova) dei ‘motivi contestuali’ per età.

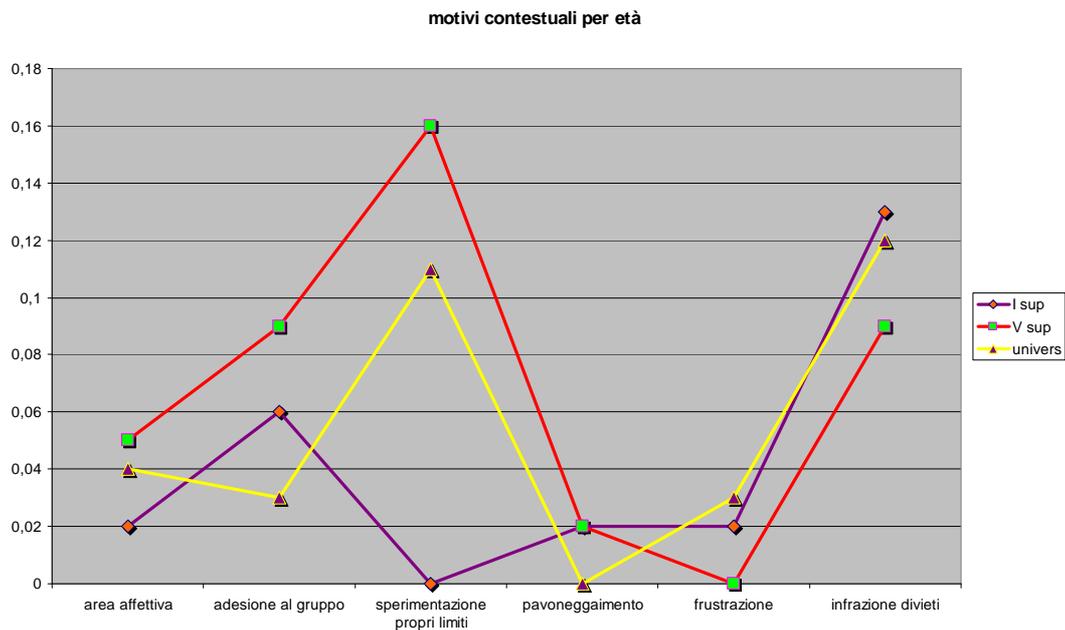


Grafico 15 – Andamento medio dei ‘motivi contestuali’ per età

Rispetto alla ‘compagnia’, cioè agli *attanti* (Grafico 16) coinvolti nella trasgressione, si evidenzia, nelle narrazioni considerate nella loro globalità, la prevalenza della presenza di *amici*. In questo caso il dato è ampiamente confermato dalla letteratura che vede nella dimensione gruppale una condivisione e diffusione della responsabilità che spinge a commettere l’atto trasgressivo (a rischio) con minore consapevolezza e maggiore baldanza, a causa dei noti fenomeni di disimpegno morale approfonditamente analizzati da Bandura³⁰ (1999 - 2000).

³⁰ Cfr Bandura (1999, 1996, 2000) Caprara, Malagoli Togliatti (1996): il disimpegno morale è strettamente legato alle dimensioni di auto-efficacia percepita e delle relazioni tra pari, evidenziando nella condivisione del comportamento anche una diffusione di responsabilità e una possibile delega della responsabilità.

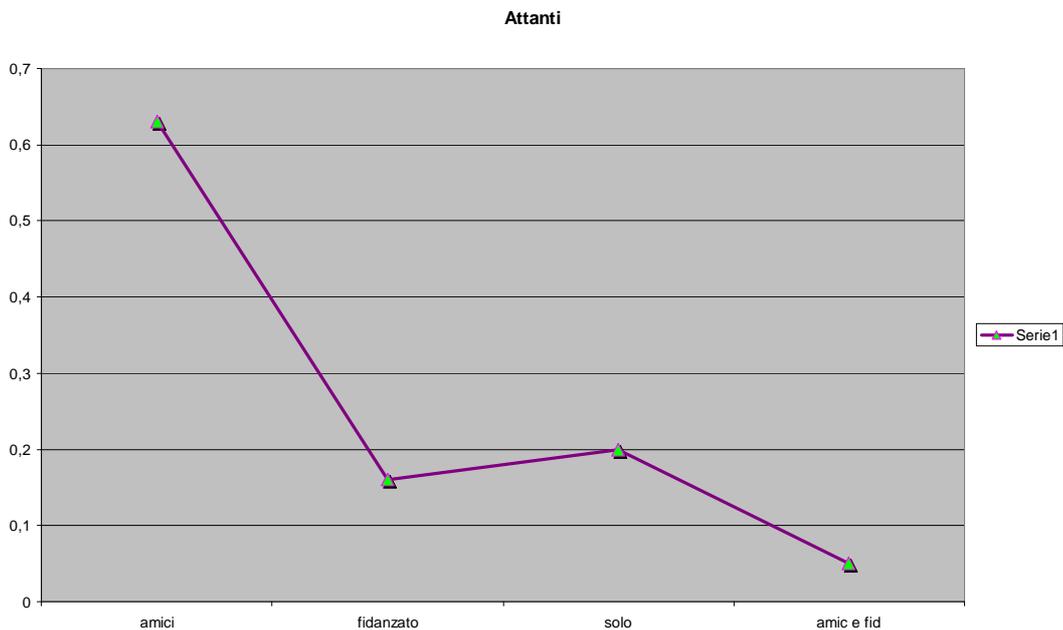


Grafico 16 – Andamento medio delle categorie ‘attanti’ (sull’intero corpus testuale)

Rispetto all’età, emerge (Grafico 17), in generale, una diminuzione del ruolo degli amici, cioè dei coetanei coinvolti nell’azione trasgressiva, e un aumento significativo, con il crescere dell’età, del trasgredire ‘in coppia’ (o ‘per amore’): ($F = 3.47$; $p < .05$).

	I superiore	V superiore	Università	Significatività
Amici	.50	.53	.37	$F = .93$
In coppia	.03	.13	.27	$F = 3.47$ $p < .035$
Solo	.13	.13	.20	$F = .33$
Amici e fidanz.	.03	.07	.07	$F = .21$

Tab 9– Medie e significatività degli attanti x età

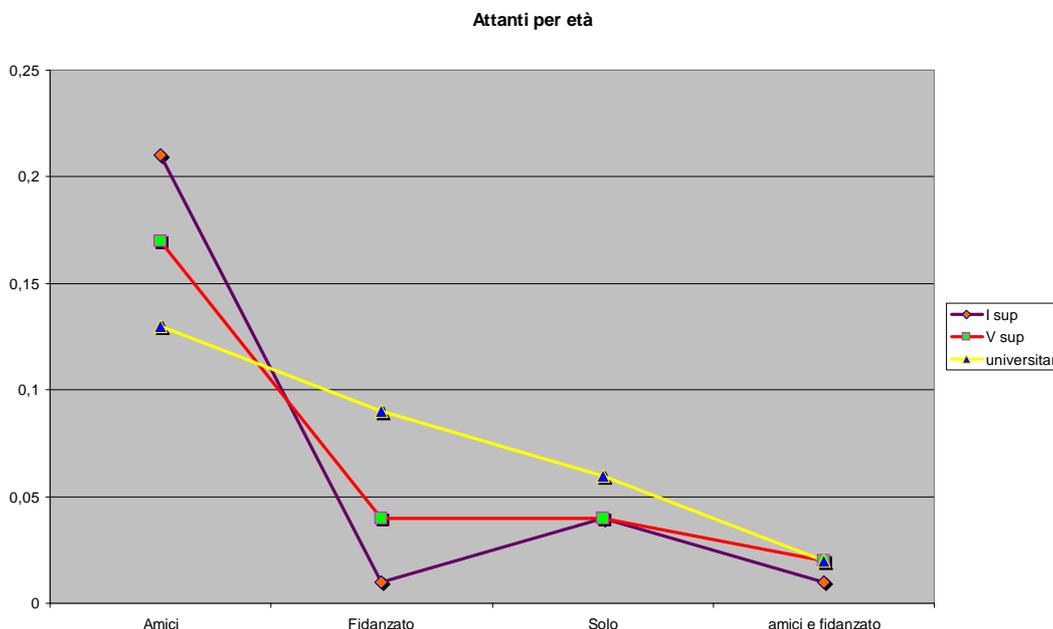


Grafico 17 – Andamento medio degli ‘attanti’ per età

Sono state, inoltre, messe in evidenza le relazioni esistenti tra i nodi³¹. In particolare, emergono le relazioni esistenti tra *l’assunzione di alcool* e la *sperimentazione dei propri limiti* e la connessione tra *sperimentazione dei propri limiti* e *fumo*. (Tali correlazioni risultano ampiamente suffragate dalla letteratura psicologica che legge nell’assunzione di comportamenti a rischio il bisogno degli adolescenti di sondare i propri limiti, in primis quelli veicolati dal corpo come membrana reale tra soggetto e ambiente esterno, Bergeret, 1995, Jeammet, 1992). Non è un caso che le *condotte a rischio* si registrano in percentuale maggiore (14 su 23) nei ragazzi dell’ultimo anno di scuola superiore: si tratta, infatti, di una fascia d’età in cui il compimento delle trasformazioni fisiche e relazionali tende a immettere l’adolescente nel mondo adulto e dunque a cercare un proprio codice comportamentale che si basi innanzitutto su limiti e valori condivisi (12 su 30).

³¹ attraverso le funzioni *compare nodes* del software Nvivo.

Tali limiti in una fase anteriore dello sviluppo (gruppo del I anno di scuola superiore) vengono rappresentati soprattutto dalla *famiglia* (12 su 30), contro le istituzioni normative *legali* (4 su 30) e *sociali* (6 su 30).

Considerando la variabile sesso, non emergono differenze statisticamente significative, tuttavia, vanno ripresi elementi interessanti emersi dalla lettura qualitativa dei dati.

In particolare per le ragazze, il *riferimento normativo* pare essere soprattutto quello familiare (9 su 15) (con una particolare esplicitazione del ruolo materno in tutte e tre le fasce di età, quasi a suggerire, almeno nella cultura locale di riferimento dei soggetti esaminati, una sorta di regolazione matriarcale della norma: non si fa infatti accenno al padre quale rappresentante della legge, come vorrebbe una lettura freudiana dei ruoli genitoriali, bensì si pone un esplicito, chiaro e frequente riferimento alla madre - 6 riferimenti espliciti per la madre, nessuno per il padre - quale veicolo e rappresentante del divieto e di una possibile punizione).

In concomitanza, anche le infrazioni alla norma nella prima fase dell'adolescenza considerata si accentrano in gran parte nel nodo relativo all'*uscire di nascosto*. E', insomma, la legge familiare, il suo codice di regolamentazione interna, ad essere messo in discussione in prima istanza.

Nelle ragazze, poi, prevale (15 su 19), in totale nei nodi *motivi contestuali: area affettiva, attanti: fidanzato, tipologia: uscire di nascosto*, la presenza di un fidanzato quale motivo contestuale per infrangere il divieto genitoriale.

Nei ragazzi (e ciò vale per la totalità delle narrazioni senza differenziazioni di età) il riferimento normativo si sposta sulla società (13 su 18) e sulla legalità (4 su 7). In particolar modo nel gruppo del V superiore come atti trasgressivi emergono soprattutto *furto, infrazione norme vigenti, violenza*. Le funzioni ad essi connesse divengono allora *esplorazione dei sé possibili, rito iniziatico*, ma spesso (4 casi su 5) con motivazione contestuale relativa a *adesione al gruppo dei pari e pavoneggiamento*. Si rivela, invece, costante la presenza degli *amici* come attanti

in entrambe le fasce di scuola superiore per entrambi i sessi (18 su 30 in I sup.; 15 su 30 in V sup.), con una prevalenza dei ragazzi in V superiore (9 su 15).

Il nodo *riferimento normativo interno* risulta invece costituito esclusivamente da unità narrative relative agli studenti universitari, il che dimostra come in questa fascia di età ad essere forzati e violati siano canoni e regole comportamentali tipiche del soggetto, maturate in base alle proprie modalità d'essere e alle proprie esperienze. In una sequenza (Bremond 1973, Demazier Dubar, 1997) del tipo:

- *limiti personali → trasgressione → ampliamento delle proprie possibilità*.

Il nodo relativo alla *valutazione* della trasgressione, e quindi all'implicazione di una sua ripetibilità, mostra un marcato spostamento verso una valutazione soggettiva dell'esperienza (7 su 10) piuttosto che verso una conferma dall'ambiente esterno (3 su 10). E in particolar modo, nel caso della valutazione di comportamenti a rischio, è la *piacevolezza* dell'esperienza, o al contrario un sentimento negativo ad essa associato, a determinare la replicabilità dell'esperienza. Evidenziando, così, una sequenza atto-valutazione del tipo:

- *trasgressione → vissuto soggettivo → piacevolezza → "lo rifarei"*.

La valutazione, invece, di *non-replicabilità* trova maggiore conferma nel gruppo del I superiore (21 su 32 emergenti in totale dai 3 gruppi), soprattutto rispetto al vissuto della *colpa* (10 su 14). Facendo evidenziare sequenze del tipo:

- *divieto → infrazione → colpa → normatività*
- *norma → attesa di punizione → paura → no trasgressione (svalutazione della trasgressione)*

In sintesi, valutando le specificità delle categorie emerse, è stato possibile visualizzare le specificità riferite alle diverse fasce d'età lungo "sequenze – tipo":

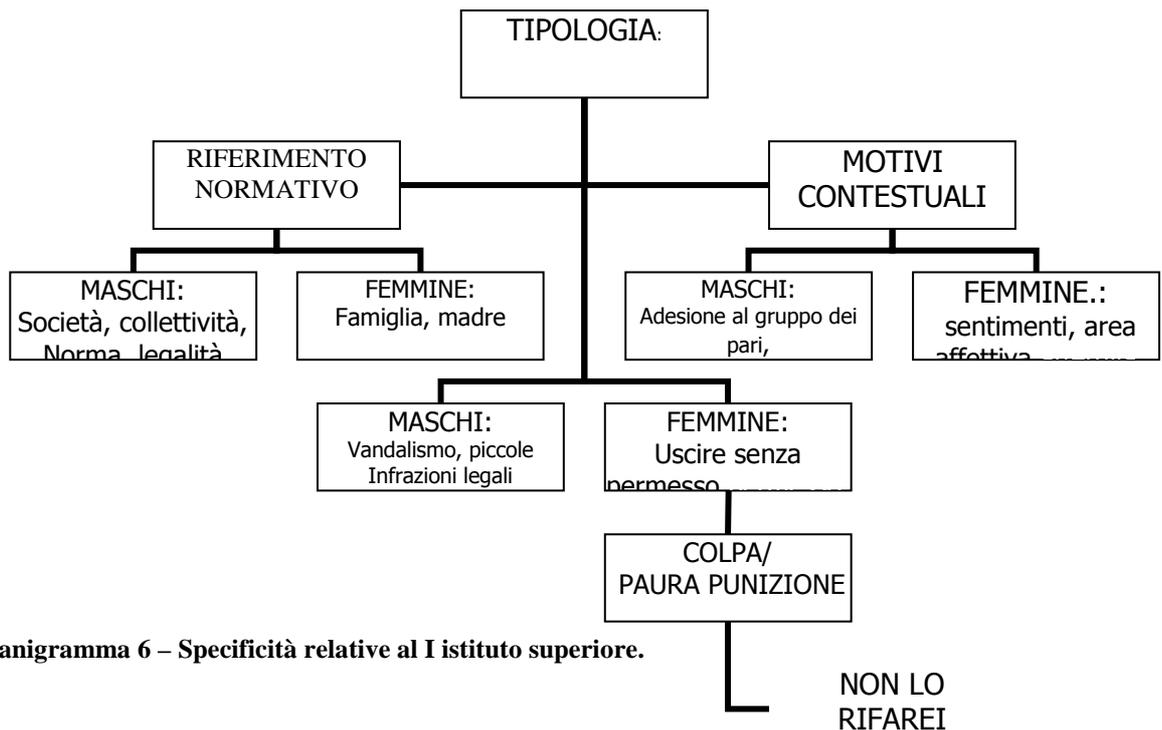
- I superiore: *comportamento a rischio/ infrazione norme → Amici (attanti) → rito iniziatico → adesione al gruppo dei coetanei*.

- V superiore: *Comportamento a rischio* → *Amici* → *Sperimentazione dei propri limiti* → *Esplorazione sé possibili*.
- Universitari: *Forzare se stessi* → *comp. a rischio* → *amici /coppia* → *sperimentazione*.

In particolare nei tre differenti gruppi di soggetti, corrispondenti alle tre fasce d'età prese in esame, è possibile rintracciare delle differenze e dei percorsi specifici, raffigurati negli organigrammi di seguito riportati

I ISTITUTO SUPERIORE

“Secondo il mio punto di vista, questa trasgressività dipende da molti fattori e in particolar modo dalle circostanze”.



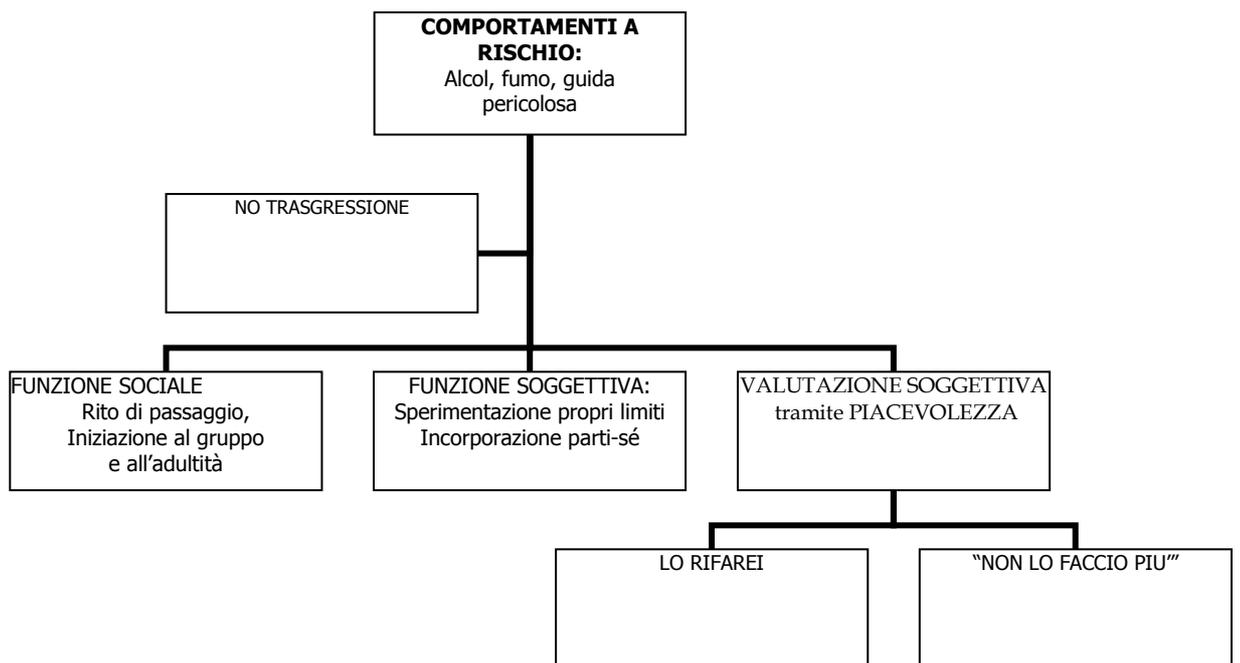
Organigramma 6 – Specificità relative al I istituto superiore.

Per i ragazzi del primo gruppo la trasgressione si esplicita soprattutto nell'infrangere le norme, le regole imposte dall'ambiente circostante; per le

femmine tale contesto di riferimento si identifica maggiormente nella famiglia, mentre per i maschi è strettamente collegato alla norma sociale; per i maschi la funzione della trasgressione è soprattutto quella di ‘passaggio al gruppo dei pari’ e quindi di crescita attraverso l’altro inteso come coetaneo; per le ragazze la trasgressione ha funzione di crescita tramite l’altro inteso come esponente affettivo dell’altro sesso (fidanzato).

ULTIMO ISTITUTO SUPERIORE

“Trasgredisco perché voglio poter decidere di fare ciò che voglio, di avere le esperienze di cui ho bisogno per crescere e per farmi un’idea di come funziona il mondo”.

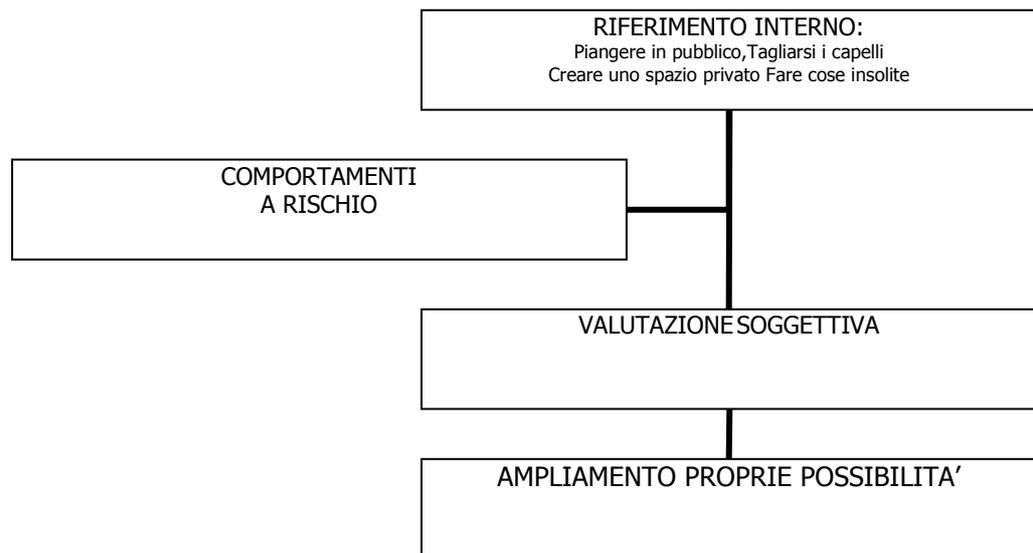


Organigramma 7 – Specificità relative al V istituto superiore.

In questo gruppo sembra evidenziarsi la funzione di sperimentazione di sé, quindi di esplorazione del sé possibile attraverso l'atto concreto, attraverso il 'calarsi in situazione'. Questa sperimentazione conduce anche all'adozione di comportamenti a rischio che sembrano assumere, pertanto, una valenza esplorativa. Non si rilevano differenze significative legate al sesso.

UNIVERSITARI

“Credo che essere trasgressivi significhi, oggi, avere il coraggio di essere se stessi”.



Organigramma 8 – Specificità relative agli universitari.

Il riferimento e la motivazione adottati non sono più legati al contesto, ma paiono avere un'eziologia più interna. Ad essere messa in discussione non è la norma vigente sociale o culturale che sia, bensì la norma interna (i limiti che l'individuo impone a se stesso).

V.3b – Analisi lessicale

L'analisi lessicale è stata condotta sui testi forniti in risposta alla consegna narrativa, considerati come un unico *corpus*, mediante l'ausilio del software *Alceste* (Reinert, 1983, Matteucci Tomasetto, 2002), che ha prodotto una definizione di tre cluster estratti sulla base delle co-occorrenze lessicali. Sono state assunte come variabili illustrative *genere* ed *età*.

Delle 368 u.c.e. classificate, sono state utilizzate 300 u.c.e producendo un alto indice di stabilità (81.52 %).

Testi	90
Forme diverse	2844
Occorrenze analizzabili	7399
Occorrenze totali	13518
Hapax	1747
Fr. Max di una forma	472

Tabella 10. Caratteristiche del corpus dei testi narrativi

Sulla base delle co-occorrenze tra forme ed unità di contesto, gli enunciati che compongono il *corpus* sono stati suddivisi, mediante classificazione discendente gerarchica, in classi al loro interno omogenee. Il risultato è rappresentato dal dendrogramma delle classi stabili (**Grafico 18**):

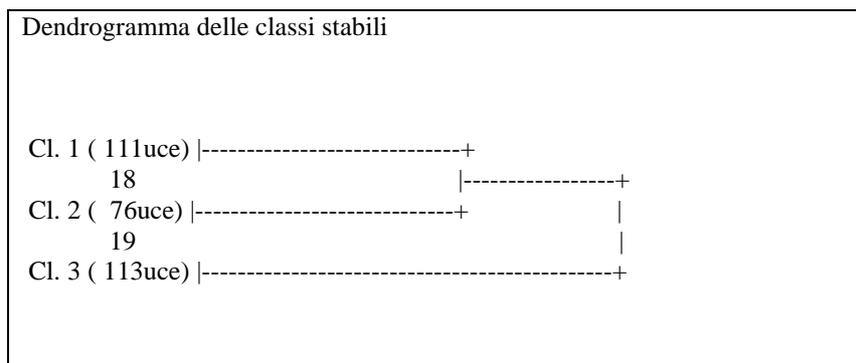


Grafico 18. Albero di classificazione discendente gerarchica

Le variabili illustrative risultano associate come segue:

- Classe 1 = femmine, I anno scuola superiore
- Classe 2 = maschi, ultimo anno scuola superiore
- Classe 3 = studenti universitari

Descrizione delle classi

La *Classe 1* evoca un mondo lessicale interpretabile come **trasgredire la norma genitoriale** (“*io, testardamente non ubbidii a mia madre proprio quel giorno, inventai un piano per non andare al matrimonio e quindi passare una giornata in allegria con le mie amiche*”).

Attraverso l’utilizzo di forme quali *madre, ragazzo, genitori, potevo*, sembra emergere in questa classe la dimensione del violare le norme genitoriali, del mettere in discussione i dettami familiari. Tale analisi interpretativa va nella medesima direzione dei risultati dell’analisi categoriale: essi vedono la trasgressione, intesa come emancipazione e messa in discussione del ruolo coercitivo genitoriale, associata alla variabile sesso (*femminile*) e all’appartenenza del gruppo dei più *piccoli*.

Il mondo lessicale della *Classe 2* mette a fuoco, in particolare, la dimensione del **trasgredire in gruppo** (“*Ricordo una storia che mi è capitata circa un anno fa, in compagnia di alcuni miei amici ci siamo divertiti bevendo due bottiglie di vino*”. “*Ho provato un senso di libertà e di soddisfazione*”).

Ad emergere in questa classe (forme *abbiamo, eravamo, decidemmo, insieme, nostro, gruppo*) soprattutto attraverso l'utilizzo prevalente dei verbi alla prima persona plurale è la dimensione gruppale, il trasgredire con il gruppo e per il gruppo. Il ruolo dell'altro come co-attore del processo esplorativo sembra essere molto evidente.

Il mondo lessicale della *terza classe* appare evidenziare la **Trasgressione come sperimentazione di sé** (*“Penso che vivere sia divertirsi, fare cose fuori dal comune, godersi minuto per minuto ogni minimo evento, cambiare, imparare a rischiare”*).

Attraverso l'utilizzo dei verbi alla prima persona singolare, nonché attraverso la scelta di forme (*sono, credo, vita, ricordo, esperienza, solo*) che denotano uno stretto contatto con la dimensione personale dell'esperienza, questa classe sembra associarsi alla dimensione dell'esplorazione di sé, la quale pare venir dopo la fase più tumultuosa, tipica dei ragazzi più piccoli, cioè dopo la sperimentazione delle proprie possibilità in contesto. In questa classe ad emergere sembra essere una dimensione più intima della trasgressione intesa come possibilità di ampliamento dei propri sé possibili ed in definitiva di conoscenza di sé.

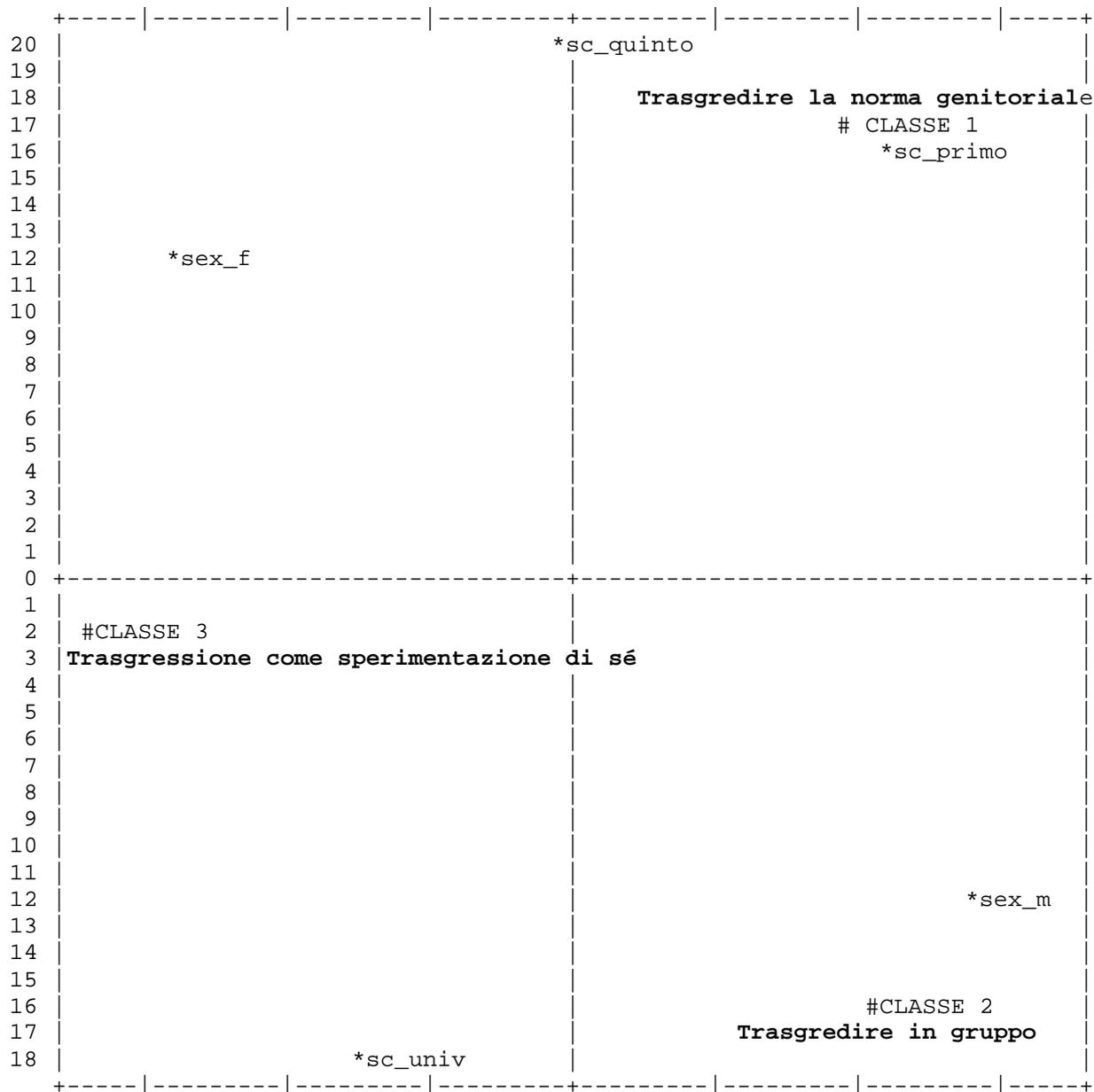
L'*analisi fattoriale delle corrispondenze* evidenzia due fattori, riportati graficamente su piano, che spiegano rispettivamente il 56.81% ed il 43.19% dell'inerzia totale (**Grafico 19**). Il *primo fattore*, rappresentato dall'asse orizzontale, sembra individuare la dimensione *dell'identità*, che procede dal versante sinistro sul cui estremo si configurano le caratteristiche dell'*identità ipse* (cioè degli aspetti intrapsichici, personali, introspettivi e specifici della soggettività), a quello destro sul quale sembrano condensarsi gli aspetti relativi all'*identità idem* (cioè agli elementi relazionali e sociali che legano l'identità del singolo al ruolo sociale e all'appartenenza socio-culturale). Lungo questo asse, la trasgressione come *sperimentazione di sé* (classe 3) si colloca quasi sull'estremo sinistro (le forme che in essa emergono rievocano una dimensione più personale e intra-soggettiva della trasgressione e delle sue funzioni), opponendosi alle altre due classi che paiono più spostate verso una dimensione *idem* dell'identità, dal

momento che in esse anche gli aspetti di trasgressione sono relativi alla norma genitoriale (classe 1) e al trasgredire in gruppo (classe 2).

Il *secondo fattore*, rappresentato dall'asse verticale, sembra descrivere la dimensione dello *sviluppo socio-affettivo*, e in particolare dell'emancipazione dalla norma e dal legame familiare (in alto) all'immissione nel gruppo sociale esterno (in basso). Lungo questo asse, infatti, si collocano, in alto, le forme corrispondenti alla *classe 1* che delineano una forma di trasgressione che sancisce la rottura con la norma genitoriale e la necessità di emanciparsi da quel contesto di sviluppo; in una posizione mediana si collocano le forme della *classe 3* che sembrano mostrare una dimensione personale della trasgressione, cioè un mettersi alla prova; in basso si collocano invece le forme della *classe 2* attraverso le quali emerge la funzione iniziatica e di immissione nel gruppo dei pari del comportamento trasgressivo. Dunque, ciò che questo asse sembrerebbe descrivere è il passaggio evolutivo dalla *famiglia* alla *società*.

Quanto alle *variabili illustrative*, rispetto al sesso, i maschi e le femmine si oppongono sia rispetto all'asse delle x che a quello delle y: le femmine si collocano nel secondo quadrante, in cui a prevalere sono la dimensione familiare e gli aspetti 'ipse' dell'identità, mentre i maschi si collocano nel quarto quadrante dove prevalgono la dimensione 'idem' dell'identità e il riferimento sociale dello sviluppo. Per quanto attiene la variabile età, i ragazzi del primo e del quinto superiore si collocano in alto sull'asse y, opponendosi agli universitari, che invece, si addensano alla base del terzo quadrante (tra gli aspetti *ipse* dell'identità e il polo sociale dello *sviluppo socio-affettivo*).

ASSE ORIZZONTALE : primo fattore : V.P. =.2044 (56.81 % dell'inertia)
 ASSE VERTICALE : secondo fattore : V.P. =.1554 (43.19 % dell'inertia)



Legenda: # = classi di discorso * = variabili illustrative

Grafico 19 - Analisi fattoriale delle corrispondenze

V. 4 - Commenti ai risultati

In sostanza, sia che venga veicolato dall'approvazione dei pari, sia che costituisca una sorta di rito iniziatico per accedere al mondo dell'adulità, sia che serva come passo necessario per la comprensione delle proprie possibilità di agire, il comportamento trasgressivo pare appartenere alla dimensione della sperimentazione dei propri sé possibili. Si trasgredisce nel presente prefigurando una possibilità esistenziale futura, testandola, in qualche maniera, sul campo e valutando sull'esperienza reale e non sulla sua presunzione fantasmatica la pertinenza o meno con le proprie caratteristiche di personalità, con il proprio modo d'essere e di voler essere. Si "va oltre" nel tentativo di scoprire cosa questo 'oltre' serbi in termini di possibilità e di opportunità, in un avanzamento verso il futuro.

Il valore pregnante della sperimentazione dei sé possibili, in riferimento a condotte che mettano alla prova le proprie capacità e possibilità di viverci nel contesto sociale, ma anche di provare reali esperienze che sondino confini corporei e comportamentali, sembra fare parte, in sintesi, del percorso esplorativo tipico dell'adolescenza e pare assumere una valenza fortemente evolutiva (come mostra il fattore *sviluppo socio-cognitivo* emerso dall'analisi lessicale delle narrazioni). Tuttavia, per la profondità e l'entità con cui tale sperimentazione viene messa in atto tra i sedici e i diciotto anni, il comportamento trasgressivo confina con le condotte a rischio. Si può notare, inoltre, come ogni comportamento trasgressivo narrato mostri elementi di sfida tipici del modello evolutivo proposto da Hendry e Kloep. Vale a dire che la struttura stessa della narrazione, nonché il tema specifico richiesto nella consegna, elicitano un processo di costruzione problematica della storia. Ogni trasgressione viene allora percepita come sfida – imposta dall'esterno, accaduta, o scelta in prima persona – da affrontare e da superare. L'esito della valutazione della trasgressione compiuta si deposita in un bagaglio di esperienze acquisite intorno al quale l'identità pone la sua bussola per l'orientamento normativo. E' attraverso la trasgressione (intesa

come sfida, come andare oltre e dunque come possibilità concreta di sperimentarsi in uno dei possibili sé che si concretizzano nell'atto) che vengono, inoltre, sondati i parametri di valutazione personale, i propri riferimenti normativi, e il proprio codice comportamentale. Tutto questo avviene attraverso un percorso di interiorizzazione dell'esperienza e della sua valenza soggettiva che si dipana nel corso del tempo.

Ma è proprio su questo spazio dell'interiorizzazione (nonché della comprensione, della valutazione della scelta) che anche le dinamiche di approvazione – o disapprovazione – sociale svolgono un ruolo importante tanto quanto quello della valutazione soggettiva in termini di adeguatezza o piacevolezza. Il che fa direttamente pensare ai processi di formazione dell'identità deviante e alle possibili implicazioni dell'appartenenza ad un contesto etichettante in un percorso di crescita e di formazione dell'identità nell'adolescente che passa da una dimensione trasgressiva ad una socialmente sancita come deviante.

Riflessioni conclusive

Ogni cosa che sia presente a noi è una manifestazione fenomenica di noi stessi. Questo non impedisce che essa sia un fenomeno di qualcosa esterna a noi, proprio come un arcobaleno è contemporaneamente una manifestazione sia del sole che della pioggia. Dunque, quando pensiamo, noi stessi, proprio quali siamo in quel momento, siamo come un segno.

(Peirce C.S., 1931-58, 60-62)

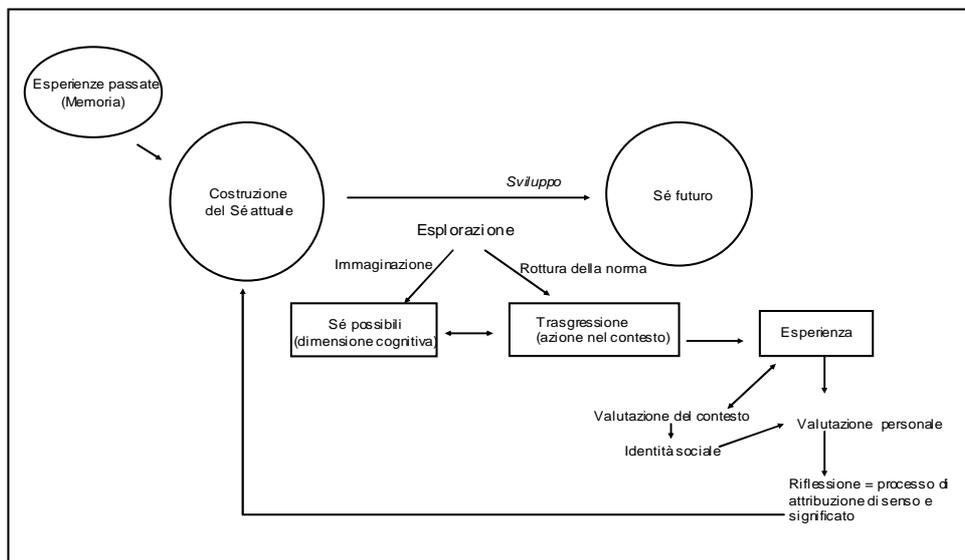
I luoghi del presente vanno ridefiniti, se si vogliono sondare e scoprire nuovi territori. Non vi è scoperta che non passi attraverso lande inesplorate, non c'è conoscenza del sé che non si sostanzia della scoperta di sé. Il gioco del conoscersi ha come regole l'andare incontro all'ipotetico.

Alla figura della giovinezza, dell'adolescenza in particolare, è tradizionalmente associata l'idea di una peregrinazione alla scoperta di nuove dimensioni della propria esistenza. Una ricerca come quella di Ulisse, forse, ma innanzitutto un'esplorazione simbolica nella produzione libera di ipotesi più o meno plausibili sulla propria identità, sul proprio futuro. Per costruire la propria identità, o anche soltanto per cercare qualcosa che assomigli ad essa e conferisca all'individuo la sensazione della propria unicità e specificità – il proprio senso di sé – bisogna esplorare le varie alternative possibili, e collocarsi, oltre che in una posizione di eredità causativa con il passato, in un'ottica di produzione di senso rispetto al futuro.

Il quadro che sembra emergere dalla lettura dei dati di questa ricerca, in sostanza, indica proprio il dischiudersi di due dimensioni, l'una legata al sistema evolutivo (a tutto ciò che l'individuo sente e fa per emanciparsi dal passato e progredire) e

l'altra correlata strettamente al contesto. Nel mezzo vi è la necessità umana del riconoscimento nel rapporto e nello sguardo dell'altro, nella sua dimensione di animale sociale che nel 'tra' definisce il soggetto. Nel mezzo, ancora, vi è la capacità organizzativa della mente soggettiva che riordina le fila dell'esperienza, della volontà, dei timori, dei ricordi e del sogno attraverso la "ricerca del significato". In questa capacità narrativo – ricostruttiva di ri-definizione dell'identità, esplorazione e trasgressione divengono due versanti del medesimo movimento evolutivo, due elementi che vanno a congiungersi, completarsi e integrarsi nell'unica ampolla contenitiva della ricerca di sé. Nel processo di esplorazione e sperimentazione (trasgressione) si innesta la seconda dimensione (il legame con il contesto). Lo scambio, o meglio il rapporto, tra le due dimensioni risulta essere circolare, continuo, sostanzialmente inscindibile.

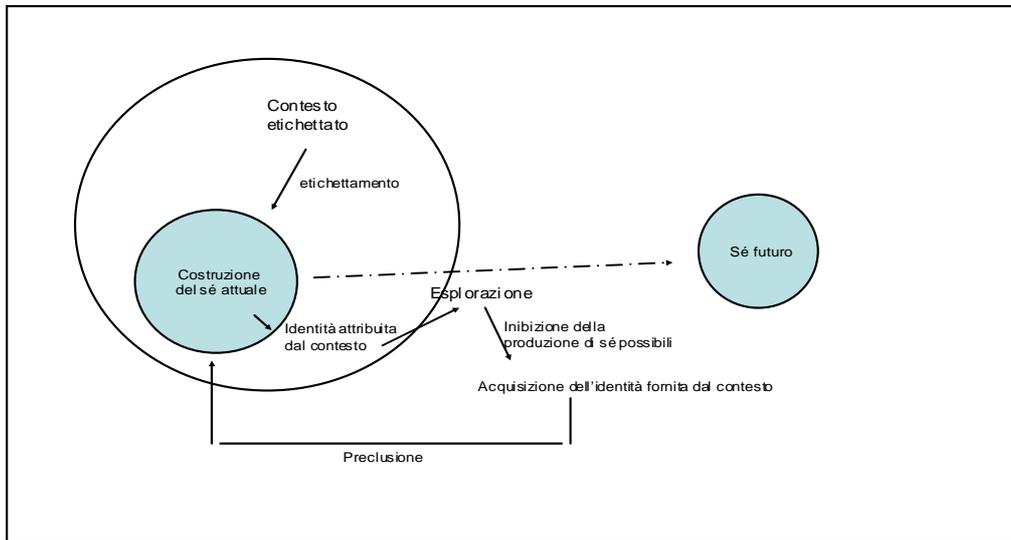
Analizzati nel loro insieme, infatti, i risultati dei due studi condotti mostrano una continuità tra processo esplorativo e formazione dell'identità e suggeriscono anche una stretta connessione tra comportamenti trasgressivi e funzione evolutiva (**modello 1**).



Modello 1. Dal sé attuale al sé futuro attraverso l'esplorazione.

Le possibilità di essere e di definirsi nell'attuale sembrano essere intessute di elementi che attengono sia alla sfera del passato che a quella del futuro, ma, a seconda del peso e dell'impatto emotivo che questo passato ha avuto nella definizione del presente, l'esplorazione delle possibilità future subisce delle modificazioni sia nella sfera cognitiva che in quella comportamentale. E' per questo che gli adolescenti *normativi* esplorano cognitivamente i propri sé possibili, ma sembrano essere più genuini nelle azioni che nel pensiero. Se i loro sé possibili immaginati sembrano infatti risentire degli stereotipi proposti dal sociale (tanto che il raggiungimento di un elevato status sociale viene desiderato, ma al contempo veicola anche la paura di perdere qualcos'altro, cioè la dimensione relazionale e affettiva), i comportamenti soggettivamente percepiti come trasgressivi mostrano una più ampia sperimentazione di sé. Gli adolescenti, in sostanza, sembrano ricercare attivamente i propri limiti e le proprie possibilità lungo un percorso evolutivo che li spinge man mano ad uscire dalla dimensione familiare e ad entrare nella società, e allo stesso tempo a crearsi, con il crescere dell'età, un codice morale e comportamentale interiorizzato, come riferimento normativo dai cui paletti trasgredire.

Il contesto di appartenenza, però, sembrerebbe influire direttamente in questi processi di attribuzione di senso e di esplorazione dell'identità, dal momento che (come nel caso degli adolescenti sottoposti a misura penale) è in grado di fornire un'identità già pronta (modello 2). Tale attribuzione identitaria finisce per costituire un abito da indossare dal quale, come si diceva in precedenza, risulta difficile per il giovane svestirsi. E' così che il passato (l'evento che ha condotto il ragazzo all'interno della casa di custodia) determina fortemente l'immagine del sé attuale, sembra poter ridurre la possibilità di essere altro da come ci si vede e proietta il presente ("*questo posto dove non vorrei tornare mai più, ma mi sa che poi ci torno presto*") anche nella possibilità futura.



Modello 2. Ruolo del contesto nel processo di costruzione dell'identità

In sostanza, è da chiedersi: gli adolescenti sognano poco e agiscono tanto? Probabilmente sì, se tra le componenti funzionali determinanti della trasgressione emergono proprio la *sperimentazione di sé* e l'*esplorazione dei sé possibili*. L'esplorazione, dunque, non è tanto nella mente, quanto nelle azioni. In quest'ottica di esplorazione, per così dire, 'agità', sembrano trovare collocazione anche quei comportamenti a rischio che tanto caratterizzano la fascia giovanile. E' come se alla base vi fosse un processo che parta dalla cultura dominante, che si espliciti nell'esplorazione attiva da parte dell'individuo alla ricerca della propria identità, ma che si concluda proprio nel momento in cui uno di quei sé possibili viene visto e additato dall'esterno. In quel riconoscimento vi sarebbe l'assunzione di identità, o quantomeno la selezione di un sé possibile. Non è più, dunque, l'individuo lacaniano che si riconosce nello specchio, ma è l'individuo che si riconosce nello sguardo e nel nome attribuitogli dall'altro. Quasi che la sua ansia esplorativa adolescenziale si traducesse non in sogni, ma in azioni disparate (non

soltanto per assolvere all'innegabile funzione evolutiva di emancipazione del ruolo familiare e filiale) concrete proprio perché di necessità manifeste. Non pensieri ma fatti, perché possano essere visti e dal pubblico 'nominati' (nel senso di dare un nome ad un'immagine). Se il riconoscimento (o il 'conoscimento') da parte del contesto, però, sembra avere un ruolo tanto importante nello sviluppo adolescenziale dell'identità, tanto da poter addirittura influenzare il processo esplorativo, si auspica che tale potere possa essere esercitato anche nella direzione opposta. Spetta, cioè, al contesto (e con esso si intendono famiglia, valori, istituzioni, norme sociali, servizi assistenziali, opportunità lavorative) riattivare il processo e riaprire lo spazio del possibile.

APPENDICI

Appendice A

Elenco dei nodi con esempi di stringhe di testo codificate con QSR Nvivo – Sé possibili	
Project: Se Possibili	
Number of Nodes:	166
1	(1) /se possibili
2	(1 1) /se possibili/ Se attuale
3	(1 1 1) /se possibili/se attuale/ interpersonale <i>“Sono una persona disponibile verso gli amici; sono impegnato nel sociale e in politica; sono un ragazzo ben inserito”</i>
4	(1 1 1 1) /se possibili/se attuale/interpersonale/orientato agli altri
5	(1 1 1 2) /se possibili/se attuale/interpersonale/ricevere aiuto
6	(1 1 1 3) /se possibili/se attuale/interpersonale/solitudine
7	(1 1 1 4) /se possibili/se attuale/interpersonale/religiosità
8	(1 1 1 5) /se possibili/se attuale/interpersonale/famiglia
9	(1 1 1 6) /se possibili/se attuale/interpersonale/eros
10	(1 1 2) /se possibili/se attuale/ intrapersonale <i>“Sono un ragazzo che ha tanti sogni; sono una persona semplice; mi sento incompleto”</i>
11	(1 1 2 1) /se possibili/se attuale/intrapersonale/pensiero
12	(1 1 2 1 1) /se possibili/se attuale/intrapersonale/pensiero/progettualità
13	(1 1 2 1 2) /se possibili/se attuale/intrapersonale/pensiero/impegno
14	(1 1 2 2) /se possibili/se attuale/intrapersonale/responsabilità
15	(1 1 2 3) /se possibili/se attuale/intrapersonale/desideri
16	(1 1 2 4) /se possibili/se attuale/intrapersonale/gusti
17	(1 1 2 5) /se possibili/se attuale/intrapersonale/personalità
18	(1 1 2 5 1) /se possibili/se attuale/intrapersonale/personalità/ottimista
19	(1 1 2 5 2) /se possibili/se attuale/intrapersonale/personalità/irascibilità
20	(1 1 2 5 3) /se possibili/se attuale/intrapersonale/personalità/tristezza
21	(1 1 2 5 4) /se possibili/se attuale/intrapersonale/personalità/introversione
22	(1 1 2 5 5) /se possibili/se attuale/intrapersonale/personalità/attivismo
23	(1 1 2 5 6) /se possibili/se attuale/intrapersonale/personalità/pigrizia
24	(1 1 2 6) /se possibili/se attuale/intrapersonale/autopercezione
25	(1 1 2 6 1) /se possibili/se attuale/intrapersonale/autopercezione/non piacersi
26	(1 1 2 6 2) /se possibili/se attuale/intrapersonale/autopercezione/intelligente
27	(1 1 2 6 3) /se possibili/se attuale/intrapersonale/autopercezione/insicurezza
28	(1 1 2 6 4) /se possibili/se attuale/intrapersonale/autopercezione/vanità
29	(1 1 2 7) /se possibili/se attuale/intrapersonale/sentirsi felici
30	(1 1 2 8) /se possibili/se attuale/intrapersonale/semplifictà
31	(1 1 2 9) /se possibili/se attuale/intrapersonale/adolescente
32	(1 1 3) /se possibili/se attuale/ dimensione professionale <i>“Sono uno studente; Sono un ragazzo liceale; sono un ragazzo che va a scuola”.</i>
33	(1 1 4) /se possibili/se attuale/ interessi personali

	<i>“Sono un ragazzo a cui piace viaggiare; ama l’arte; a cui piace divertirsi uscire la sera”</i>
34	(1 1 4 1) /se possibili/se attuale/interessi personali/hobby culturali
35	(1 1 4 2) /se possibili/se attuale/interessi personali/divertimento
36	(1 1 4 3) /se possibili/se attuale/interessi personali/sport
37	(1 1 4 4) /se possibili/se attuale/interessi personali/musica
38	(1 1 4 5) /se possibili/se attuale/interessi personali/viaggiare
39	(1 1 5) /se possibili/se attuale/beni materiali
40	(1 1 6) /se possibili/se attuale/dimensione corporea <i>Sono una persona che ha avuto difficoltà ad accettare il proprio aspetto; sono un ragazzo mediamente carino; sono una persona che sta riconoscendo la sua bellezza”.</i>
41	(1 1 6 1) /se possibili/se attuale/dimensione corporea/corpo rifiutato
42	(1 1 6 2) /se possibili/se attuale/dimensione corporea/piacersi
43	(1 1 6 3) /se possibili/se attuale/dimensione corporea/età
44	(1 1 7) /se possibili/se attuale/esplorazione
45	(1 2) /se possibili/ Se futuro
46	(1 2 1) /se possibili/se futuro/intrapersonale <i>“Il prossimo anno penso di continuare ad essere come sono adesso; Nel prossimo anno penso di poter essere una persona che si accetta per quello che è, Il prossimo anno sarò felice”.</i>
47	(1 2 1 1) /se possibili/se futuro/intrapersonale/evoluzione positiva
48	(12 1 1 1) /se possibili/se futuro/intrapersonale/evoluzione positiva/accettarsi
49	(12 1 1 2) /se possibili/se futuro/intrapersonale/evoluzione positiva/migliorare
50	(121121)/sepossibili/sefuturo/intrapersonale/evoluzionepositiva/migliorare/emotività
51	(1211211)/sepossibili/sefuturo/intrapersonale/evoluzionepositiva/migliorare/emotività/
52	(12112113)/sefuturo/intrapersonale/evoluzionepositiva/migliorare/emotività/aver meno paura
53	(121122)/sepossibili/sefuturo/intrapersonale/evoluzionepositiva/migliorare/cognitività
54	(121123)/sepossibili/sefuturo/intrapersonale/evoluzionepositiva/migliorare/assertività
55	(12 1 1 3) /se possibili/se futuro/intrapersonale/evoluzione positiva/personalità
56	(121131)/sepossibili/sefuturo/intrapersonale/evoluzionepositiva/personalità/estroversione
57	(1 2 1 2) /se possibili/se futuro/intrapersonale/no cambiamento
58	(1 2 1 3) /se possibili/se futuro/intrapersonale/peggioramento
59	(1 2 1 3 1) /se possibili/se futuro/intrapersonale/peggioramento/cultura
60	(1 2 1 4) /se possibili/se futuro/intrapersonale/cambiamento
61	(1 2 1 4 1) /se possibili/se futuro/intrapersonale/cambiamento/aspirazioni
62	(1 2 2) /se possibili/se futuro/ interpersonale <i>“Forse, riuscirò a far parte di un’associazione umanitaria per aiutare bambini e anziani; sarò fidanzata; sarò una persona adatta a ciò che mi circonda”.</i>
63	(1 2 2 1) /se possibili/se futuro/interpersonale/migliorare
64	(1 2 2 1 1) /se possibili/se futuro/interpersonale/migliorare/più relazioni
65	(1 2 2 1 2) /se possibili/se futuro/interpersonale/migliorare/inserimento sociale
66	(1 2 2 2) /se possibili/se futuro/interpersonale/amore
67	(1 2 3) /se possibili/se futuro/dimensione professionale <i>“Nel prossimo anno sarò uno studente; se tutto va bene, potrei diventare un famoso scrittore; sarò uno studente universitario”</i>
68	(1 2 3 1) /se possibili/se futuro/dimensione professionale/no cambiamento di status
69	(1 2 3 2) /se possibili/se futuro/dimensione professionale/volontariato
70	(1 2 3 3) /se possibili/se futuro/dimensione professionale/successo
71	(1 2 4) /se possibili/se futuro/ interessi personali

- “Sarò un atleta; Voterò; sarò uno a cui piace la vita”*
- 72 (1 2 4 1) /se possibili/se futuro/interessi personali/poter votare
- 73 (1 2 5) /se possibili/se futuro/**dimensione corporea**
- 74 (1 2 6) /se possibili/se futuro/non so
- 75 (1 2 7) /se possibili/se futuro/amore
- 76 (1 2 8) /se possibili/no se futuro
- 77 (1 3) /se possibili/**Se sperato**
- 78 (1 3 1) /se possibili/se sperato/**intrapersonale**
“Vorrei essere e restare chi sono adesso; Vorrei diventare una persona sicura di sé; Vorrei essere sempre felice; vorrei essere in grado di fare delle scelte da sola”.
- 79 (1 3 1 1) /se possibili/se sperato/intrapersonale/confermare la propria identità
- 80 (1 3 1 2) /se possibili/se sperato/intrapersonale/autopercezione
- 81 (1 3 1 2 1) /se possibili/se sperato/intrapersonale/autopercezione/sicurezza
- 82 (1 3 1 2 2) /se possibili/se sperato/intrapersonale/autopercezione/accettazione
- 83 (1 3 1 2 3) /se possibili/se sperato/intrapersonale/autopercezione/felicità
- 84 (1 3 1 3) /se possibili/se sperato/intrapersonale/autodeterminazione
- 85 (1 3 2) /se possibili/se sperato/**interpersonale**
“ vorrei essere una persona che riesca ad avere tanti amici; spero di essere un buon marito, buon padre; Vorrei aiutare tante persone”.
- 86 (1 3 2 1) /se possibili/se sperato/interpersonale/amore
- 87 (1 3 2 1 1) /se possibili/se sperato/interpersonale/amore/appagamento
- 88 (1 3 2 1 2) /se possibili/se sperato/interpersonale/amore/famiglia
- 89 (1 3 2 2) /se possibili/se sperato/interpersonale/orientamento agli altri
- 90 (1 3 2 3) /se possibili/se sperato/interpersonale/sguardo positivo dell'altro
- 91 (1 3 3) /se possibili/se sperato/**dimensione professionale**
“Vorrei intraprendere una florida carriera; Vorrei avere fama; vorrei diventare una persona importante”.
- 92 (1 3 3 1) /se possibili/se sperato/dimensione professionale/laurea
- 93 (1 3 3 1 1) /se possibili/se sperato/dimensione professionale/laurea/medicina
- 94 (1 3 3 1 2) /se possibili/se sperato/dimensione professionale/laurea/giurisprudenza
- 95 (1 3 3 1 3) /se possibili/se sperato/dimensione professionale/laurea/ingegneria
- 96 (1 3 3 1 4) /se possibili/se sperato/dimensione professionale/laurea/psicologia
- 97 (1 3 3 2) /se possibili/se sperato/dimensione professionale/carriera militare
- 98 (1 3 3 3) /se possibili/se sperato/dimensione professionale/successo
- 99 (1 3 3 4) /se possibili/se sperato/dimensione professionale/arti
- 100 (1 3 3 5) /se possibili/se sperato/dimensione professionale/imprenditore
- 101 (1 3 3 6) /se possibili/se sperato/dimensione professionale/no lavoro
- 102 (1 3 3 7) /se possibili/se sperato/dimensione professionale/volontariato
- 103 (1 3 3 8) /se possibili/se sperato/dimensione professionale/detective
- 104 (1 3 3 9) /se possibili/se sperato/dimensione professionale/insegnante
- 105 (1 3 3 10) /se possibili/se sperato/dimensione professionale/politico
- 106 (1 3 3 11) /se possibili/se sperato/dimensione professionale/medico
- 107 (1 3 3 12) /se possibili/se sperato/dimensione professionale/sport
- 108 (1 3 4) /se possibili/se sperato/**interessi personali**
“Vorrei viaggiare all'estero; diventare un atleta; vorrei viaggiare sempre”
- 109 (1 3 4 1) /se possibili/se sperato/interessi personali/viaggiare
- 110 (1 3 5) /se possibili/se sperato/dimensione corporea
- 111 (1 3 6) /se possibili/se sperato/amicizia
- 112 (1 3 6 1) /se possibili/se sperato/amicizia/quantità
- 113 (1 3 7) /se possibili/se sperato/**beni materiali**
“Spero di diventare una persona ricca; Mi piacerebbe diventare un milionario; vorrei

	<i>vincere l'enalotto e campare di rendita".</i>
114	(1 3 7 1) /se possibili/se sperato/beni materiali/ricchezza
115	(1 4) /se possibili/ Se temuto
116	(1 4 1) /se possibili/ Se temuto/intrapersonale <i>"Ho paura di diventare un uomo senza idee; una persona non coerente alle proprie idee ed opinioni; Ho paura di restare me stesso; Ho paura di non riuscire a fare ciò che desidero; Ho paura di diventare una persona senza scrupoli; Ho paura di diventare perché sto bene così come sono ora."</i>
117	(1 4 1 1) /se possibili/Se temuto/intrapersonale/fallimento
118	(1 4 1 2) /se possibili/Se temuto/intrapersonale/irresponsabilità
119	(1 4 1 3) /se possibili/Se temuto/intrapersonale/sentirsi soli
120	(1 4 1 4) /se possibili/Se temuto/intrapersonale/autopercezione
121	(1 4 1 4 1) /se possibili/Se temuto/intrapersonale/autopercezione/corporea
122	(1 4 1 4 2) /se possibili/Se temuto/intrapersonale/autopercezione/sentirsi incompleti
123	(1 4 1 4 3) /se possibili/Se temuto/intrapersonale/autopercezione/sentirsi infelici
124	(1 4 1 5) /se possibili/Se temuto/intrapersonale/emotività~rapporto con se stessi
125	(1 4 1 5 1) /se possibili/Se temuto/intrapersonale/emotività~rapporto con se stessi/negatività
126	(1 4 1 6) /se possibili/Se temuto/intrapersonale/egoismo
127	(1 4 1 7) /se possibili/Se temuto/intrapersonale/restare se stessi
128	(1 4 1 8) /se possibili/Se temuto/intrapersonale/non diventare adulti
129	(1 4 1 9) /se possibili/Se temuto/intrapersonale/non restare se stessi
130	(1 4 1 10) /se possibili/Se temuto/intrapersonale/impazzire
131	(1 4 1 11) /se possibili/Se temuto/intrapersonale/vuoto
132	(1 4 1 11 1) /se possibili/Se temuto/intrapersonale/vuoto/oscurità
133	(1 4 1 11 2) /se possibili/Se temuto/intrapersonale/vuoto/morte
134	(1 4 1 12) /se possibili/Se temuto/intrapersonale/senza volontà
135	(1 4 1 13) /se possibili/Se temuto/intrapersonale/essere senza idee
136	(1 4 1 14) /se possibili/Se temuto/intrapersonale/dimenticare i propri sogni
137	(1 4 2) /se possibili/Se temuto/ interpersonale <i>"Non vorrei ritrovarmi sola; Ho paura di diventare un burattino nelle mani di qualcuno; Ho paura di diventare una persona falsa; ho paura di diventare un assassino"</i>
138	(1 4 2 1) /se possibili/Se temuto/interpersonale/solitudine
139	(1 4 2 2) /se possibili/Se temuto/interpersonale/amore
140	(1 4 2 2 1) /se possibili/Se temuto/interpersonale/amore/senza amore
141	(1 4 2 2 2) /se possibili/Se temuto/interpersonale/amore/famiglia
142	(1 4 2 3) /se possibili/Se temuto/interpersonale/fare del male
143	(1 4 2 4) /se possibili/Se temuto/interpersonale/essere inutili
144	(1 4 2 5) /se possibili/Se temuto/interpersonale/incomprensione
145	(1 4 2 6) /se possibili/Se temuto/interpersonale/correre dei rischi
146	(1 4 3) /se possibili/Se temuto/ dimensione professionale <i>"Ho paura di non riuscire a trovare un lavoro sostanzioso; Ho paura di diventare un malavitoso; ho paura di diventare un barbone"</i>
147	(1 4 3 1) /se possibili/Se temuto/dimensione professionale/barbone
148	(1 4 3 2) /se possibili/Se temuto/dimensione professionale/no laurea
149	(1 4 3 3) /se possibili/Se temuto/dimensione professionale/no successo
150	(1 4 3 4) /se possibili/Se temuto/dimensione professionale/stereotipo
151	(1 4 3 5) /se possibili/Se temuto/dimensione professionale/riferimenti professionali
specifici	

- 152 (1 4 3 6) /se possibili/Se temuto/dimensione professionale/casalinga
 153 (1 4 3 7) /se possibili/Se temuto/dimensione professionale/criminalità
 154 (1 4 3 8) /se possibili/Se temuto/dimensione professionale/insegnante
 155 (1 4 4) /se possibili/Se temuto/interessi personali
 156 (1 4 5) /se possibili/Se temuto/**dimensione corporea**
“Ho paura di diventare un drogato; ho paura di invecchiare; Avrei paura di ammalarmi”.
- 157 (1 4 5 1) /se possibili/Se temuto/dimensione corporea/droga
 158 (1 4 5 2) /se possibili/Se temuto/dimensione corporea/invecchiare
 159 (1 4 5 3) /se possibili/Se temuto/dimensione corporea/ammalarsi
 160 (1 4 6) /se possibili/Se temuto/**beni materiali**
“Ho paura di diventare povero; avrei paura di essere troppo ricco”.
- 161 (1 4 6 1) /se possibili/Se temuto/beni materiali/povertà
 162 (1 4 6 2) /se possibili/Se temuto/beni materiali/diventare troppo ricchi
 163 (1 4 7) /se possibili/Se temuto/identificazione
 164 (1 4 8) /se possibili/Se temuto/non so
 165 (1 4 9) /se possibili/Se temuto/essere manipolati
 166 (1 4 10) /se possibili/Se temuto/esplorazione
“Mi di piacerebbe non provare qualche nuova esperienza; non ampliare le mie vedute”.

Appendice B

Elenco dei nodi codificati con QSR Nvivo - Trasgressione	
Project: Trasgressione	
Number of Nodes:	71
1	(1) /Trasgressione
2	(1 1) /Trasgressione/ tipologia della T~
3	(1 1 1) /Trasgressione/tipologia della T~/Comportamenti a rischio~corpo
4	(1111)/Trasgressione/tipologia della T~/Comportamenti a rischio~corpo/Alcool
5	(11111)/Trasgressione/tipologia della T~/Comportamenti a rischio~corpo/Alcool/prima volta
6	(1 1 1 1 2) /Trasgressione/tipologia della T~/Comportamenti a rischio~corpo/Alcool/consuetudine
7	(1 1 1 2) /Trasgressione/tipologia della T~/Comportamenti a rischio~corpo/Fumo
8	(1 1 1 2 1) /Trasgressione/tipologia della T~/Comportamenti a rischio~corpo/Fumo/sporadico
9	(1 1 1 3) /Trasgressione/tipologia della T~/Comportamenti a rischio~corpo/droga
10	(1 1 1 3 1) /Trasgressione/tipologia della T~/Comportamenti a rischio~corpo/droga/spinello occasionale
11	(1 1 1 3 2) /Trasgressione/tipologia della T~/Comportamenti a rischio~corpo/droga/consumo abituale
12	(1 1 1 4) /Trasgressione/tipologia della T~/Comportamenti a rischio~corpo/Sesso
13	(1 1 1 4 1) /Trasgressione/tipologia della T~/Comportamenti a rischio~corpo/Sesso/rapporti a rischio
14	(1 1 1 4 2) /Trasgressione/tipologia della T~/Comportamenti a rischio~corpo/Sesso/senza coinvolgimento affettivo
15	(1 1 1 4 3) /Trasgressione/tipologia della T~/Comportamenti a rischio~corpo/Sesso/prime esperienze con l'altro sesso
16	(1 1 1 5) /Trasgressione/tipologia della T~/Comportamenti a rischio~corpo/guida pericolosa
17	(1 1 1 6) /Trasgressione/tipologia della T~/Comportamenti a rischio~corpo/tentato suicidio
18	(1 1 2) /Trasgressione/tipologia della T~/vandalismo
19	(1 1 3) /Trasgressione/tipologia della T~/furto
20	(1 1 4) /Trasgressione/tipologia della T~/violenza
21	(1 1 5) /Trasgressione/tipologia della T~/infrazione norme vigenti
22	(1 1 6) /Trasgressione/tipologia della T~/uscire di nascosto
23	(1 1 6 1) /Trasgressione/tipologia della T~/uscire di nascosto/con amici~discoteca
24	(1 1 6 2) /Trasgressione/tipologia della T~/uscire di nascosto/fidanzato
25	(1 1 6 3) /Trasgressione/tipologia della T~/uscire di nascosto/marinare la

scuola~lavoro	
26	(1 1 7) /Trasgressione/tipologia della T~/forzare se stessi
27	(1 1 8) /Trasgressione/tipologia della T~/tatuaggio~piercing
28	(1 1 9) /Trasgressione/tipologia della T~/scrittura trasgressiva
29	(1 2) /Trasgressione/ riferimento normativo
30	(1 2 1) /Trasgressione/riferimento normativo/Società
31	(1 2 1 1) /Trasgressione/riferimento normativo/Società/scuola~lavoro
32	(1 2 1 2) /Trasgressione/riferimento normativo/Società/ricercatore
33	(1 2 2) /Trasgressione/riferimento normativo/famiglia
34	(1 2 2 1) /Trasgressione/riferimento normativo/famiglia/Madre
35	(1 2 3) /Trasgressione/riferimento normativo/legalità
36	(1 2 4) /Trasgressione/riferimento normativo/modelli di rif~ interno
37	(1 2 5) /Trasgressione/riferimento normativo/buone maniere~rispetto
dell'altro	
38	(1 2 6) /Trasgressione/riferimento normativo/Autorità
39	(1 2 7) /Trasgressione/riferimento normativo/incolumità fisica
40	(1 3) /Trasgressione/ funzione-significato
41	(1 3 1) /Trasgressione/funzione-significato/Sperimentazione dei propri limiti
42	(1 3 2) /Trasgressione/funzione-significato/esplorazione dei Sé Possibili
43	(1 3 3) /Trasgressione/funzione-significato/Rito iniziatico
44	(1 3 4) /Trasgressione/funzione-significato/altro
45	(1 3 5) /Trasgressione/funzione-significato/valore della menzogna
46	(1 4) /Trasgressione/ Attanti
47	(1 4 1) /Trasgressione/Attanti/Amici
48	(1 4 2) /Trasgressione/Attanti/fidanzato
49	(1 4 3) /Trasgressione/Attanti/Solo
50	(1 4 4) /Trasgressione/Attanti/amici e fidanzato
51	(1 5) /Trasgressione/ Motivi contestuali
52	(1 5 1) /Trasgressione/Motivi contestuali/Area affettiva
53	(1 5 2) /Trasgressione/Motivi contestuali/adesione al gruppo dei pari
54	(1 5 3) /Trasgressione/Motivi contestuali/Pavoneggiamento
55	(1 5 4) /Trasgressione/Motivi contestuali/sentirsi grande
56	(1 5 4 1) /Trasgressione/Motivi contestuali/sentirsi grande/infrazione di
divieti	
57	(1 5 4 2) /Trasgressione/Motivi contestuali/sentirsi grande/frustrazione
58	(1 5 5) /Trasgressione/Motivi contestuali/sperimentazione
59	(1 6) /Trasgressione/ Valutazione
60	(1 6 1) /Trasgressione/Valutazione/Lo rifarei
61	(1 6 1 1) /Trasgressione/Valutazione/Lo rifarei/V~ soggettiva
62	(1 6 1 1 1) /Trasgressione/Valutazione/Lo rifarei/V~ soggettiva/piacevolezza
63	(1 6 1 2) /Trasgressione/Valutazione/Lo rifarei/consenso esterno
64	(1 6 2) /Trasgressione/Valutazione/Non lo rifarei
65	(1 6 2 1) /Trasgressione/Valutazione/Non lo rifarei/No piacevolezza
66	(1 6 2 2) /Trasgressione/Valutazione/Non lo rifarei/punizione
67	(1 6 2 3) /Trasgressione/Valutazione/Non lo rifarei/colpa
68	(1 6 2 3 1) /Trasgressione/Valutazione/Non lo rifarei/colpa/svalutazione

69	(1 7) /Trasgressione/No trasgressione
70	(1 7 1) /Trasgressione/No trasgressione/paura punizione
71	(1 7 2) /Trasgressione/No trasgressione/svalutazione della

Esempi di storie:

* Ragazza, primo superiore

In questi ultimi tempi ho spesso trasgredito le regole.

Ma la cosa che più ricordo è quando sono andata in discoteca senza dirlo ai miei genitori.

All'inizio avevo un po' paura ma visto che tutte le mie amiche lo fanno, qualche sabato fa ho pensato di farlo anch'io. Ho detto ai miei genitori che avrei dormito a casa di un'amica e lei la stessa cosa. Ci siamo incontrati tutti al solito posto e poi...tutti a divertirci. E' stata un'esperienza favolosa soprattutto perché mi sentivo libera e mamma non mi assillava con le sue solite telefonate. Ma mi sento un po' in colpa perché mamma mi assilla con le sue chiamate ma non mi ha mai detto "no". L'ho fatto di nascosto solo per sentirmi uguale alle mie amiche. A volte mi dispiace sentirmi dire sempre "sì", anche se non ho tutti i problemi che hanno le altre.

* Ragazzo, primo superiore

Non molto tempo fa, mi trovavo (un pomeriggio) nella mia stanza, e stavo tranquillamente svolgendo i compiti.

All'improvviso suonarono al campanello e mia madre mi disse che era un mio amico. Quest'ultimo ed io eravamo cari amici e ci conoscevamo da tempo. Ecco perché alla notizia che aveva appena acquistato un ciclomotore, io rimasi molto felice e partecipai con lui alla sua ilarità. Ma già sapevo che da parte sua ci sarebbe stato un invito a fare un giro in motorino.

E la mia preoccupazione cresceva di minuto in minuto. Perché? I miei genitori odiavano i mezzi a due ruote e non accettavano l'idea che io viaggiassi con un altro mio amico. Sapevo che appena avremmo varcato la soglia di casa mia, lui mi avrebbe chiesto di andare con lui. Invano chiesi di nascosto a mia madre se potevo andare a farmi un giro in motorino. Ma la risposta, ovviamente, fu negativa. Quando mia madre mi diede quella risposta così decisa e convinta volevo distruggere tutto perché lei non poteva ostacolarmi in una delle più amate passioni del nostro tempo.

Allora, adirato, dissi al mio amico che mia madre aveva confermato che potevo andare con lui. Così, mettendoci sul suo motorino, mi venne un po' d'invidia nel pensare che lui lo possedeva ed io non l'avrei mai avuto. Ma, non pensando a nessuno, ricominciammo a correre su quel mezzo ad una velocità molto estesa. Ma io non pensavo a nulla ed, anzi, dicevo al mio amico di correre ancora più forte. Sfortuna volle che in una delle strade che stavamo attraversando, passò mio zio, fratello di mio padre, che come già sapevo, avrebbe sicuramente confermato ai miei genitori ciò che aveva visto. Speravo che non mi avesse visto ma quando tornai a casa, dopo alcune ore, i miei genitori erano già pronti a punirmi duramente. Perché ciò che avevo commesso era per loro intollerabile. Così, mi inflissero una dura lezione.

* Ragazzo, ultimo superiore

La trasgressione, secondo il mio parere, è una componente comune degli odierni teen-agers.

Le regole sono state fatte per essere rispettate, ma un non so che di eccitante ci spinge a trasgredire le regole. Di frequente nel giro di ragazzi che frequento, si trasgredisce vestendo in modo anticonformista, facendo uso di marijuana, guidando senza casco, senza cinture e a volte capita anche senza patente. Ma a mio parere si possono trasgredire non solo regole scritte, ma anche morali.

Ricordo che l'estate scorsa, ritrovandomi a Londra per lavoro, convivevo con dei ragazzi molto più grandi di me (io avevo solo diciassette anni). Una sera in cui tutti avevamo bevuto un po' più del normale ritornammo a casa e da lì nacque una cosa stranissima. Stavo quasi per addormentarmi quando una mia amica (di ventisette anni) entra in camera mia e iniziamo a parlare. Da cosa nasce cosa e quella notte mi ritrovai a fare l'amore con lei. Il giorno dopo tutto mi pareva molto strano, ma alla fine capii che la trasgressione è una componente usuale soprattutto a Londra.

*** Ragazza, ultimo superiore**

Trasgressione è per me sinonimo di vita.

Anche se non mi piace raccontare le mie "avventure trasgressive", perché non sopporto il modo in cui, di solito, mi guarda chi mi ascolta. Spesso credo che nessuno o comunque pochi facciano "cazzate" e infatti mi sento un po' aliena nel raccontare queste cose. Non tornando troppo indietro negli anni, le trasgressioni che ricordo sono il piercing alla lingua e il tatuaggio fatti senza avere il permesso dei miei. E per di più nascondendoglieli per due anni (veramente del piercing si è accorta mia madre). Di solito, inoltre, vado a ballare a Napoli e dico ai miei un'altra cosa. Durante queste serate faccio molte cose...amo la droga, ogni tipo di droga, soprattutto se sintetica. Le altre le tralascio ... in fondo il tempo non basta, ma di trasgressioni la vita deve esserne sempre piena.

*** Ragazzo, università**

Avete presente quando due persone sentono una grande attrazione tra di loro, talmente grande da indurre queste due persone a dimenticare tutto quello che li circonda? Tutto, compresi i rispettivi fidanzato e fidanzata. Ecco quello che mi è successo. Sabato sera, locale semipieno, io seduto su uno sgabello vicino al bancone del pub abbracciato alla mia ragazza, lei, l'altra, seduta vicino a me abbracciata al suo ragazzo. Nonostante ciò i nostri sguardi si sono intrecciati più di una volta e le nostre mani si sono cercate per tutta la serata, il tutto di nascosto dai nostri rispettivi compagni. All'uscita del locale, approfittando di un attimo di confusione generale, ci siamo scambiati uno dei baci più gustosi e più trasgressivi di tutta la mia vita.

*** Ragazza, università**

Ho trasgredito l'ultima volta quando, durante il concerto a Roma del primo maggio, ho pianto. È stato un pianto lungo, intenso, incontrollabile...senza motivi e senza scopi...è stato un pianto vero, sentito, doloroso ma liberatorio. In questa situazione ho trasgredito la mia grande regola: non mostrare agli altri chi sono veramente.

E l'ho fatto proprio lì, davanti a tante persone, davanti ad una persona...che ringrazio perché ha permesso la mia più grande trasgressione.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Adamo S.M.G. Valerio P. (a cura di), 1996, *Fattori di rischio psico-sociale in adolescenza*, Napoli, La città del sole.
- Adams, G.R., Marshall, S.K. 1996. A developmental social psychology of identity: understanding the person in the context, *Journal of adolescence*, 19: 429-442.
- Aleni Sestito L., 2004 (a cura di), *Processi di formazione dell'identità in adolescenza*, Liguori, Napoli.
- Aleni Sestito L., Parrello S., 2004, Come penso che sarò da grande. Autorealizzazione, aspettative di efficacia e identità di genere, *Psicologia dell'educazione e della formazione*, 2, 153-169.
- Alheit P. Bergamini S., 1996, *Storie di vita*, Guerini, Milano.
- Allport, G.W. 1951. *The use of personal documents in psychological science*, Edwards Brothers, Ann Arbor.
- Aloise-Young P.A. Hennigan K., Leong C.W., 2001, Possible selves and negative health behaviours during early adolescence, in *Journal of early adolescence*, 21, 2, 158-181.
- Amerio P – Boggi P. – Cavallo P. – Polmonari A. – Pombeni M.L., 1990, *Gruppi di adolescenti e processi di socializzazione*, Bologna, il Mulino.
- Ammaniti M. Stern D.N., 1991, *Rappresentazioni e narrazioni*, Laterza, Roma Bari.
- Arnheim R., 1966, *Verso una psicologia dell'arte*, Einaudi, Torino, 1969
- Atkinson, R. 1998. *The life story interview*. Sage Publication [Trad. Ital. *L'intervista narrativa*, Milano: Raffaello Cortina].
- Bandini T.Gatti U., 1987, *Delinquenza giovanile*, Milano, Giuffré.
- Bandura A., 1986, *Social foundations of thought and action: a social cognitive theory*, Prentice Hall, Englewood Cliffs, NJ.

- Bandura A., 1999, Moral disengagement in the perpetuation of inhumanities, in *Personality and Social Psychology Review* (Special Issue on Evil and Violence), 3.
- Bandura A. Barbaranelli C. Caprara G.V. Pastorelli C., 1996, Mechanism of social disengagement in the exercise of moral agency, in *Journal of Personality and Social Psychology*, 71, 364-374.
- Bandura A., 2000, *Sviluppo sociale e cognitivo secondo una prospettiva "agente"*, in Caprara-Fonzi, 2000.
- Barthes R., 1964, *Elementi di semiologia*, Einaudi, Torino, 1992.
- Becker, 1953, Becoming a marijuana user, in *American Journal of sociology*, 9, pp.235-242.
- Bergeret, J., 1995, *Psicologia patologica*, Masson, Milano.
- Bertaux, 1996, *Racconti di vita*, Milano, Angeli, 1999.
- Berzonsky M. D., 2003, *Identity style and well-being: does commitment matter?*, *Identity*, 3 (2), 131-142.
- Biancheria L. Cavicchioli G., 1998, *L'approccio narrativo. Teoria e applicazioni nell'intervento sociale*, Padova, Unipress.
- Bianco, A. Serino, C. 2002. *Dalla dicotomia qualitativo-quantitativo all'integrazione metodologica in psicologia* in B. Mazzara (a cura di), *Metodi qualitativi in psicologia sociale*, Roma: Carocci 209-223.
- Bichi R., 2000, *La società raccontata. Metodi biografici e vite complesse*, Milano, Angeli.
- Bichi R., 2002, *L'intervista biografica. Una proposta metodologica*, Milano, Vita e Pensiero.
- Bion W. R., 1973, *Trasformazioni: il passaggio dall'apprendimento alla crescita*, Armando, Roma.
- Blos P., 1976, *L'adolescenza come fase di transizione*, Armando, Roma, 1996.

- Bluck S. Habermas T, 2000, *The life story schema*, in *Motivation and emotion*, 24 (2), 121-147.
- Bolasco S., 1999, *Analisi multimediale dei dati*, Roma, Carocci.
- Bonino e Cattelino, 2000, *L'adolescenza tra opportunità e rischio*, in Caprara – Fonzi, 2000, *L'età sospesa*, Giunti, Firenze-Roma.
- Bonino, S., Cattelino, E., Ciairano, S. (2005), *Adolescents and risk. Behaviors, functions and protective factors*, Springer-Verlag, Milan.
- Bosma H. A. Kunnen E.S., 2000, Development of meaning making: a dynamic system approach, in *New Ideas in psychology*, 18, 57-82.
- Bosma H. A. Kunnen E. S., 2001, Determinants and mechanism in ego identity development: a review and synthesis, in *Developmental Review*, 21, 39-66.
- Bourdieu, P., Chamboredon, J., Passeron, J.C. 1968. *Il mestiere di sociologo*, [Trad. ital. Rimini: Guaraldi. 1976. 61].
- Boutonier J., 1937, *Les dessins des enfants*, Du scarabée, Paris.
- Brockmeier J. Harré R., 1997, *Narrative: problems and promises of an alternative paradigm*, in *Research on language and social interaction*, 30(4), 263-283.
- Brockmeier, J., 1997, *Il significato di sviluppo nella narrazione autobiografica*, in A. Smorti. 1997. *Il sé come testo*. Firenze: Giunti 83-101.
- Brockmeier, J., 2000, Autobiographical time, in *Narrative Inquiry*, 10, 51–73.
- Brockmeier, J., 2002, Remembering and forgetting: narrative as cultural memory, *Culture & Psychology*, in *Culture & Psychology*, vol 8 (1), pp. 15-43.
- Bronfenbrenner, U. 1979. *The ecology of human development. Experiments by nature and design*. Cambridge: Harvard University Press. [Trad. ital. *Ecologia dello sviluppo umano*, Bologna: Il Mulino. 1986].
- Bruner J., 1986, *La mente a più dimensioni*, Laterza, Bari, 1988.

- Bruner J., 1990, *La ricerca del significato*, Boringhieri, Torino, 1992.
- Bruner J., 1997, The self across psychology: self-recognition, self-awareness and self-concept, in *Annals of the New York academy of science*, vol 818.
- Bruner J., 2002, *La fabbrica delle storie*, Laterza, Roma-Bari.
- Bruner, J. & Lucariello, J. 1989. *Monologue as a narrative recreation of the world*, a cura di K. Nelson K. *Narrative from the crib*. Cambridge, Mass: Harvard University Press 73-97.
- Bruner, J. 1962, *Il conoscere. Saggi per la mano sinistra*, Armando, Roma, 1968.
- Bruner, J. 1990. *Acts of meaning*. Cambridge: MA, Harvard University Press. [Trad. Ital. *La ricerca del significato*, Torino: Bollati Boringhieri. 1992].
- Bruner, J. 1991a. La costruzione narrativa della realtà, in M. Ammanniti & D. Stern (a cura di), *Rappresentazioni e narrazioni*, Bari: Laterza.
- Bruner, J. 1991b. *Costruzione del sé e costruzione del mondo*. Trad. Ital. In O. Liverta Sempio O. A. Marchetti (a cura di), *Il pensiero dell'altro. Contesto, conoscenza e teoria della mente*. Milano: Raffaello Cortina 17-42.
- Bruner, J. 1994. *The remembered self* in U. Neisser, R. Fivush (a cura di), *The remembering self: construction and accuracy in the self-narrative*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Bruner, J. 1995a. Self and autobiographical meaning, paper presented to New York Academy of Science, March: 20.
- Bruner, J. 1995b. *Self reconsidered: five conjectures*, paper presented to the Congress of Society for philosophy and psychology, State University New York: Stony Brook, June 8.
- Bruner, J. 1996. *The culture of education*. Cambridge, MA: Harvard University Press, [Trad. Ital. *La cultura dell'educazione*, Milano: Feltrinelli. 1997].
- Bruner, 2002, J. *La fabbrica delle storie*. Bari: Laterza.

- Bruner, J., Weisser, S. 1991. *L'invenzione dell'io: l'autobiografia e le sue forme*, in *Alfabetizzazione e oralità*, a cura di D. R. Olson, N. Torrance. Milano: Raffaello Cortina Editore. 1995 137-157.
- Bruner, J. 1986. *Actual minds, possibile worlds*. Cambridge, MA: Harvard University Press. [Trad ital. *La mente a più dimensioni*, Roma-Bari: Laterza. 1988].
- Burke, K. 1945. *The grammar of motives*. New York: Prentice-Hall.
- Buzzi-Cavalli – De Lillo, 1997, *Giovani verso il duemila. Quarto rapporto Iard sulla condizione giovanile in Italia*, Bologna, Il Mulino.
- Canestrari R., 1984, *Psicologia generale e dello sviluppo*, Bologna, Clueb.
- Caprara G.V. Fonzi A., 2000, *L'età sospesa*, Firenze, Giunti.
- Caprara G.V. Malagoli Togliatti M. (a cura di), 1996, *Il disimpegno morale, Rassegna di Psicologia*, n.1.
- Cardano M., 2003, *Tecniche di ricerca qualitativa. Percorsi di ricerca nelle scienze sociali*, Roma, Carocci.
- Carli R., 1987, *Psicologia clinica*, UTET, Torino.
- Cicognani E., 2002, *Psicologia sociale e ricerca qualitativa*, Carocci, Roma
- Cipriani R., 1997, *L'analisi computer-assistita delle storie di vita*, in Ricolfi, 1997, *Op.cit.*
- Coleman J.C. – Hendry L., 1992, *La natura dell'adolescenza*, Bologna, Il Mulino.
- Confalonieri, E., Scaratti, G. (a cura di). 2000. *Storie di crescita. Approccio narrativo e costruzione del sé in adolescenza*. Milano: Unicopli.
- Cooley, 1902, *Human nature and the social order*, Charles Scribner & Sons, N.Y.
- Cortazzi M., 1993, *Narrative Analysis*, London, Farmer Press.
- Coslin P. G., 1996, *Gli adolescenti di fronte alle devianze*, Armando editore, Roma, 2002.

- Côtè J. E., 1996, Sociological perspectives on identity formation: the culture-identity link and identity capital, in *Journal of Adolescence*, 19, 417-428.
- Côtè J. E. Schwartz S. J., 2002, Comparing psychological and sociological approach to identity: identity status, identity capital, and the individualization process, in *Journal of Adolescence*, 25, 571-586.
- Cranach M. von – Harré R. (a cura di), 1982, *L'analisi dell'azione*, Milano, Giuffrè, 1991
- Cross E.S., Markus H. R., 1994, Self-schemas, possible selves and competent performance, in *Journal of educational psychology*, 86, 3, 423-438.
- Curry C., 1994, The effect of life domains on girls' possible selves, in *Adolescence*
- Damon W. – Hart D., 1992, *Self-understanding, and its role in social and moral development*, in *Developmental psychology*, a cura di H. Bornstein e M.E. Lamb, Hillsdale, Erlbaum.
- De Leo G Patrizi P. De Gregorio E., 2004, *L'analisi dell'azione deviante*, il Mulino, Bologna.
- De Leo G. Patrizi P., 1999, *La spiegazione del crimine*, Bologna, Il Mulino.
- De Leo G. Patrizi P., 2002, *Psicologia della devianza*, Carocci, Roma
- De Leo G., 1990, *La devianza minorile*, Roma, Carocci, 1998.
- Demaziere, D., Dubar, C. 1997. *Analyser les entretiens biographiques*, Edition Nathan [Trad. Ital. Dentro le storie. Analizzare le interviste biografiche. Milano: Raffaello Cortina].
- Denzin N.K. Lincoln N.K., 1998, *Collecting and interpreting qualitative materials*, thousand Oaks, Calif, Sage
- Denzin N.K. Lincoln Y.S., 1994, *Handbook of Qualitative Research*, thousand Oaks, Sage.
- Dey I., 1993, *Qualitative Data Analysis*, Routledge, London-New York

- Dodge K.A. Zelli A., 2000, *La violenza nei giovani: tendenze, sviluppo e prevenzione*, in Caprara-Fonzi 2000.
- Donsì L. Parrello S., 2005, *Disegnare il mondo. Disegno infantile e conoscenza sociale*, Liguori, Napoli.
- Dunkel C. S., 2000, Possible selves as a mechanism for identity exploration, *Journal of Adolescence*, 23, 519-529.
- Dunkel C. S. Anthis K.S., 2001, The role of possible selves in identity formation: a short-term longitudinal study, in *Journal of adolescence*, 24, pp.765-775.
- Dunkel C. S., 2005, The relation between self-continuity and measures of identity, in *Identity: an international journal of theory and research*, 5 (1), 21-34.
- Dunn, J. 1988. *Beginnings of social Understanding*. Cambridge, Mass: Harvard University Press. [Trad Ital. La nascita della competenza sociale. Milano: Cortina. 1990.]
- Eco U, 1979, *Lector in fabula*, Bompiani, Milano.
- Elide M., 1967, *La nascita mistica. Riti e simboli di iniziazione*, Morcelliana, Brescia, 1974.
- Emler N.- Reicher S., 1987, *Orientation to institutional authority in adolescence*, in *Journal of moral education*, 1987, 16.
- Emler N. – Reicher S., 2000, *Adolescenti e devianza*, Bologna, Il Mulino.
- Erikson, E.H. 1950. *Childhood and society*. New York: Norton. [Trad. ital. *Infanzia e società*, Roma: Armando, 1966] .
- Erikson, E.H. 1968. *Identity: youth and crisis*. New York: Norton. [Trad. ital. *Gioventù e crisi di identità*, Roma: Armando. 1974] .
- Feldman, C., Bruner, J., Kalmar, D., Renderer, B. 1994. Trame, complicazioni e drammi in *Il sé come testo*, a cura di A. Smorti. 1997. Firenze: Giunti.
- Ferrari S., 2002, *Lo specchio dell'Io*, Laterza, Roma.

- Fielding N.G. Lee R.M., 1998, *Computer analysis and Qualitative research*, London Sage
- Flick U., 1992, Triangulation revisited: strategy of or alternative to validation of qualitative data, in *Journal for the theory of social behavior*, 22, 175-97.
- Flick U., 1998, *An introduction to qualitative research*, London, Sage
- Ford D. H., Lerner R.M., 1992, *Teoria dei sistemi evolutivi*, Cortina, Milano, 1996.
- Fraser D., 2000, *QSR Nvivo reference guide*, QSR international Pty. Ltd., Melborune, Australia.
- Freeman M., 2002, Charting the narrative unconscious: Cultural memory and the challenge of autobiography, in *Narrative Inquiry*, vol 12 (1), pp 193-211.
- Freud A 1936, *L'io e I meccanismi di difesa*, Firenze, Martinelli, 1967.
- Freud A., 1958, *Adolescence*, in *Psychoanalytical study of the child*.
- Freud S., 1929, *Il disagio della civiltà*, in *Opere vol.10*, Bollati Boringhieri, Torino, 1978.
- Freud S., 1934/1938, *L'uomo Mosé e la religione monoteistica: tre saggi*, in *Opere vol.11*, Bollati Boringhieri, Torino, 1979.
- Fryberg S. A. Markus H.R., 2003, On being american indian: current and possible selves, in *Self and Identity*, 2, 325-344.
- Gergen e Gergen, 1983, *Narrative of the self*, in *Studies in social identity*, a cura di Sarbin T.R., Scheibe, New York, Praeger, 254-273.
- Gergen K.J., Gergen M.M., 1988, *Narrative and the Self as Relationship*, in Berkowitz (ed), *Advances Experimental Social Psychology*, 21, 57-95
- Giddens A., 1991, *Modernity and self dentity*, Polity press, London.
- Goffman E., 1959, *La vita quotidiana come rappresentazione*, il Mulino, 1969.
- Gombrowicz W., 1960, *Pornografia*, Mondadori, Milano, 1994.

- Goodenough F., 1926, Measurement of intelligence by drawings, World book, N.Y.
- Goodman, N. 1978. *Ways of worldmaking*. Indianapolis-Cambridge: Hackett Publishing Company [Trad. Ital. *Vedere e costruire il mondo*. Bari: Laterza. 1988].
- Green A.L., 1986, Future time perspective in adolescence: the present of things revisited, in *Journal of youth and Adolescence*, 15, 99-113.
- Grotevant, 1987, Toward a process model of identity formation, *Journal of Adolescent Research*, 2, 203-222.
- Hall S.G., 1904, *Adolescence*, New York, Appleton.
- Harré e Gillett, 1994, *La mente discorsiva*, Raffaello Cortina, Milano, 1996.
- Harter S. Marold D. Whitesell R., 1996, A model of the effects of perceived parent and peer support on adolescent false self behaviour, in *Child development*, 67, 360-374.
- Harter S. Waters P. Whitesell R. N., 1998, Relational self-worth: differences in perceived worth as a person across interpersonal context among adolescents, in *Child development*, 69, 3, 756-766.
- Harter S., 1985, *Self-perception Profile for adolescent*, Danver University.
- Harter S., 1986, *Cognitive developmental processes: the integration of concepts about emotion and the self*, in *Social cognition*
- Harter S., 1990, Developmental differences in the nature of Self representation: implication for the understanding, assessment, an treatment of maladaptive behaviour, in *Cognitive therapy and research*, 14, 2, 113-142.
- Havinghurst R.J., *Developmental tasks and education*, New York, Davis McKay, 1952.
- Hayes N., 1997, *Doing Qualitative Analysis in Psychology*, Psychology Press, Hove.

- Heidegger M., 1946, Perché i poeti?, in *Sentieri interrotti*, La nuova Italia, Firenze, 1968.
- Heise D., 1988, *Computer analysis of cultural structures*, in *Social Science Computer Review*, 6 (1), 183-196.
- Hendry L. B., Kloep M., 2002, *Lo sviluppo nel ciclo di vita*, il Mulino, Bologna, 2003
- Henwood K. Pidgeon N., 1992, *Qualitative Research and psychological Theorising*, in *British journal of psychology*, 83, 97-111.
- Hewitt J. P., 1996, *Sé e società*, Roma, Carocci, 1999.
- Higgins E.T., 1987, Self-discrepancy: a theory relating self and affect, *Psychological Review*, 94, 319-340.
- Hooker, K. (1999). *Possible selves in adulthood*. In T. M. Hess & F. Blanchard-Fields (Eds.), *Social cognition and aging* (pp. 97 – 122). San Diego, CA: Academic Press.
- Jakobson, R. 1960. Linguistics and poetics, in *Style and Language*, a cura di T. Sebeok. Cambridge: MIT Press.
- Jakobson, R., 1963, *Saggi di linguistica generale*, Feltrinelli, Milano, 2002.
- James, W. 1892. *Principles of Psychology*. London: Holt, Rinehart & Winston. [Trad. ital. *Principi di Psicologia*. Milano: Società Editrice Libreria, 1905]
- Jeammet, P., 1992, *Psicopatologia dell'adolescenza*, Borla, Roma
- Jedlowski P., 2000, *Storie comuni. La narrazione nella vita quotidiana*, Milano, Mondadori.
- Josselson R. Lieblich A., 1993a, *The narrative study of lives*, Newbury Park, Calif, Sage.
- Josselson, R., Lieblich, A. (a cura di), 1993b, *The narrative study of Lives*. London, Sage Publication.
- Jung C. G., 1912 /1952, *Simboli della trasformazione*, in *Opere* vol. 5, Boringhieri, Torino.

- Jung C. G., 1916, *Individuazione e collettività*, in Opere vol. 7, Boringhieri Torino.
- Jung C. G., 1921, *Tipi psicologici*, in Opere vol. 6, Boringhieri, Torino.
- Jung C. G., 1922, *Psicologia analitica e arte poetica*, in Opere vol. 10 tomo1, Boringhieri, Torino.
- Jung C. G., 1936, *Il concetto di inconscio collettivo*, in Opere vol IX, 1, Boringhieri, Torino, 1980.
- Kagan, J. 1981. *The second year, The emergence of self-awareness*, Cambridge: Harvard University Press.
- Kaplan L. J., 1992, *Perversioni femminili*, Raffaello Cortina, Milano.
- Kelle U., Erzberger C., 2002, Qualitative and quantitative methods: no confrontation, in Flick, *Qualitative research: a handbook*, London, Sage.
- Kim H Markus H. R., 1999, *Deviance or uniqueness, harmony or conformity? A cultural analysis*, in Journal of personality and social psychology, 77, 4, 785-800.
- Kituse J., 1962, Societal Reactions to Deviant Behaviour, in *Social Problems*, 9, pp. 247-256.
- Knox M. Funk J Elliott R. Green Bush E., 1998, *Adolescents' possible selves and their relationship to global self-esteem*, Sex roles: a journal of research.
- Koborov N., 2002, *Narratives as drawn upon and narratve as occasioned: challenger in reconciling an amic and etic analysis*, in *Narrative Inquiry*, 12 (1), 413-422.
- Kohlberg L. – Candee D., 1985, *The relationship of moral judgement to moral action*, in *Morality, moral behaviour and moral development*, a cura di KurtinesW. e Gewirtz J., New York, Wiley, 1985.
- Kohlberg L., 1963, The development of children's orientation toward a moral order, in *Vita Humana*, n.6.

- Kroger, J. 1989. *Identity in Adolescence. The balance between self and other*. London: Routledge.
- La Voie, J.C., 1994, Identity in adolescence: issue of theory, structure and transition, *Journal of Adolescence*, 17, 1, 18-28.
- Labov, 1997, *Some further steps in narrative analysis*, in *Journal of Narrative and Life history*, 7, (1-4), 395-415
- Labov, W. 1981. Speech actions and reactions in personal narrative, *Georgetown University Roundtable on Languages and Linguistic* 219-247.
- Lee R. M. Fielding N., 1996, Qualitative data analysis: representation of a technology, in *Sociological research on-line*, 1 (4).
- Lejeune P., 1975, *Le pacte autobiographique*, Seuil, Paris.
- Lemert E.M., 1967, *Devianza, problemi sociali e forme di controllo*, Milano, Giuffrè, 1981.
- Lévy-Strauss C., 1947, *Le strutture elementari della parentela*, Feltrinelli, Milano, 1969.
- Lévy-Strauss C., 1958, *Antropologia strutturale*, Il saggiatore, Milano, 1964.
- Lieblich A. Tuval-Mashiach R. Zilber T., 1998, *Narrative research*, Sage, Thousand Oaks.
- Lorenzetti R. Stame S., 2004, *Narrazione e identità*, Laterza, Bologna.
- Losito G., 1996, *L'analisi del contenuto nella ricerca sociale*, Angeli, Milano.
- Luyckx K. Goossens L. Soenens B. Beyers W., 2005, Unpacking commitment and exploration: preliminary validation of an integrative model of late adolescence identity formation, in *Journal of adolescence*, in press.
- Manetti L., 2002, *Psicologia sociale*, Carocci, Roma.
- Mantovani G. Spagnoli A., 2003, *Metodi qualitativi in psicologia*, il Mulino, Bologna.

- Marcia J.E., 1980, *Identity in adolescence*, in Adelson A., *Handbook of adolescent psychology*, John Wiley & Sons, New York.
- Marías J., 2002, *Il tuo volto domani*, Einaudi, Torino, 2003.
- Markstrom C. A. Iborra A., 2003, Adolescent identity formation and rites of passage: the Navaio Kinaaldà ceremony for girls, in *Journal of research on adolescence*, 13 (4), 399-425.
- Markus H., 1977, Self-schemata and processing information about the self, in *Journal of personality and social psychology*, 35, pp. 63-78.
- Markus H. E Kunda Z., 1986, Stability and malleability of the self-concept, in *Journal of personality and social psychology*, 51, pp. 858-866.
- Markus e Nurius, 1993, *Possible selves* in *American Psychologist*, 41, 9, 954-969.
- Marshall C. Rossman GB., 1995, *Designi no Qualitative Research*, Sage, Thousand Oaks.
- Matza D., 1969, *Come si diventa devianti*, Bologna, Il Mulino, 1976.
- Mazzara B. M, 2002, *Metodi qualitativi in psicologia sociale*, Carocci, Roma.
- Mazzara, B. 2002. I metodi qualitativi, una sfida e un'occasione di riflessione per le scienze umane e per le discipline psicologiche in *Metodi qualitativi in psicologia sociale*, a cura di B. Mazzara. Roma: Carocci.
- McAdams, D.P., 1995, What do we know when we know a person?, in *Journal of personality*, 63:3, 366-396.
- McAdams, D.P. 1996a. Alternative Futures for the study of Human Individuality, *Journal of Research in Personality*, 30: 374-388.
- McAdams, D.P. 1996b. Personality, modernity, and storied self: a contemporary framework for studying persons, *Psychological Inquiry*, 7: 295-321.
- McAdams, D.P., Josselson, R., Lilblich, A. 2001. *Turns in the road: Narrative Studies of Lives in transition*. Java Books.

- Mead G.H., (1934), *Mente sé e società*, Firenze, Giunti Barbera, 1964.
- Mead M., (1928), *L'adolescente in una società primitiva*, Firenze, Giunti Barbera, 1964.
- Meeus W., (1996), Studies on identity development in adolescence: an overview of research and some new data, in *Journal of youth and adolescence*, 25 (5), 569-598.
- Miles M. B., Huberman A.M., (1994), *Qualitative data analysis: a sourcebook of new methods*, Newbury Park; Sage.
- Mischler E.G., 1995, *Models of narrative analysis*, in *Journal of narrative and life history*, 5 (2), 87-123.
- Mishler, E. (1986). The analysis of interview narratives in *Narrative Psychology: The storied Nature of Human Conduct*, T. Sarbin. New York: Praeger.
- Mitchell, W.J.T. 1981 (a cura di), *On narrative*, Chicago: University of Chicago Press.
- Murray, H.A. 1938. *Explorations in personality*. New York: Oxford University Press.
- Muuss R.E., 1968, *Le teorie psicologiche dell'adolescenza*, Firenze, La Nuova Italia, 1976.
- Muzafer e Carolyn Sherif, 1964, *Reference groups: exploration into conformità and deviation of adolescence*, New York, Harper and Row, 1964..
- Neisser U. Winograd E., (a cura di), 1987, *La memoria: nuove prospettive secondo gli approcci ecologici e tradizionali*, CEDAM, Padova,1994.
- Neisser, U., (a cura di), 1999, *La percezione del sé: le fonti ecologiche e interpersonali della conoscenza di sé*, Bollati Boringhieri, Torino.
- Nelson, K. 1989 (a cura di), *Narrative from the crib*. Cambridge, Mass: Harvard University Press.
- Nizzoli Colli, 2004, *Giovani che rischiano la vita*, McGraw-Hill, Milano.

- Nurmi J E., 2001, How do adolescents see their future? A review of the development of future orientation and planning, in *Developmental review*, 11, 1-59.
- Nurmi J.E., 1993, Adolescent development in an age-graded context: the role of personal beliefs, goals and strategies in the tackling of developmental tasks and standards, in *International Journal of Youth and Adolescence*, 19, 349-362.
- Oyserman 2004, Possible selves citations, measure, and coding instructions
- Oyserman D, Bybee D., Terry K., Hart-Johnson T, 2004, Possible selves as roadmaps, in *Journal of Research in Personality*, 38, 130-149.
- Oyserman D. & Markus, H. (1990). Possible selves in balance: implication for delinquency, in *Journal of social issue*, 46, 2, 141-157.
- Oyserman, D. & Harrison, K. (1998). Implications of ethnic identity: African American identity and possible selves. In J. K. Swim & C. Stangor (Eds.) *Prejudice: The target's perspective.*, Academic Press, Calif.
- Oyserman, D. & Saltz, E. (1993). Competence, delinquency, and attempts to attain possible selves. *Journal of Personality and Social Psychology*, 65, 360-374.
- Oyserman, D., & Markus, H. (1990). Possible Selves and Delinquency. *Journal of Personality and Social Psychology*, 59(1), 112-125.
- Oyserman, D., Bybee, D, & Terry, K. (2003). Gendered racial identity and involvement with school. *Self and Identity*, 2, 1-18.
- Oyserman, D., Bybee, D., Terry, K., & Hart-Johnson, T. (2004). Possible selves as roadmaps. *Journal of Research in Personality*, 38, 130-149.
- Oyserman, D., Fryberg, in press, The possible selves of diverse adolescents: conten and function across geneder, race and natinal origin, in *Possible selves: theory, research, and application*, Huntington NY, a cura di Dunkel C. Kerpelman J.

- Oyserman, D., Gant, L. & Ager, J. (1995). A socially contextualized model of African American identity: School persistence and possible selves. *Journal of Personality and Social Psychology*, 69(6), 1216-1232.
- Oyserman, D., Terry, K., & Bybee, D. (2002). A possible selves intervention to enhance school involvement. *Journal of Adolescence*, 24, 313-326.
- Palmonari A., 1993, *Psicologia dell'adolescenza*, Il Mulino, Bologna, 1997.
- Palmonari A., 2001, *Gli adolescenti*, Bologna, Il Mulino.
- Palmonari, Pombeni, Kircher, 1992, Evolution of the self-concept in adolescence and social categorization processes, in *European review of social psychology*, 3, pp. 285-308.
- Panofsky E., 1955, *Il significato delle arti visive*, Einaudi, Torino, 1996.
- Pedrabissi L. Santinello M. Scarpazza V., 1988, Contributo all'adattamento italiano del Self-Perception profile di Susan Harter, in *Bollettino di psicologia applicata*, 185, 19-26.
- Pedrabissi L. Santinello M., 1992, Il Self-perception profile for children di Susan Harter, in *Psicologia e Scuola*, 61, 3-15.
- Peirce C. S., 1931-1958, *Semiotica*, Einaudi, Torino, 1980.
- Petter G., 1990, *Problemi psicologici della preadolescenza e dell'adolescenza*, Firenze, La Nuova Italia.
- Piaget J. – Inhelder B., 1955, *Dalla logica del fanciullo alla logica dell'adolescente*, Firenze, Giunti Barbera, 1971.
- Piaget J., 1932, *Il giudizio morale nel fanciullo*, Firenze, Giunti Barbera, 1972.
- Pirandello L., 1925, *Uno, nessuno e centomila*, Mondadori, Milano, 1992.
- Polkinghorne, D. 1988. *Narrative knowing and the human sciences*. Albany, NY: Suny.
- Popper K., 1934, *Logica della scoperta scientifica*, Einaudi, Torino, 1970.
- Pradet M., 1993, *Processus de resocialisation et restructuration identitaire, tesi di dottorato*, Université Paris XIII.

- Propp V.J., 1928, *Morfologia della fiaba*, Newton, Roma, 2003.
- Ravenna M., 1993, *Adolescenti e droga. Percorsi socio-psicologici del consumo*, Bologna, Il Mulino.
- Ravenna M., 1997, *Psicologia delle tossicodipendenze*, Il Mulino, Bologna.
- Recalcati M. (a cura di), 1998, *Il corpo ostaggio*, Borla, Roma.
- Reinert M., 1986, Un logiciel d'analyse textuelle: ALCESTE. *Cahier de l'Analyse des Données*, 3, 187-198.
- Reinert M., 1993, Les « mondes lexicaux » et leur « logique » à travers l'analyse statistique d'un corpus de récits de cauchemars, *Langage et société*, 66, 5-37.
- Richards L. 2000, *Using Nvivo in qualitative research*, QSR international Pty. Ltd., Melbourne, Australia.
- Ricoeur P., 1962, *Sé come un altro*, Milano, 1993.
- Ricoeur, P. 1983. *Time and narrative*, vol I. Chicago: University of Chicago Press. [Trad. Ital., Tempo e racconto. Milano: Jaca Book. 1986].
- Ricoeur, P. 1990. *Soi-Même comme un autre*. Paris: Seuil. [Trad. Ital. Sé come un altro. Milano: Jaca Book. 1993]
- Ricolfi L., 1998, *La ricerca qualitativa*, Carocci, Roma.
- Riessman C., 1993, *Narrative Analysis*, London, Sage.
- Robinson, B., Davis, K., & Meara, N. (2003). Motivational attributes of occupational possible selves for low-income, rural women. *Journal of Counseling Psychology*, 50(2), 156 – 164.
- Rosenberg M., 1979, *Coinciding the self*, Basic Books, N.Y.
- Ruggieri V., 1988, *Mente corpo malattia*, Il pensiero scientifico Roma, 1995.
- Ruggieri V., 1994, *La problematica corporea nell'analisi e nel trattamento dell'anoressia mentale*, Edizioni Universitaria Roma, Roma.
- Rutter M., 1995, *I disturbi psicosociali dei giovani*, Armando editore, Roma, 2002.

- Rutter M e Giller H, 1983, *Juvenile delinquency: trends and perspectives*, Harmondsworth, Penguin.
- Sarbin T.R., 1986, *Narrative Psychology. The storied nature of nature conduct*, New York, Praeger.
- Sartre J. P., 1943, *L'essere e il nulla*, Il Saggiatore, Milano, 1991.
- Sartre J. P., 1945, *L'età della ragione*, Bompiani, Milano, 1994.
- Scaratti G. Confalonieri, E., 2000, Le problematiche metodologiche dell'approccio narrativo in ambito adolescenziale, in *Storie di crescita. Approccio narrativo e costruzione del sé in adolescenza*, a cura di E. Confalonieri, G. Scaratti. 2000. Milano: Unicopli 109-129.
- Scaratti, G., Grazzani Gavazzi, I. 1998. La psicologia culturale di Bruner tra sogno e realtà, in *Vygotskij, Piaget, Bruner. Concezioni dello sviluppo*, a cura di O. Liverta Sempio O., Cortina, Milano.
- Schachter E.P., 2004, Identity configuration: a new perspective on identity formation in contemporary society, in *Journal of personality*, 72, 1, 167-199.
- Schafer, R. 1981. *Narrative action in psychoanalysis*, Worcester, Mass: Clark University.
- Schaffer H. R., 1996, *Lo sviluppo sociale*, Raffaello Cortina Editore, Milano, 1998.
- Selosse J., 1978, La délinquance à l'adolescence: appel, essai ou erreur, in *Rev. Neuropsychiat. Infant.*, 26, 10-11, 503-511.
- Selosse J., 1980, Identification négative : processus et effets, in *Bull. Psychol.*, numero speciale, XXXIII, 345, 619-626.
- Selosse J., 1981, Regard sur le problématiques de recherches concernant la délinquance juvénile, in *Connexions*, 32, 11-30.
- Selosse J., 1985, La criminologie et les formes actuelles de la délinquance juvénile in *Rev. Intern. Criminol.et pol. Tech.*, 38, 4, 420-435.

- Selosse J., 1990, Pourquoi étudier la délinquance juvénile dans une prospective développementale?, in *Actes du colloque prévention et traitement de la délinquance juvénile. Prévention. Réinsertion*, Athènes-Komotini, Editions Ant. N. Sakkoulas.
- Sherif M e Sherif C., 1964, *Reference group exploration into conformity and deviation of adolescence*, Harper & row, N.Y.
- Short J.F. e Strodbeck F.L., 1965, *Group processes and gang delinquency*, University of Chicago press, Chicago.
- Silbereisen, R., Eyferth, K., Rudinger, G. (1986), *Development as action in context*, Springer-Verlag, Berlin.
- Silbereisen, R., Todt, E. (1994), Adolescence – A matter of context, in Silbereisen R., Todt E. (Eds.), *Adolescence in context – The interplay of family, school, peers and work*, Springer-Verlag, New York.
- Silverman D., 2000, *Come fare ricerca qualitativa*, Carocci, Roma
- Smith J.A., 1995, *Semistructured Interviewing and Qualitative Analysis* in Smith J.A., *Rethinking methods in Psychology*, Sage, London.
- Smorti, A. 1994. *Il pensiero narrativo*. Firenze: Giunti.
- Smorti, A. 1997. (a cura di). *Il sé come testo*. Firenze: Giunti.
- Smorti A., 2003, *La psicologia culturale*, Carocci, Roma.
- Snodgrass J.G., 1997, *The self across Psychology: self-recognition, self-awareness and the self-concept*, New York Academy of sciences, New York.
- Solal J.K., 1985, *Propos sur la transgression*, document renéotipé, Paris.
- Spence, D.P. 1982. *Narrative truth and historical truth: Meaning and interpretation in psychoanalysis*, New York: Norton. [Trad. Ital. *Verità narrativa e verità storica*. Firenze: Martinelli. 1987]
- Stern, D. N. 1989. Monologues from a psychoanalytic perspective, in *Narrative from the crib, a cura di K. Nelson*. Cambridge, Mass: Harvard University Press 309-320.

- Strass J. e Corbin A., 1990, *Basics of qualitative research. Grounded theory procedures and techniques*, Sage, Newbury Park, Calif.
- Tonolo G., 1999, *Adolescenza e identità*, Bologna, Il Mulino.
- Trzebinski, J. 1997. Il sé narrativo. in *Il sé come testo*, a cura di A. Smorti. 1997. Firenze: Giunti 60-82.
- Turner, V. 1980. Social dramas and stories about them, *Critical Inquiry*, 7 : 141-178
- Unemori, Omoregie e Markus, 2004, Self-Portraits: possibile selves in european-american, Chilean, Japanese and Japanese – american Cultural contexts, in *Self and Identity*, 3, 321-338.
- Vegetti Finzi S. Battistin A.M., 2000, *L'età incerta*, Mondadori, 2001.
- Vleioras G. Bosma H., 2005, Predicting change in relational identity commitments: exploration and emotions, in *Identity: an international journal of theory and research*, 5 (1), 35-56.
- Vygotskij, L.S. 1960. *Development of the higher psychical functions*. Moscow: APN. [Trad. ital. *Storia delle funzioni psichiche superiori*, Firenze: Giunti, 1974.]
- Vygotskij L.S., 1972, *Psicologia dell'arte*, Editori Riuniti, Roma, 1976.
- Winnicott, 1970, *Sviluppo affettivo e ambiente*, Armando, Roma, 1989.
- Wortham S., 2000, Interactional positioning and **narrative** self construction, in *Narrative Inquiry*, vol 10 (1), 157-184.
- Wurf, E., & Markus, H., 1991, *Possible selves and the psychology of personal growth*. In D. J. Ozer, J. M. Healy, & A. J. Stewart (Eds.), *Perspectives in personality: Self and emotion* (Vol. 3a, pp. 39-62). Greenwich, CT: JAI Press.

