

Volume 4, Numero 1
Marzo 2016

ISSN 2282-7994



RIVISTA ITALIANA DI COSTRUTTIVISMO

Periodico semestrale



ICP Editore

Direttore Responsabile

MASSIMO GILIBERTO

Institute of Constructivist Psychology, Padova

Direttore Scientifico

FRANCESCO VELICOGNA

Institute of Constructivist Psychology, Padova

Direttore Esecutivo

LUCA PEZZULLO

Università di Padova

Capo Redattore

Chiara Centomo

Segreteria di Redazione

Eleonora Belloni, Elena Bordin, Alessandro Busi, Sara Candotti, Chiara Lui, Marco Ranieri

Redazione

Lucia Andreatta, Laura Balzani, Gabriele Bendinelli, Giordano Bertolazzi, Kathleen Bertotti, Susan Bridi, Simone Cheli, Elena Colbacchin, Sara Colognesi, Erica Costantini, Jessica Dagani, Francesca Del Rizzo, Alessia Faccio, Elisa Gabbi, Claudia Ghitti, Carlo Guerra, Riccardo Lorenzon, Elisa Messina, Francesca Minotto, Valentina Moroni, Cecilia Pagliardini, Maria Giulia Panetta, Francesca Passera, Elisabetta Petitbon, Silvia Poiesi, Laura Pomicino, Alice Riccardi, Marianna Riello, Federica Sandi, Sara Sandrini, Davide Scapin, Ambra Signori, Giovanni Stella, Vito Stoppa, Caterina Tornatora, Giulia Tortorelli, Simona Vitalini

Comitato Scientifico

Renzo Beltrame (CNR, Pisa, Italy), Vivien Burr (University of Huddersfield, United Kingdom), Trevor Butt (University of Huddersfield, United Kingdom; 1947 - 2015), Anna Carletti (Milano, Italy), Marco Casarotti (Padova, Italy), Peter Cummins (Coventry, United Kingdom), Carmen Dell'Aversano (Università di Pisa, Italy), Francesca Del Rizzo (ICP Padova, Italy), Gilberto Di Petta (Napoli, Italy), Franz Epting (University of Florida, United States), Guillem Feixas (Universitat de Barcelona, Spain), Mary Frances (Coventry, United Kingdom), Marco Gemignani (Duquesne University, United States), Massimo Giliberto (ICP Padova, Italy), Alex Iantaffi (University of Minnesota, United States), Marco Inghilleri (Padova, Italy), Shenaz Kelly-Rawat (Dublin, Ireland), Silvio Lenzi (Università di Siena, Italy), Gianclaudio Lopez (Istituto di Stato per La Cinematografia "Rossellini", Roma, Italy), Gianmarco Manfreda (CSAPR, Prato, Italy), Assaad Marhaba (Università di Padova, Italy), Spencer McWilliams (California State University San Marcos, United States), Giuseppe Mininni (Università di Bari, Italy), Andrea Mosconi (CPTF Padova, Italy), Giovanni Narbone (ICP Padova, Italy), Robert Neimeyer (University of Memphis, United States), Massimo Nucci (Università di Padova, Italy), Ivana Padoan (Università Ca' Foscari, Venezia, Italy), Luca Pezzullo (Università di Padova, Italy), Piero Porcelli (Bari, Italy), Harry Procter (University of Hertfordshire, United Kingdom), Jonathan Raskin (State University of New York, United States), Diego Romaioli (Università di Padova, Italy), Vincenzo Romania (Università di Padova, Italy), Elena Saggiocco (ICP Padova, Italy), Jörn Scheer (University of Giessen, Germany), Alessandra Simonelli (Università di Padova, Italy), Dusan Stojnov (University of Belgrade, Serbia), Deborah Trunekova (University of Wollongong, Australia), Valeria Ugazio (Università di Bergamo, Italy), Francesco Velicogna (ICP Padova, Italy), Guido Veronese (Università degli Studi di Milano Bicocca, Italy), David Winter (University of Hertfordshire, United Kingdom), Adriano Zamperini (Università di Padova, Italy), Gastone Zotto (Scuola Operativa Italiana, Italy)

Sito Internet

www.rivistacostruttivismo.it

E-mail

info@rivistacostruttivismo.it

Editore:

Institute of Constructivist Psychology

Via Martiri della Libertà 13, Padova

Tel./fax +39 049 8751669

icp@icp-italia.it - www.icp-italia.it

SOMMARIO

Editoriale

di *Chiara Centomo e Chiara Lui*.....5

ARTICOLI

La scuola italiana di fronte alla complessità

di *Anna Maria Carletti e Andrea Varani*.....7

A che gioco giochiamo? Conoscere, apprendere e cambiare insieme al bambino

di *Gabriele Bendinelli e Chiara Lui*.....20

... E i siblings? Un viaggio nel mondo di fratelli e sorelle di persone con disabilità

di *Giulia Tortorelli*.....35

Sessualità e rischio: un viaggio attraverso alcune scelte degli adolescenti

di *Elena Bordin*.....50

Hikikomori: la paura viene dall'estremo Oriente. Costruzione del disagio giovanile e dinamiche di panico morale

di *Giuseppe Toscano*.....63

Un workshop per genitori e accompagnatori di bambini con diagnosi di autismo: gestione della rabbia

di *Heather Moran*.....83

A workshop for parents and carers of children on the autism spectrum:

Managing Angry Behavior

(English original version)

di *Heather Moran*.....98

STRUMENTI

Domande utili nelle interviste con le famiglie e i bambini di <i>Harry Procter</i>	111
Useful Questions in Interviewing Families and Children (English original version) di <i>Harry Procter</i>	124

INTERVISTE

Costrutti e relazioni: intervista a Harry Procter a cura di <i>Chiara Centomo</i>	135
Constructs and Relationships: an interview with Harry Procter (English original version) a cura di <i>Chiara Centomo</i>	150

GLOSSARIO

Costruzioni preverbalì.....	164
Attività genitoriale.....	167

Editoriale

di

Chiara Centomo e Chiara Lui
Rivista Italiana di Costruttivismo

Eccoci giunti al sesto numero della *Rivista Italiana di Costruttivismo*, che abbiamo voluto dedicare interamente all'età evolutiva, con contributi di taglio epistemologico, teorico e applicativo che si collocano entro la cornice del Costruttivismo e della Psicologia dei Costrutti Personali.

Un progetto, questo, che ci vede impegnati da circa un anno e trova qui ed ora - ne siamo davvero felici - la sua realizzazione.

Ripercorrendone le tappe, abbiamo ripensato alla lettera che poco meno di un anno fa rivolgevamo agli Autori coinvolti, cercando di trasmettere il senso di un'idea e le riflessioni che a lungo abbiamo discusso come Redazione. È stato emozionante rileggerla dopo un anno di lavoro, di approfondimenti teorici, di esperienze professionali e personali, e ci è parso che sia proprio questo il taglio che più si presta a introdurre questo numero. Permetteteci perciò di parafrasarla, iniziando proprio dalle domande che ci hanno guidato nelle nostre riflessioni.

Cari Lettori, perché - vi sarete forse chiesti - dedicare un intero numero della RIC alla psicologia evolutiva? Può avere senso, ce lo siamo domandate noi per prime, un'operazione di questo tipo all'interno di un paradigma come quello costruttivista che fa del continuo cambiamento evolutivo personale uno dei suoi presupposti-pilastro?

Infatti da questa prospettiva, come ci ricordano Bannister e Fransella (1971), la tradizionale suddivisione della psicologia in settori corrispondenti alle fasi della vita dell'essere umano decade, perde di senso.

Se la persona è essa stessa movimento, un sistema di significati incarnati e in azione in continua evoluzione e cambiamento, e se scegliamo di adottare questo sguardo, non trova più spazio l'idea di "separare" il bambino e l'adolescente da... Da chi, dagli adulti? Anche il bambino o l'adolescente è, infatti, *persona*: non "un essere primitivo, un computer, o un mini-adulto" (*ibidem*, p. 85) come sembra emergere in controluce da alcuni approcci, psicologici e non. La stessa parola "sviluppo" può trarre in inganno, quando implica un movimento verso una sorta di "prodotto finale", un tendere verso un risultato, un'aspettativa da realizzare, un risultato da raggiungere.

Ogni volta che ci rapportiamo a un bambino o ad un adolescente come "nient'altro che un bambino", ogni volta che ci rifugiamo nella categorizzazione che semplifica e rassicura, operiamo una distinzione che parla tanto del suo contenuto quanto e forse più di chi la opera: non è forse una prospettiva adulto-centrica quella da cui ha senso distinguere il bambino, il ragazzo, l'adolescente come "altro da sé"?

Come raccontano bene i contributi di questo numero, adottare la prospettiva del bambino e dell'adolescente come *persona* significa invece aprirsi all'incontro, anteporre alle nostre soluzioni spesso

preconfezionate le domande e la curiosità di conoscerne da vicino l'esperienza, lasciarsi cambiare dai mondi che si scoprono.

Se in una simile prospettiva la tradizionale distinzione adulto-bambino va sfumando, allora la scelta di focalizzare un numero della rivista sull'età evolutiva può sembrare una negazione *di fatto* di ciò che affermiamo a parole.

Riteniamo tuttavia che le parole, le molte parole che abbiamo raccolto attraverso i contributi di tutti, possano diventare il veicolo attraverso il quale dar voce allo sguardo che adottiamo nella nostra prassi quotidiana nel mondo dei "bambini e dintorni".

Una prassi - clinica, educativa, formativa, riabilitativa... - che non può prescindere dai nostri presupposti e che, quindi, sempre risponde a due domande fondamentali, antecedenti a qualunque teorizzazione o azione: qual è l'*idea* di bambino e di infanzia (o di ragazzo e adolescenza) che ci guida? E *chi* è il bambino (o il ragazzo) che vorremmo veder crescere?

Chi lavora nell'ambito dell'età evolutiva sa che la risposta a questi interrogativi non è scontata, eppure - che ne siamo consapevoli o meno - canalizza le nostre scelte professionali, oltre che personali. Perché vedere il bambino come *persona* può fare, e fa, la differenza. "Chi" vediamo in quel bambino, in quell'adolescente, guida quello che scegliamo di fare con lui e come: diventa prassi. E la prassi a sua volta diviene trasformativa e "cre-attiva", in questo caso, di un agire non *su* ma *con* qualcuno: un bambino, i suoi genitori, una famiglia intera, una classe e i suoi insegnanti, adolescenti al consultorio, utenti di un servizio ricreativo diurno, ragazzini a cui sediamo accanto ogni giorno...

Ci sembra che una prassi che ci permette di affrontare quotidianamente la complessità degli snodi relazionali in cui incontriamo tutte queste persone meriti di essere raccontata e diffusa.

Nella nostra prospettiva, quindi, la definizione di psicologia "evolutiva" o "dell'infanzia e dell'adolescenza" diviene una sorta di costrutto sovraordinato che ci permette di includere e delimitare un campo di pertinenza, pure ampio, e di valorizzare uno sguardo differente. Ci permette anche di raggiungere tutti i colleghi che di questo si interessano e si occupano e, magari, lo fanno incarnando i presupposti del costruttivismo e della PCP.

Dal nostro punto di vista "scrivere su" (per gli Autori) o "leggere di" (per i Lettori) diventa il mezzo per costruire insieme un dialogo attraverso la parola scritta, radunando le tante voci che da tempo sono impegnate su più fronti nel mondo della relazione con i bambini, i ragazzi e gli adolescenti. Un dialogo che ci piacerebbe continuasse anche in futuro, pensando a questo numero come un inizio e non come un punto di arrivo.

Abbiamo raccolto una coraltà di contributi che parlano di questo sguardo, di queste prassi, e della passione che li guida. Scorrendo il sommario potrete vedere che i temi toccati sono molti e variegati: la scuola e il gioco, i vissuti dei fratelli di bambini con disabilità e quelli dei "grandi" che se ne occupano, i comportamenti a rischio in adolescenza.

Inoltre abbiamo pensato di mettere a disposizione anche in lingua italiana una lista ragionata di domande utili nel colloquio con i bambini e le famiglie, a cura di Harry Procter. Si tratta di un lavoro che è frutto di anni di studio e di esperienza clinica, che viene raccontata subito dopo nella sua intervista.

Cari Lettori, al termine di questa introduzione vi vorremmo coinvolgere nella sfida che abbiamo lanciato agli Autori e raccolto a nostra volta l'anno scorso. Si tratta della sfida epistemologica che ci ha lasciato Kelly (coscientemente e coerentemente) con la PCP: una teoria che descrive il sistema di costrutti in chiave processuale e sincronica e che ci mette a disposizione tutti gli strumenti (altrettanto processuali, astratti e "vuoti") per descrivere questo stesso sistema in una prospettiva epigenetica e diacronica, ovvero per *ri-narrarla* nel suo generarsi e formarsi nel tempo.

Un sogno, un'utopia?

Intanto, siamo partiti.

Come si dice in questi casi... Ai posteri l'ardua sentenza.

La scuola italiana di fronte alla complessità

di

Anna Maria Carletti e Andrea Varani
OPPI

Abstract: Il testo propone un'analisi del progetto educativo contenuto nelle Indicazioni Nazionali mettendo in evidenza gli aspetti condivisibili ed i nodi problematici. Alla luce dell'epistemologia costruttivista e delle teorie della complessità si cerca poi di offrire alcune riflessioni intorno alle metodologie didattiche ed ai saperi disciplinari, la cui revisione appare oggi compito urgente per la realizzazione di percorsi di studio che mettano in grado gli studenti di comprendere ed assumere le sfide che il mondo contemporaneo ci presenta. Tutto questo richiede evidentemente un'adeguata formazione degli insegnanti.

Parole chiave: epistemologia, costruttivismo, complessità, didattica, riflessività.

The Italian school grappling with complexity

Abstract: The text proposes an analysis of the educational content in the National Guidelines highlighting shared aspects as well as problematic issues. In light of epistemology and constructivist theories of complexity, we try to offer insights on teaching methods and subject knowledge, the revision of which is today an urgent task, in order to build school curricula that will enable students to understand and take on the challenges that the modern world presents us. All this unquestionably requires appropriate training of teachers.

Keywords: epistemology, constructivism, complexity, education, reflectivity.

1. Le Indicazioni Nazionali: un'ipotesi condivisibile?

La scuola, luogo di istruzione ed educazione, ha bisogno di un disegno, un obiettivo, uno specifico progetto di uomo in sintonia con i tempi e con le necessità economico-sociali e culturali che questi esprimono.

Oggi, in Italia, questo progetto è espresso nel documento ministeriale "Indicazioni Nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione" del 2012 (da qui IN), che delinea la complessità dello sfondo in cui la scuola opera e indica le direzioni per lo sviluppo dei curricoli degli istituti secondari di secondo grado per arrivare a tratteggiare il ritratto di un bambino e poi di un adolescente nella prospettiva di quello che viene esplicitamente chiamato "nuovo umanesimo".

Le pagine introduttive forniscono un quadro della complessità, della dinamicità e dell'accelerazione dei processi economici, sociali e culturali che hanno determinato, in un tempo molto breve, il passaggio da una situazione relativamente stabile e prevedibile ad un momento storico caratterizzato da rapidi cambiamenti e molteplici discontinuità anche nel mondo del lavoro. Sapere teorico e pratico diventano obsoleti nel volgere di pochi anni, diventa quindi fondamentale saper aggiornare e riorganizzare costantemente le proprie conoscenze e adattare la propria identità all'interno di società sempre più dinamiche, complesse, globalizzate e multiculturali.

Uno scenario che può rappresentare anche opportunità da cogliere, ma, per poterlo fare, occorre sapersi rapportare con l'incertezza che tutto ciò genera, avere strumenti cognitivi che permettano di orientarsi e dare senso alla varietà degli stimoli e delle esperienze che quotidianamente si presentano. L'obiettivo ultimo della scuola di formare cittadini in grado di partecipare consapevolmente alla costruzione di collettività più ampie e composite, a livello nazionale, europeo o mondiale, viene assunto dalle IN con la consapevolezza della difficoltà che l'interazione con culture diverse presenta in mancanza di strumenti culturali e cognitivi adeguati per comprenderle e metterle in relazione con la propria.

Le IN menzionano anche la fatica degli adulti nell'affrontare il compito dell'educazione, che si esprime anche nella difficoltà di presidiare le regole e i limiti (Damiano, 2004b; Andreoli, 2009; Pietropolli Charmet, 2010; Recalcati, 2014), necessari a chi cresce per costruire processi di identificazione e differenziazione, operazione che comporta la costruzione di un'intesa affatto scontata tra famiglie e scuola.

La costruzione dell'identità di un adolescente in formazione, da percorso lineare, assume in questo contesto forme segmentate e ondulari, rischiando la frammentazione e la rottura, quando occorrerebbe piuttosto un atteggiamento flessibile, capace di una costante evoluzione, in grado di trasformare questa complessità in capitale sociale, inteso come l'insieme di risorse economiche, umane e culturali attivabili da un individuo per raggiungere i propri obiettivi (Bourdieu, 1980).

L'organizzazione dei saperi che tradizionalmente viene insegnata a scuola mostra la sua inadeguatezza di fronte alla "irriducibile complessità degli oggetti di studio dei saperi stessi" (Bocchi & Ceruti, 2004, p.3); complessità che richiede inevitabilmente la rottura dei confini disciplinari per entrare in terreni meno definiti e certi, dove l'ibridamento diventa condizione essenziale per definire e risolvere nuovi problemi. Un approccio di questo tipo si scontra con l'idea diffusa "che le conoscenze non siano altro che un enorme insieme incoerente, utilmente suddivise in una miriade di microsettori, e che sia sufficiente una pattuglia di specialisti per ciascuno di essi per assicurare il progresso dell'umanità, in assenza di una cultura condivisa che vada al di là di una rudimentale alfabetizzazione" (Russo, 2008, p. 4).

Questa tendenza potrebbe portare, secondo l'autore, ad una scuola di massa fortemente dequalificata, da un lato, e dall'altro a percorsi formativi sempre più dilatati e settoriali per la riproduzione sociale dei vari gruppi di specialisti. Un processo di iperspecializzazione che andrebbe a scapito della capacità del singolo individuo di risolvere problemi, a fronte anche di un aumento quantitativo dei saperi e di una loro sempre più veloce obsolescenza.

Una sfida per la scuola il cui obiettivo non può essere dunque, e lo si sente dire da tempo, solo quello dell'istruzione, tantomeno realizzata attraverso un illusorio inseguimento dello sviluppo dei saperi generando una sorta di gigantismo dei curricoli; piuttosto, è quello della formazione di un atteggiamento cognitivo e un *habitus* culturale adatto alla situazione: "Le trasmissioni standardizzate e normative delle conoscenze, che comunicano contenuti invariati pensati per individui medi, non sono più adeguate" (IN, 2012, p. 8). Non basta solo il sapere, l'istruzione ha acquisito nuove dimensioni che sono inerenti all'uso

che l'individuo fa del proprio sapere e che si esprimono nella padronanza delle situazioni, nelle competenze relazionali, nella capacità di accedere alle informazioni, nella progettualità.

Un "nuovo umanesimo" richiede il pieno dominio del senso epistemologico dei singoli ambiti disciplinari e, contemporaneamente, l'elaborazione delle loro molteplici connessioni: una nuova alleanza fra scienza, storia, discipline umanistiche, arti e tecnologia. I curricoli andrebbero quindi ridefiniti in modo da attraversare i grandi oggetti della conoscenza (l'universo, il pianeta, la natura, la vita, l'umanità, la società, il corpo, la mente, la storia) in una prospettiva complessa, volta a superare la frammentazione delle discipline e a integrarle in nuovi quadri d'insieme, indispensabili per cogliere gli aspetti essenziali dei problemi e per comprendere le implicazioni degli inediti sviluppi delle scienze e delle tecnologie e valutarne limiti e possibilità (IN, 2012, p. 11-12).

In qualche misura le IN sembrano assumere il pensiero di Banathy (1988), secondo il quale ci troviamo in una fase di *rischioso squilibrio evolutivo*, nel quale la coscienza collettiva è in forte ritardo rispetto ai ritmi di cambiamento scientifico e tecnologico - e alla luce dei recenti avvenimenti possiamo aggiungere sociale, economico, politico. A ciò si aggiunge il fatto che le pratiche educative tradizionali sono centrate sull'apprendimento alla conservazione, finalizzato sostanzialmente ad affrontare e trasmettere problemi e soluzioni già noti e ricorrenti e a consolidare sistemi di concettualizzazione, di azione e di relazione già esistenti. In situazioni storiche come questa, sostiene l'autore, l'uso delle vecchie immagini procura più problemi che soluzioni. Di fronte alla pressione del cambiamento, questo tipo di apprendimento da solo non è più sufficiente, esso va accompagnato, reso complementare e non certo sostituito da un altro tipo di apprendimento che Banathy definisce evolutivo. L'obiettivo deve essere quello di affrontare il cambiamento e la complessità trasformando e modificando le modalità di azione attraverso la modifica dei punti di vista e l'aumento delle possibilità di scelta. Fornasa e Vadalà (2010) definivano questa capacità di stare nel cambiamento con capacità proattiva come competenza co-evolutiva.

Il presupposto teorico/epistemologico da cui partire è quindi che la conoscenza è "un'avventura incerta, che comporta in se stessa e permanentemente il rischio di illusione e errore. Ora, è nelle certezze dogmatiche, dottrinali e intolleranti che si annidano le peggiori illusioni; al contrario, la coscienza del carattere incerto dell'atto cognitivo costituisce una opportunità di giungere a una conoscenza pertinente la quale richiede esami, verifiche e convergenze di indizi" (Morin, 2001, p. 87).

Ciò significa attivare percorsi di apprendimento in cui le deviazioni vengono sostenute e amplificate e la curiosità sollecitata, in cui si lavora sul nuovo, l'inatteso, la provvisorietà e si chiede di anticipare, di prefigurare scenari possibili di azione incentivando il lavoro di rete, avendo sempre ben chiaro che l'insieme delle trasformazioni che scandiscono la progressiva maturazione di capacità cognitive, operative e relazionali, costituiscono un'area di apprendimento, ben più ampia della semplice accezione cognitiva (OPPI documenti, 1979).

2. Problemi aperti

Le IN tracciano dunque un quadro innovativo, sfidante ed impegnativo sia dal punto di vista della riorganizzazione dei saperi, sia da quello organizzativo e normativo.

Ci sembra però lecito porre un problema: la scuola, espressione della società, dei suoi rapporti economico-sociali, delle sue contraddizioni e dei suoi ritardi, è in grado di rispondere a queste aspettative? L'istituzione scolastica, da quando esiste, ha una doppia funzione: da un lato trasmettere alle nuove generazioni l'istruzione, le conoscenze scientifiche e tecniche storicamente acquisite, dall'altro diffondere le ideologie funzionali al controllo e al mantenimento dell'equilibrio sociale. In alcuni casi in modo assai poco evidente: secondo Bowles e Gintis (2002) l'organizzazione scolastica non serve tanto a trasmettere conoscenze, quanto piuttosto a fornire, con l'inconsapevole aiuto della famiglia, tutti quegli attributi non cognitivi (tratti caratteriali, identità personale, ecc.) che permettono poi agli adulti di svolgere i ruoli e le mansioni loro assegnati perpetuando la divisione gerarchica del lavoro. In altri casi in modo decisamente più esplicito, come nella costruzione e nel mantenimento dell'identità nazionale e della sottomissione all'autorità centrale. Obiettivo oggi superato, almeno in Europa, dalle nuove strutture sovranazionali che rendono di fatto obsoleto e contraddittorio questo retaggio ideologico spostandolo ad una dimensione continentale.

Alcuni segnali aprono seri interrogativi sulla capacità - o forse possibilità? - della scuola di favorire lo sviluppo di nuove generazioni con quella *forma mentis* che la complessità e la imprevedibilità del futuro sembrerebbe richiedere: autonomia di pensiero, consapevolezza, senso critico, capacità di produrre storia, discorso, comunicazione, di usare le conoscenze per interpretare la realtà, prevedere e prendere decisioni. Nel documento ministeriale che stiamo analizzando, il successivo sviluppo, più operativo, delle affermazioni contenute nelle premesse dà l'impressione, in alcuni passaggi, di non essere pienamente coerente o addirittura di entrare in contraddizione con quanto prima enunciato, come se non si sia voluto o potuto andare fino in fondo in modo conseguente.

Ad esempio, proprio a proposito di educazione alla convivenza ed alla mondialità, si dice: "La nostra scuola, inoltre, deve formare cittadini italiani che siano nello stesso tempo cittadini dell'Europa e del mondo" (IN, 2012, p. 11). Obiettivo condivisibile, ma ci permettiamo di avere delle perplessità sull'affermazione che "per educare a questa cittadinanza unitaria e plurale un tempo, una via privilegiata è proprio la conoscenza e la trasmissione delle nostre tradizioni e memorie nazionali" (IN, 2012, p. 11). Senza entrare nel merito della "trasmissibilità" di una conoscenza, pensiamo sia necessario approfondire almeno il tema della "tradizione". Il concetto di tradizione si collega infatti strettamente a quello di cultura che, in antropologia, è l'insieme dei significati che le persone co-costruiscono mediante processi di negoziazione e comunicazione nelle interazioni della vita quotidiana. La cultura, quindi, come flusso di significati in un processo di ri-creazione continua della realtà sociale attraverso ibridazioni, cambiamenti, invenzioni e aggiustamenti, in cui l'incontro e la contaminazione tra culture porta a una rilettura e a un rimescolamento costante del corredo di valori fino a quel momento condivisi. Di conseguenza, nessuna comunità è fuori dalla storia (Marshall & Elman, 1960) in quanto "l'identità ha origine da processi di selezione e rimozione della storia" (Fabietti & Matera, 2000, p. 17).

Inoltre, i profondi processi di globalizzazione e di multiculturalizzazione che hanno caratterizzato gli ultimi decenni hanno portato alla definitiva rottura della falsa metafora del mosaico di culture, separate da confini netti e identificabili: la prossimità spaziale non garantisce affatto una stessa identità culturale e fenomeni di despazializzazione, anche tecnologica, consentono appartenenze plurime e inedite. Questa fluidità ed evanescenza dei confini culturali, invece di innescare processi di apertura, accettazione e comprensione, spesso sviluppa fenomeni di *revival* etnico e di localismo, nel tentativo di compensare incertezza e paura ancorando una presunta identità perduta a presunte radici e tradizioni (Carletti & Varani, 2009). Anche le tradizioni, quindi, sono oggetto di mutazioni, cambiamenti, forme di rielaborazione attivate dalla mutabilità dei contesti storici, sociali ed economici.

Riconoscere la contingenza e convenzionalità dei valori, delle norme, dei riti e dei simboli a cui si aderisce non è però operazione mentale facile, in quanto controintuitiva. Inoltre, il loro carattere costruito viene nascosto dalle società che, per salvaguardare le basi della loro esistenza e l'identità dei loro membri, attribuiscono ai valori e ai simboli culturali un carattere naturale o addirittura sacro, per elevarli al di sopra degli altri. La nozione di tradizione diventa così strumento politico per rivendicazioni identitarie locali e questo periodo ce ne offre numerosi ed emblematici esempi.

Formare menti aperte e flessibili richiederebbe allora di lavorare proprio su questi concetti e non sulla trasmissione delle nostre tradizioni e memorie nazionali. In questo senso sarebbe opportuno anche riconsiderare il senso della presenza dell'insegnamento di religione cattolica che, a nostro parere, potrebbe utilmente trasformarsi in storia comparata dei miti e delle religioni, all'interno di un quadro di storia globale dell'umanità.

Un altro problema aperto riguarda la valutazione. Le modalità e i criteri valutativi messi in atto dal docente assumono la funzione di filo conduttore che indirizza e condiziona tutti gli altri momenti dell'attività didattica, in quanto la valutazione "costituisce il centro dell'esperienza scolastica di bambini e ragazzi di vari ordini e scuole e allo stesso tempo, una delle maggiori fonti dei loro disagi: per alcuni diventa l'unico motivo per cui si studia, rendendo spesso lo studio mnemonico e poco duraturo; per altri costituisce l'origine di blocchi di apprendimento, che rendono vano lo studio stesso e conducono alla demotivazione e/o insuccesso scolastico" (Nigris, 2003, p. 1 B.7).

Il primo passo è allora quello di arginare la spasmodica ricerca di una inarrivabile "oggettività" della valutazione, che è un atto eminentemente interpretativo, assumendo invece l'obiettivo realistico della sua "plausibilità" (Castoldi, 2012) e contenendo quegli "aspetti di sacralità e di potere che la valutazione esprime" (Rezzara, 2000, p. 14) per enfatizzare invece la sua funzione pedagogica. Va privilegiata quindi la

valutazione formativa, non tanto *dell'apprendimento*, quanto *per l'apprendimento*, il cui scopo prioritario è quello di raccogliere informazioni per migliorare l'insegnamento e l'apprendimento.

Nelle pagine dedicate dalle IN a questo complesso tema, non si scioglie il nodo determinato dalle due forme di valutazione previste: la valutazione degli apprendimenti in decimi e la certificazione delle competenze. Una doppia modalità che crea ambiguità nella funzione stessa della valutazione. Come sottolinea Cerini, nelle IN "il riferimento alle competenze viene espresso attraverso i verbi *descrive* e *attesta*: sono due modalità diverse che richiamano da un lato una dimensione qualitativa (rappresentare, descrivere, argomentare, interpretare, ecc.) e dall'altro una dimensione quantitativa (misurare, confrontare, classificare, ecc.)" (Associazione Nazionale Dirigenti Scolastici, 2015).

Questa dimensione certificativa apre un conflitto con la funzione formativa della valutazione, come correttamente indicato dalle IN: "La valutazione precede, accompagna e segue i percorsi curricolari. Attiva le azioni da intraprendere, regola quelle avviate, promuove il bilancio critico su quelle condotte a termine. Assume una preminente funzione formativa, di accompagnamento dei processi di apprendimento e di stimolo al miglioramento continuo" (2012, p. 13).

Rimane peraltro totalmente non affrontato il tema del valore legale del titolo di studio che per ora resta affidato agli esami conclusivi dei cicli di istruzione in modo scollegato dalla certificazione delle competenze. Sarebbe quindi opportuna una totale revisione del Regolamento sulla valutazione¹ per costruire un quadro organico e coerente con le IN di tutte le tematiche giuridiche, ma anche formative, connesse alla valutazione.

Per andare nella direzione tracciata dalle premesse delle IN pensiamo occorra partire dal presupposto della sostanziale inadeguatezza che le attuali modalità valutative esprimono, mostrandosi come sbiadite rappresentazioni di una realtà individuale molto più articolata e ricca. La valutazione andrebbe invece concepita come una sistematica e continua raccolta di informazioni, svolta sia dal docente che dallo studente, un monitoraggio del processo di apprendimento in atto finalizzato al costante riaggiustamento e adeguamento del processo stesso (Dodge, Jablon & Bickart, 1994). In questo modo, verifica e valutazione perdono il carattere di controllo e validazione degli esiti finali e acquistano quello di riflessione sui singoli risultati e sull'andamento complessivo del percorso. Una valutazione intesa quindi come un *continuum* che, pur prevedendo momenti di *misurazione* vera e propria, si pone soprattutto il problema delle possibili *interpretazioni* dei dati raccolti mediante ipotesi, progetti e soluzioni di miglioramento e sviluppo delle prestazioni dell'allievo, coinvolgendolo e consegnandogli la responsabilità del proprio percorso di crescita.

3. Dall'epistemologia alla didattica

Partiamo dal presupposto che c'è sempre un ambiente educativo: gli altri io, con cui si stabiliscono relazioni; il mondo sociale e il mondo fisico; le occasioni che consentono a chi viene educato di apprendere, esercitandole, le funzioni che poi diventeranno sue e gli consentiranno di strutturarsi come soggetto capace di conoscere e operare e perciò di dare un significato al mondo che lo circonda. La scuola è da sempre un campo di trasformazioni: stando insieme per ore e ore, per giorni, mesi, anni, i ragazzi si formano una loro opinione sui rapporti tra le persone, scelgono tra gli insegnanti o tra i compagni modelli da imitare o a cui contrapporsi, perfezionano strategie di affermazione o sottomissione sociale, si costruiscono un'esperienza dei modi con i quali le idee vengono affermate o anche imposte, si sentono capaci o incapaci di affrontare situazioni nuove e, a volte, difficili (OPPI documenti, 1979). Oggi abbiamo la consapevolezza che queste trasformazioni non sono del tutto predeterminabili e pienamente controllabili, spetta comunque al docente costruire ambienti di apprendimento che offrano opportunità di sperimentazione, di scelta e di progressiva assunzione di responsabilità.

Siamo convinti che l'epistemologia costruttivista continui ad offrire un prezioso quadro teorico di riferimento per progettare e gestire ambienti di questo tipo, un quadro a nostro avviso ancora non superato, che offre "all'insegnante, una struttura teorica dalla quale ricavare alcune importanti indicazioni

¹ DPR 122/2009.

sul significato dell'apprendere, sul cosa insegnare e come farlo e, di non secondaria importanza, su cosa è opportuno evitare" (Carletti & Varani, 2005, p. 44).

Il costruttivismo delinea una teoria dell'apprendimento alla quale non corrisponde un "metodo didattico" preciso e definito, cosa che peraltro entrerebbe in contraddizione con gli assunti di base che la teoria propone. "Infatti, se la conoscenza è legata al contesto e all'attività dell'individuo, non c'è mai un solo modo "giusto" di insegnare qualcosa, non esistono quindi procedure di insegnamento prefissate, meccaniche e standardizzate" (*ibidem*). La teoria costruttivista e socio-costruttivista non solo introduce nuove prospettive didattiche, ma, soprattutto, si pone come elemento aggregatore e integratore di metodologie e approcci preesistenti, ricollocandoli e riqualificandoli all'interno di una visione epistemica che ne valorizza ulteriormente l'uso e ne costituisce la legittimazione e il fondamento.

Sintetizzando i contributi di diversi autori (Black & Mc Clintock, 1996; Lebow, 1993; Dunlap & Grabinger, 1996), possiamo dire che un ambiente di apprendimento costruttivista deve essere caratterizzato dai seguenti aspetti:

- costruzione e non riproduzione di saperi: agli allievi viene chiesto di costruire nuova conoscenza, quindi di apprendere, attraverso percorsi che richiedano loro di operare in modo attivo, non semplicemente esercitativo e applicativo, per trovare soluzioni a problemi per loro aperti e inediti;
- situazioni di apprendimento basate su casi realistici: spesso le attività svolte a scuola hanno senso solo al suo interno²; le conoscenze e le abilità sollecitate dalle proposte di lavoro costruttiviste dovrebbero tendere invece a far emergere il loro rapporto con la soluzione di problemi reali o la produzione di prodotti o servizi in qualche modo "esportabili" fuori dall'aula scolastica; diventa un ambiente reale, quindi, ciò che connette l'apprendimento e la comprensione che avviene a scuola, con quanto necessario ad affrontare le sfide che la realtà pone. Brown e Campione (1994, pp. 229-270) sollecitano un apprendimento contestualizzato e situato in cui le attività siano sempre finalizzate a uno scopo dichiarato e condiviso, in cui teoria e pratica sono sempre viste in azione;
- rappresentazioni multiple e complesse della realtà: "l'approccio riduzionista" sostiene Morin (2000) "più che la soluzione è il problema stesso". Solo presentando agli allievi situazioni adeguatamente complesse, in relazione alla loro età e capacità cognitive, possiamo far emergere l'inadeguatezza dei loro spontanei schemi rappresentativi, delle loro "teorie ingenuie" e cominciare a costruirne di nuovi;
- molteplicità delle piste percorribili per consentire un processo ricorsivo: all'interno di questa complessità, il compito/problema/prodotto assegnato deve essere aperto, non deve prevedere un unico risultato predefinito, deve invece consentire la ricerca, l'esplorazione e la possibilità di ritornare su quanto fatto per modificarlo, per ottenere un risultato espressione della creatività e dell'intelligenza degli studenti;
- apprendimento collaborativo: affrontare compiti complessi impedisce a un unico soggetto di avere tutte le risorse necessarie, come avviene normalmente nella realtà; si vengono così a costituire delle piccole comunità di pratica in cui *l'interdipendenza positiva* che si genera (Johnson, Johnson, & Holubec, 1996) promuove, attraverso la negoziazione, la condivisione e la collaborazione, una responsabilità individuale e collettiva portando i membri del gruppo a fare affidamento gli uni sugli altri per raggiungere lo scopo e in qualche misura a sentirsi responsabili del loro personale apprendimento e dell'apprendimento degli altri membri del gruppo;
- pratiche riflessive e metacognitive: se, come abbiamo visto, ogni individuo/alunno sviluppa un suo personale percorso di costruzione della conoscenza, indagare personali processi mentali, schemi cognitivi e modalità di approccio a un problema diventa un fattore di sviluppo dei processi di apprendimento, producendo consapevolezza dei propri punti di forza e di debolezza e sviluppando *empowerment*;
- autodeterminazione del percorso (e degli obiettivi di apprendimento) da parte del discente: dopo quanto detto, è evidente che la scelta e la decisione di come affrontare il problema, con quali criteri, approcci e direzioni, e quindi la relativa pianificazione e organizzazione del percorso, deve essere lasciata allo studente o alla decisione negoziata nel gruppo; sono proprio queste azioni che responsabilizzano e coinvolgono in prima persona il bambino nel suo processo di apprendimento. Può

² Emblematica in questo senso è la permanenza del tema in classe, una forma di scrittura ibrida che esiste solo all'interno della scuola, a scapito di altre (relazione, verbale, articolo, esposizione, racconto...) che sono più strutturate e aiutano quindi nella costruzione di testi coerenti e coesi.

essere difficile, per un docente, accettare il secondo concetto, ma se pensiamo anche a nostre personali esperienze formative, è inevitabile che di fronte a una situazione di apprendimento, di qualsiasi tipo e proposta con qualsiasi modalità, ogni individuo, quindi anche un bambino, "decida" più o meno consapevolmente quanto impegnarsi emotivamente e cognitivamente in quella situazione, quanto investire in termini di aspettative, quanta energia spendervi, in sostanza se tradurre in apprendimento quell'esperienza e quanto e cosa imparare. Wenger sintetizza così: "l'insegnamento non produce l'apprendimento. Crea un contesto nel quale avviene l'apprendimento" (2006, p. 297). In altre parole, non c'è un rapporto di causa-effetto tra ciò che facciamo in classe e quanto apprendono i nostri allievi. Il docente non determina meccanicamente l'apprendimento; l'insegnante e i materiali d'istruzione diventano risorse all'interno di un processo in cui l'apprendimento avviene in molti modi complessi.

All'insegnante è richiesta una costante attenzione al processo in atto e, soprattutto, la capacità di accettare l'idea di non avere su di esso un totale controllo, ma di saperlo gestire e valorizzare nel suo evolversi ponendosi di fronte agli eventi con un atteggiamento di apertura mentale tale da poter recepire quello che accade senza preconcezioni e aspettative già stabilite a priori che impediscono di vedere le potenzialità di ciò che sta accadendo. Wilfred Bion, in ambito psicoanalitico, la definiva *capacità negativa*, cioè "la capacità [...] di rimanere in una condizione di mancanza di certezze, evitando così di saturare e bloccare ciò che sta evolvendo con l'attribuzione troppo precoce di significato" (1973, p. 169).

4. Oltre il metodo: gli oggetti culturali

Negli ultimi anni la scuola ha visto estendersi la consapevolezza della necessità di un cambiamento metodologico, si sono diffuse pratiche di apprendimento cooperativo, di *peer tutoring*, fino ad arrivare alle recenti suggestioni della *flipped classroom* o della didattica enattiva.

Ci sembra però sia ancora poco diffusa la consapevolezza della complessità sistemica di tutti gli elementi in gioco (contesto storico/economico/sociale, finalità attribuite alla scuola, organizzazione dei saperi, metodologie e valutazione): la sola adozione di una nuova e aggiornata metodologia non basta. Con una buona metodologia forse gli alunni apprendono, ma questo nulla garantisce rispetto alla utilità ed alla generatività dei saperi e dei concetti appresi.

Dunque non è solo questione di metodo: è fondamentale porsi la domanda del cosa insegnare, per motivi teorici (la limitatezza delle discipline pensate come aree ben definite di sapere) e pratici (un tempo/spazio scolastico contratto e conteso tra mille necessità e progetti di tutti i tipi). Le tante "educazioni" a cui la scuola dovrebbe far fronte (cittadinanza, salute, sessualità, alimentare, affettività, educazione stradale...), infatti, sembrano voler togliere il valore formativo alle discipline, lasciando loro solo una mera dimensione descrittiva e contenutistica.

Per ridisegnare i curricoli coerentemente con le IN occorre scoprire le relazioni tra lo sviluppo dei processi mentali, i tempi di maturazione della personalità e il processo di costruzione della conoscenza. Ciò significa identificare le operazioni attraverso cui un individuo diventa soggetto: la definizione dei confini del proprio io, la costruzione della realtà esterna, il suo controllo mediante rappresentazioni simboliche. Queste operazioni vanno inserite in un sistema di opportunità, garantendo le condizioni cognitive e relazionali che permettono lo sviluppo di questo processo: l'io dell'alunno deve essere un tu per qualcuno, l'insegnante e i compagni sono testimoni della sua storia e sono capaci di restituirla, l'alunno è costante oggetto di attenzione - intesa etimologicamente come tensione verso i suoi bisogni e rilevazione dei cambiamenti - e non di aspettativa - intesa come proiezione vincolante, che richiede adeguamento e che grava sul soggetto diminuendone la libertà (OPPI documenti, 1979).

Per questi motivi la disciplina deve essere sottoposta ad un processo di trasposizione didattica allo scopo di creare un ponte tra lo studente e il sapere. Ciò significa predisporre un campo pedagogico (situazioni di apprendimento attraverso la scelta di contenuti, di attività, di metodologie e strategie, di materiali, di compiti e di consegne, di criteri di valutazione) con il quale il soggetto in apprendimento entra in contatto al fine di ri-costruire l'oggetto culturale (Damiano, 1999).

La trasposizione didattica richiede in primo luogo di ricordare che *materia* e *disciplina* non sono propriamente sinonimi. Con *disciplina* si intende un ambito definito del sapere, uno specifico campo di

ricerca, con procedure proprie e paradigmi condivisi; mentre con *materia* intendiamo un'area di insegnamento risultante dal raggruppamento di un insieme di concetti, argomenti, principi, operazioni, metodi e strumenti selezionati in campi disciplinari contigui e interdipendenti ma distinti, oltre che di un imprescindibile piano psicopedagogico e metodologico-didattico, il tutto piegato a finalità educative e formative disciplinari e trasversali.

Ma la questione è ancora più complessa, infatti l'organizzazione delle discipline si è costituita tra il XVIII e il XIX secolo all'interno delle università e mostra ormai il limite di una settorializzazione e di una proliferazione che è stata profondamente messa in crisi dalle nuove epistemologie, dalle contaminazioni che nascono nelle applicazioni pratiche, dalla difficoltà di definire ambiti e oggetti precisi di studio, dando a volte l'impressione di essere funzionale solo a interessi accademici; è tuttavia ancora molto resistente e crea una dicotomia difficilmente riducibile tra specialisti e crisi delle distinzioni disciplinari.

Ci sembra quindi necessario rivedere i pochi tentativi di analisi disciplinare, risalenti agli anni '90 (Lakatos, 1986; Liber & Sesenna, 1998; OPPIdocumenti, 1995) attraverso una riflessione epistemologica che assuma le teorie della complessità e del costruttivismo per spingersi oltre la mappa dei cosiddetti *saperi essenziali*, descrittivi, divisi e parcellizzati, per ricercare invece i *nuclei fondanti*, quei concetti ricorrenti che "tessono" le discipline, che hanno valore strutturante e generativo di conoscenze, che ci permettono di riconoscere il già incontrato e prefigurare il senso di un nuovo contesto/contenuto. I nuclei fondanti sono l'insieme di quegli elementi, di tipo concettuale e procedurale, che portano in sé strutture di conoscenza abbastanza precise e tuttavia flessibili e per questo applicabili in diversi ambiti, luoghi e tempi, così, ad esempio, il concetto di società, il concetto di tempo in fisica e di numero nelle matematiche.

Le discipline sono infatti modelli interpretativi della realtà costruiti da un particolare punto di vista e attraverso il confronto delle osservazioni di una molteplicità di soggetti che hanno storicamente raggiunto un certo grado di condivisione: una mappa di saperi relativi ad un oggetto, una mappa che colloca ai primi livelli quei concetti maggiormente condivisi e formalizzati e conseguentemente economici e trasmissibili, e dispone nei livelli periferici i concetti che si incrociano con altre discipline, le aree in espansione e le interpretazioni diverse e conflittuali. Questi saperi sono strettamente connessi al problema epistemologico, alla domanda di senso primaria che costituisce la nascita stessa di una disciplina, cioè al modo in cui essa costruisce un'interpretazione del mondo.

Per individuare contenuti significativi, da graduare in un curriculum che coniughi l'acquisizione di nuove conoscenze con lo sviluppo di competenze, sono necessari criteri di scelta che l'epistemologia costruttivista può aiutare a sviluppare sulla scorta di alcune indicazioni fondamentali:

- il "raccontarsi" della disciplina attraverso il linguaggio, che permette e condiziona il nostro modo di vedere il mondo;
- la "storicità" del sapere contestualizzato all'interno di un preciso orizzonte economico/culturale a partire da una domanda epistemica originaria;
- la relatività e dinamicità dei suoi assunti.

Il percorrere la disciplina tenendo sempre presente la domanda epistemica, o domanda di senso originaria, permette di re-incontrare la ragione profonda del fondamento di un'area di indagine, di mettere in luce la direzione di sviluppo ed il valore della disciplina come costruito storico che testimonia l'evoluzione del rapporto dell'uomo con il mondo, negli intrecci delle ipotesi e interpretazioni di diverse correnti di pensiero (Carletti & Varani, 2007).

Seguire, quando si presenta l'occasione, la strada della diacronia o della sincronia, permette di cogliere lo sviluppo di un *corpus* di conoscenze a partire dalle esigenze da cui sono nate, in un preciso contesto economico, culturale e storico-politico, per seguirne l'evoluzione ed il cambiamento, ovvero di osservare divergenze, scostamenti e ipotesi alternative all'interno di un periodo. La prospettiva storica permette anche di considerare gli sviluppi possibili di un ambito del sapere e di generare domande alla luce delle emergenze di oggi. L'impostazione storico-critica dei *curricola* può mettere in luce il susseguirsi di modelli interpretativi e la variazione di significato dei concetti chiave delle discipline, in relazione ai contesti geografici, storici e culturali. Soffermarsi anche sulle aree di contraddizione e di ricerca fornisce una legittimazione profonda della diversità tra le culture, assieme alla possibilità di evolvere i propri punti di vista.

Su questa via risultano evidenti la relatività e la dinamicità degli assunti disciplinari. Ma, senza abbracciare il relativismo, si tratta di farsi carico del fatto che non esistono "dati" indipendenti dal pensiero e assumibili

come criteri oggettivi. Secondo Feyerabend (1993) qualsiasi "fatto" dipende dalle teorie da cui è spiegato, dalla cultura entro la quale i relativi enunciati sono giudicati sensati. Se conoscere non è arrivare a una verità assolutamente certa, ma dialogare con l'incertezza e con l'errore, "la scuola dovrebbe far emergere come ogni percezione sia una traduzione ricostruttiva, operata dal cervello a partire dai terminali sensoriali, e che nessuna conoscenza può fare a meno dell'interpretazione" (Morin, 2000, p. 50).

L'approccio storico sembra essere favorevole anche dal punto di vista dell'apprendimento: se la mente è reticolare e un'informazione risulta significativa quanto più è interconnessa ed accessibile da diversi punti di vista, come scrive Damiano è necessario partire da quei processi di categorizzazione che fanno da matrice generativa dei livelli più avanzati e che solitamente restano impliciti e si danno per scontati. Qui la psicologia deve coniugarsi con la storia delle scienze, cioè con "quegli itinerari che hanno portato gli studiosi dei diversi ambiti a generare i concetti costitutivi dei diversi saperi, nell'ordine genetico e nella disposizione gerarchica rovesciata: dai più originari e radicali, su su fino a quelli più specialistici" (Damiano, 2004a, p. 21).

Come afferma Goodman (1978), l'ordine culturale deve essere ricostruito assieme, ed in continuo scambio, con la costruzione dell'ordine interno del soggetto che apprende. Ciò significa che la costituzione dell'io va di pari passo con la costituzione del mondo fisico (dell'oggetto, dello spazio, delle relazioni nello spazio), del mondo umano (dei tu, del tempo, delle relazioni nel tempo, diacroniche e sincroniche), del mondo delle teorie (le forme, i concetti, le categorie, i modelli delle relazioni e le teorie su tutto ciò) (OPPI documenti, 1979).

È in questo scambio, che avviene anche attraverso il linguaggio, che agisce la mente costruttiva ed interpretativa, dove ogni interpretazione implica un aspetto costruttivo (Brockmeier, 1996). Un dialogo ermeneutico in cui si gioca l'emozione e la sensazione di padronanza che nasce dall'essere coinvolti in un processo di comprensione profonda e che meglio di qualsiasi attività mirata motiva alla lettura ed allo studio.

In questa veste lo svolgimento dei curricoli non rappresenta "solo uno dei momenti in cui l'epistemologia consolidata si può ritrovare, *applicandosi*, bensì (se non soprattutto) una delle sedi in cui la riflessione epistemologica si può esercitare attivamente, *producendosi*. Difatti, l'occasione per interrogarsi sui fondamenti e sulla struttura propri di un campo di conoscenze, più che nei momenti di scoperta, è quella dettata da esigenze di organizzazione e di sistemazione" (Damiano, 2004a, p. 16), come appunto avviene nella progettazione didattica e nell'azione in classe.

5. Una formazione necessaria

Perché le istanze espresse dal piano istituzionale abbiano la speranza di penetrare fino alle pratiche quotidiane occorre un lungo e approfondito processo che ci auguriamo si attui, a partire dallo scioglimento delle ambiguità che qui abbiamo sottolineato.

Un'azione che può passare solo attraverso una seria formazione dei docenti (e dirigenti), iniziale e in itinere. Occorrono insegnanti in grado di attuare una profonda rivisitazione dell'insegnamento, che non può che corrispondere ad un profondo cambiamento del modo di pensare la conoscenza, la funzione della scuola e il proprio ruolo professionale.

Molti insegnanti avvertono difficoltà nel gestire una professione che, da un lato, sempre più richiede competenze diverse da quelle per cui sono stati preparati e, dall'altro, ha perso la sua tradizionale connotazione identitaria senza riuscire ancora ad averne una nuova.

Agli insegnanti è richiesta la capacità di adeguare costantemente le loro conoscenze ed il loro agire professionale al mutamento in atto, trovandosi ad operare in situazioni complesse, imprevedibili, inedite e dovendo trovare soluzioni in tempo reale. Soluzioni che non si possono trovare solo nelle teorie e nei libri, ma che devono attingere da una *conoscenza tacita* (Polanyi, 1979) che supera il concetto di pratica come semplice applicazione della teoria. Si tratta di far entrare in relazione la conoscenza teorica prodotta dalla ricerca con quella "conoscenza pratica", *expertise*, intuizione o "abilità artistica" (Schön, 2006) che i professionisti sanno agire nelle situazioni di incertezza, unicità e conflitti di valore. Un'abilità che si manifesta in "questa continua anticipazione e adattamento, questo continuo riconoscimento e correzione dell'errore che ci conduce, in prima istanza, a definire un'azione come «intelligente»" (Schön, 2006, p. 56).

Sviluppare e potenziare il naturale *habitus* riflessivo del docente diventa condizione indispensabile per una costante "manutenzione" e sviluppo professionale (Varani, 2008).

Si tratta, allora, di passare da una riflessione in azione e sull'azione (riflessività di I grado) che permette di sviluppare un pensiero sull'esperienza, ad una riflessività metacognitiva (riflessività di II grado), che consente di sviluppare un pensiero sul nostro modo di conoscere, interpretare e agire la realtà, di interrogarsi sui nostri schemi di riferimento, presupposizioni e assunzioni tacite che fanno da sfondo ai criteri impliciti che utilizziamo nell'attribuzione di significato degli eventi. In ultima istanza, ci consente di essere flessibili e di co-evolvere nel mutamento.

Bibliografia

- AA.VV. (1979). *La programmazione formativa*. OPPI documenti - Strumenti per la formazione, n. 3-4, Milano: Principato.
- AA.VV. (1995). *Pensare e formare: epistemologie a confronto*. OPPI documenti - Strumenti per la formazione, n. 68. Roma: Armando.
- Andreoli, V. (2009). *La fatica di crescere*. Milano: Rizzoli.
- Banathy, B. (1988). Le caratteristiche e l'acquisizione di una competenza evolutiva. In M. Ceruti & E. Lazlo (Eds.), *Physis: abitare la terra*, Milano: Feltrinelli.
- Bion, W.R. (1970). *Attenzione e interpretazione*. Roma: Armando (1973).
- Black, J.B. & McClintock R.O. (1996). An interpretation construction approach to constructivist design. In B. Wilson (Ed.), *Constructivist Learning Environments. Educational Technology Publications* (pp. 386, 25-32). NJ: Englewood Cliffs.
- Bocchi, G., & Ceruti, M. (2004). *Educazione e globalizzazione*. Milano: Raffaello Cortina Editore.
- Bourdieu, P. (1980). *Le sens pratique*. Paris: Les Éditions de Minuit.
- Bowles, S., & Gintis, H. (2002.). Schooling in capitalist America revisited. *Sociology of Education*, 22:1, 1-18.
- Brockmeier, J. (1996). Costruzione e interpretazione: alla ricerca di una prospettiva unitaria su Piaget e Vygotskij. In A. Tryphon & J. Voneche (Eds.), *Piaget Vygotskij. La genesi sociale del pensiero* (pp. 219, 135-151). Firenze: Giunti.
- Brown, A. L., & Campione, J. C. (1994). Guided Discovery. A Community of Learners. In K. Mc Gilly (Ed.), *Classroom lesson: integrating cognitive theory and classroom practice* (pp. 229-270). Cambridge, MA: MIT Press/Bradford Books.
- Carletti, A., & Varani, A. (Eds.) (2005). *Didattica costruttivista. Dalla teoria alla pratica in classe*. Trento: Erickson.
- Carletti, A., & Varani, A. (Eds.) (2007). *Ambienti di apprendimento e nuove tecnologie. Nuove applicazioni di didattica costruttivista nella scuola*. Trento: Erickson.
- Carletti, A., & Varani, A. (2009). Educazione e incertezza: una sfida necessaria. *Rivista Italiana di Studi Sistemici*, 1, 154-162.
- Castoldi, M. (2012). *Valutare a scuola. Dagli apprendimenti alla valutazione di sistema*. Roma: Carocci.
- Damiano, E. (1999). *L'azione didattica. Per una teoria dell'insegnamento*. Roma: Armando Editore.
- Damiano, E. (2004a). *Insegnare i concetti. Un approccio epistemologico alla ricerca didattica*. Roma: Armando.
- Damiano, E. (2004b). *L'insegnante identificazione di una professione*. Brescia: La scuola.

Dodge, D. T., Jablon, J. R., & Bickart T. S. (1994). *Construction curriculum for the primary grades*. Washington, DC: Teaching Strategies.

Dunlap, J., & Grabinger, R. (1996). Rich environments for active learning in the higher education classroom. In B. Wilson (Ed.), *Constructivist learning environments: Case studies in instructional design* (pp. 164, 65-82), New Jersey: Educational Technology Publications.

Fabietti, U., & Matera, V. (2000). *Memoria e identità. Simboli e strategie del ricordo*. Roma: Meltemi.

Feyerabend, P. (1993). *Dialogo sul metodo*. Roma-Bari: Laterza.

Fornasa, W., & Vadalà, G. (2010). Dissipazioni educative ed ecologia della mente. Disabilità e competenza co-evolutiva. *Riflessioni sistemiche*, 2, 171-178.

Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca (Ed.) (2012). *Annali della Pubblica Istruzione. Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione*. Firenze: Le Monnier.

Johnson, D. W., Johnson R. T., & Holubec, E. J. (1994). *Cooperative Learning in the classroom*. ASCD. Alexandria, VA: ASCD. (trad. it. *Apprendimento cooperativo in classe*, Trento, Erickson, 1996).

Goodman, N. (1978). *Vedere e costruire il mondo*. Bari: Laterza.

Lakatos, I. (Ed.) (1986). *Critica e crescita della conoscenza*. Milano: Feltrinelli.

Lebow, D. (1993). Constructivist values for instructional systems design: five principles toward a new mindset. *Educational Technology Research and Development*, 41(3), 4-16.

Liber M., & Sesenna G. (1998). *Ritrovare il saper*. Milano: Oppi Edizioni.

Morin, E. (2000). *La testa ben fatta*. Milano: Cortina.

Morin, E. (2001). *I sette saperi necessari all'educazione del futuro*. Milano: Cortina.

Marshall, D. S., & Elman R. (1960). *Evolution and Culture*. Michigan: University of Michigan Press.

Nigris, E. (2003). *Didattica generale*. Milano: Guerini Scientifica.

Pietropolli Charmet, G. (2000). *I nuovi adolescenti. Padri e madri di fronte a una sfida*. Milano: Cortina.

Polanyi, M. (1979). *La conoscenza inespresa*. Roma: Armando Editore.

Recalcati, M. (2014). *Il complesso di Telemaco. Genitori e figli dopo il tramonto del padre*. Milano: Feltrinelli.

Rezzara, A. (2000). *Pensare la valutazione. Pratiche valutative scolastiche e riflessione pedagogica*. Milano: Mursia.

Russo, L. (2008). *La cultura componibile. Dalla frammentazione alla disgregazione del sapere*. Napoli: Liguori.

Schon, D. A. (2006). *Formare il professionista riflessivo. Per una nuova prospettiva della formazione e dell'apprendimento nelle professioni*. Milano: Franco Angeli.

Varani A (2008). La professionalità docente tra costruttivismo e riflessività. In M. Colombo & A. Varani, *Costruttivismo e riflessività* (pp. 11-24). Bergamo: Junior.

Wenger, E. (2006). *Comunità di pratica. Apprendimento, significato e identità*. Milano: Cortina.

Fonti elettroniche

Associazione Nazionale Dirigenti Scolastici (2015, Marzo 9). *Il dilemma della certificazione: accertamento di standard o valutazione formativa*. Consultato da <http://www.andisblog.it/?p=269>

Note sugli autori

Anna Maria Carletti

OPPI (Organizzazione per la Preparazione Professionale degli Insegnanti)

a.carletti@fastwebnet.it

Insegnante di lettere, fa parte del Comitato Scientifico di OPPI e si occupa di formazione dei docenti sui temi dell'analisi disciplinare, della gestione dei gruppi, della riflessione professionale, dell'uso dei modelli concettuali (mappe, *frames* e *script*) e delle tecnologie nella didattica all'interno di una visione epistemologica costruttivista. Dal 2007 è docente in diversi Corsi nell'ambito della formazione iniziale dei docenti (PAS e TFA) per l'Università Cattolica del Sacro Cuore, l'Università Statale di Milano e l'Università Bicocca. Autrice di ricerche, articoli e testi sulla didattica.

Andrea Varani

OPPI (Organizzazione per la Preparazione Professionale degli Insegnanti)

a.varani@fastwebnet.it

Già insegnante di scienze sociali, è Docente a contratto presso il Dipartimento di Scienze Umane per la Formazione dell'Università Milano-Bicocca. Autore di ricerche-azione in ambito pedagogico-didattico presentate in diversi convegni e di numerosi articoli e testi in ambito, è formatore OPPI (Organizzazione per la Preparazione Professionale degli Insegnanti), di cui è membro del Comitato Scientifico e attualmente Direttore.

A che gioco giochiamo? Conoscere, apprendere e cambiare insieme al bambino

di

Gabriele Bendinelli e Chiara Lui
Institute of Constructivist Psychology

Abstract: A partire da un breve *excursus* su come le varie teorie psicologiche abbiano trattato il tema del gioco infantile, questo lavoro si propone di superare la dicotomia realista tra razionalità e fantasia. I presupposti e la prospettiva processuale costruttivista ci guidano ad esplorare il gioco come strumento nelle mani dei bambini, attraverso il quale essi conoscono, comprendono e danno senso alle proprie esperienze. Questo approccio ci offre l'opportunità, come psicoterapeuti e consulenti, di costruire i processi di costruzione dei bambini, ci invita a far nostro il linguaggio del gioco e praticare la socialità nei loro confronti.

Parole chiave: gioco, bambini, sviluppo, psicoterapia, apprendimento.

What game are we playing? Knowing, learning and changing with children

Abstract: Starting from a brief *excursus* about how various psychological theories treated the theme of child's play, this work is aimed to go beyond the realistic dichotomy between fantasy and rationality. Constructivist's assumptions and procedural perspective drive us to explore play as a tool in children's hands, through which they can know, understand and give sense to their experiences. This approach leads us, as psychotherapists and consultants, to construe their construing processes, inviting us to adopt children's language of play and practice sociality towards them.

Key words: play, children, development, psychotherapy, learning.

1. Quale psicologia per il gioco?

Nei primi anni di vita i bambini trascorrono la maggior parte del loro tempo giocando in molti modi differenti: da soli, con gli adulti e con altri bambini, a casa, a scuola e all'aperto. Quasi ogni cosa può diventare un gioco: un dito, un bicchiere d'acqua o un filo d'erba.

Nel sapere comune il gioco è un concetto associato al piacere e alla libertà, al divertimento e alla fantasia e per questo viene frequentemente messo in opposizione al dovere e alla responsabilità, al lavoro e alla razionalità. Gli adulti spesso lasciano giocare i figli fino a quando sono piccoli e, mano a mano che li vedono crescere e diventare ragionevoli, trasformano il gioco in una ricompensa, uno strumento per imparare, qualcosa da regolamentare e da fare da soli. Gli adulti stessi, quando si lasciano andare al gioco, giustificano di solito le loro scelte con qualche spiegazione razionale. Ma veramente il gioco è solo qualcosa di divertente e poco serio?

Se ripensiamo ai nostri giochi da piccoli, possiamo facilmente renderci conto di quanto il gioco sia importante nella vita di una persona. Ognuno di noi ne ha uno preferito del proprio passato e ciò che ha provato nel momento in cui ci giocava ha reso quell'esperienza qualcosa di speciale, da ricordare fino ad oggi. La curiosità e il senso del potere, il brivido e la noia, la gioia e il dolore, il coraggio e la precisione - queste sono alcune delle emozioni che possiamo provare mentre giochiamo, ben oltre la libertà e il divertimento.

Anche se il gioco è così comune e diffuso durante l'infanzia e nelle fasi successive dello sviluppo, la conoscenza scientifica non ha particolarmente approfondito questo tema. Le ricerche psicologiche si sono focalizzate su di esso fino agli anni Ottanta del secolo scorso, ma dagli anni Novanta il gioco è divenuto il contesto per compiere studi sullo sviluppo infantile e non più il *focus* delle ricerche stesse. Inoltre, le teorie psicologiche sul gioco sono molte - tante quanti gli orientamenti teorici prevalenti in psicologia - ma la maggior parte guarda alla complessità del fenomeno definendolo sulla base degli aspetti comportamentali piuttosto che teoretici (Baumgartner, 2002).

Riunendo una ventina di persone nella stessa stanza e ponendo loro la domanda "che cos'è il gioco?", facilmente si avrà modo di far emergere la miriade di punti di vista ed interrogativi che la psicologia ha già affrontato su questo tema. Quando possiamo dire che un bambino inizia a giocare? Cosa distingue il gioco da altre attività? Cos'è dunque il "non-gioco"? Se pensiamo al gioco, cosa ci viene subito in mente (il gioco che coinvolge almeno un oggetto, i giochi di gruppo, le regole del gioco...)? Facilmente emergerà da questo semplice esperimento la considerazione che le risposte possibili, oltre ad essere potenzialmente infinite, dipendono dalla direzione verso cui la domanda orienta il nostro sguardo.

Le possibili definizioni di gioco dipendono pertanto dall'angolazione da cui, come osservatori-ricercatori esterni, osserviamo il fenomeno. Le "lenti teoriche" che inevitabilmente indossiamo dirigono la nostra attenzione verso un aspetto o l'altro e, se la domanda da cui muove il nostro interesse contiene almeno un "perché", la risposta sarà una spiegazione.

Questo è ciò che emerge anche dalla letteratura a riguardo: è noto che questo tema sia stato discusso da nomi eminenti come Freud (1920), Mead (1934), Piaget (1945), Vygotskij (1966), Winnicott (1971), Bateson (1972), Bruner (1976).

Piaget (1945) colloca il gioco nel processo di "formazione del simbolo": mediante assimilazione, il bambino che gioca esprime il suo mondo interiore dando forma agli oggetti grazie alla sua immaginazione; fantasia e razionalità - pur rimanendo modalità dicotomiche di esperienza - sfumano i propri confini l'una nell'altra durante l'attività ludica.

Vygotskij (1966) amplia il campo di pertinenza includendo gli aspetti motivazionali, affettivi ed interpersonali del gioco: esso apre una "zona di sviluppo prossimale" perché comprende tutte le conquiste evolutive e per questo motivo può essere considerato un'attività seria e realistica.

Seppure in un contesto teorico differente, anche Winnicott (1971) sottolinea quanto il gioco sia una faccenda seria. Connettendolo al concetto di "oggetto transizionale", lo descrive come uno spazio intermedio di esperienza, in cui il bambino è seriamente impegnato ad esprimere il suo mondo interiore facendo i conti con i limiti che la realtà impone.

Freud, a partire dalle sue osservazioni sul gioco del *Fort-Da* (1920), ha scritto pagine fondamentali della sua teorizzazione, e i suoi seguaci hanno poi studiato ampiamente il gioco, classificandone diversi tipi sulla base degli stadi di sviluppo dell'Io e delle sue istanze.

Prendendo in considerazione la visione interpersonale di altri teorici, invece, Mead (1934) si sofferma in particolare sugli aspetti sociali del gioco, precondizioni per l'emergere del Sé. Bateson (1972) evidenzia come la non-letteralità della comunicazione che avviene entro i confini del gioco di finzione getti le basi per la capacità di meta-comunicare.

Questa rassegna, certamente non esaustiva, potrebbe continuare, portandoci però lontani dagli obiettivi della nostra riflessione. Piuttosto, riteniamo utile sovraordinare le dimensioni che emergono dalle molte definizioni e prospettive sul gioco, individuando sei caratteristiche ricorrenti di questo fenomeno (Baumgartner, 2002):

1. la motivazione intrinseca: il gioco è un comportamento naturale e genuino che il bambino intraprende spontaneamente;
2. la priorità dei mezzi sul fine: il comportamento di gioco non ha altra giustificazione se non il gioco stesso, l'azione di giocare procura piacere, perciò il processo diviene più importante del risultato;
3. la dominanza dell'individuo rispetto alla realtà esterna: il comportamento esplorativo è guidato dalla domanda "che cos'è questo?" ed è orientato ad accumulare informazioni, finalizzate ad esercitare un miglior controllo sull'oggetto. Invece, il comportamento di gioco sembra guidato dalla domanda: "cosa posso fare con questo oggetto?";
4. la non letteralità del gioco: trattando gli oggetti come se fossero qualcosa di diverso, il bambino costruisce nuovi possibili significati;
5. la libertà dai vincoli: nel gioco le regole non sono decise a priori ma vengono costruite e negoziate dai giocatori stessi; per questo motivo sono parte integrante del processo ludico;
6. il coinvolgimento attivo: generalmente - anche se a differenti livelli - ogni tipo di gioco richiede il coinvolgimento attivo del giocatore e un serio impegno.

Soffermandoci a riflettere su queste descrizioni del gioco, ci chiediamo: che tipo di assunto emerge da esse? Quale immagine del bambino sottendono?

Il bambino viene descritto come un protagonista attivo del gioco, certamente, tuttavia viene ancora studiato nel suo comportamento dal punto di vista esterno dell'adulto e rimane per questo imbrigliato nelle dicotomie attribuite al gioco: realtà - fantasia, dovere - piacere, lavoro - divertimento.

La prospettiva adulto-centrica diventa evidente in termini come "spontaneità", "piacere", "motivazione" e "realtà". Infatti, seguendone i "perché" in una direzione deterministica, ricerche e studi hanno bisogno di produrre spiegazioni causalistiche, come quella motivazionale, finendo però col contraddire i loro presupposti quando affermano che il gioco non necessita di altre motivazioni al di fuori del gioco stesso. La "spontaneità" d'altra parte risulta una variabile causale scarsamente definibile a livello psicologico. Ravenette, argutamente, osserva poi che la "motivazione è una spiegazione particolarmente interessante, dal momento che l'osservazione casuale suggerisce che usiamo questo termine solo quando le persone (inclusi i bambini) falliscono nel fare ciò che noi vogliamo o, occasionalmente, fanno qualcosa che ci coglie completamente impreparati" (Ravenette, 1999, p. 28). Inoltre lo stesso concetto di realtà, opposto a quello di finzione del gioco simbolico, non pertiene all'esperienza di un bambino quando utilizza un cucchiaio come se fosse un aereo, cioè non ci dice niente del senso che quel gioco ha per lui in quel momento. Piuttosto risulta una chiave di lettura con cui gli adulti punteggiano ciò che il bambino fa e che perciò direziona il loro sguardo e le loro spiegazioni. L'importanza di questo concetto per gli adulti risiede probabilmente nel fatto che, nella nostra matrice culturale e in gran parte della psicologia, il benessere è stato collegato profondamente all'esame di realtà tanto da essere considerato come un assoluto che non può essere messo in discussione.

Sul piano epistemologico, l'assunto dell'esame di realtà può essere collocato dentro ad una visione rappresentazionista della conoscenza: essa ha a che fare con l'acquisire e il raccogliere in modo neutrale le caratteristiche rilevanti di un mondo che è predeterminato e già dato come vero (Maturana & Varela, 1987/1992). In una prospettiva simile, chiaramente il compito evolutivo principale riguarda la relazione tra la persona e la realtà, l'acquisizione della capacità di maneggiare la realtà e negoziare tra le sue istanze e la libera espressione del proprio mondo interiore. Il gioco diviene quindi una delle principali attività che permette di raggiungere questo obiettivo e pertanto è destinato ad essere posto in secondo piano mano a mano che il bambino cresce e gradualmente diviene una persona razionale e ragionevole.

A questo punto però ci chiediamo che ne è del punto di vista del bambino.

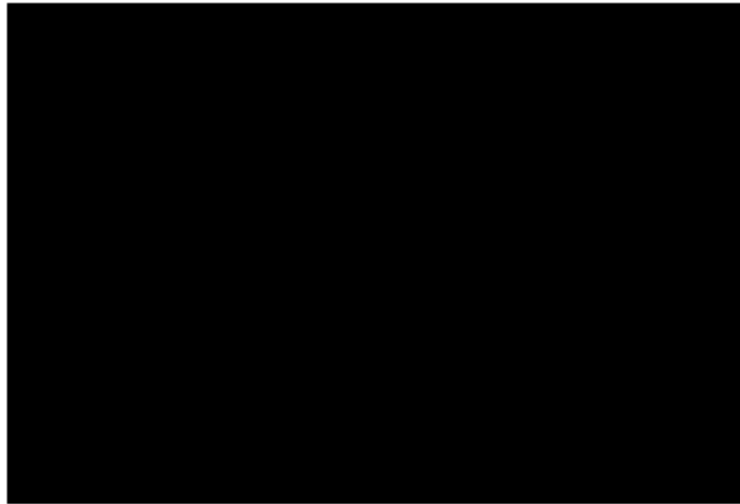


Fig. 1

In occasione della XII conferenza dell'*European Personal Constructivist Association* tenutasi a Brno nel 2014, abbiamo presentato la prima versione di questo elaborato a quattro mani e in quell'occasione abbiamo chiesto ad alcuni nostri colleghi di inviarci per mail la foto del loro gioco preferito quando erano piccoli. La figura 1 rappresenta il gioco scelto da una nostra collega. Quando lo abbiamo ricevuto abbiamo pensato inizialmente che fosse un errore e che l'immagine fosse andata persa nell'invio. Tuttavia successivamente ci siamo messi nei suoi panni di bambina e il gioco è apparso: nascondino! Quello sfondo nero è il buio che una persona vede quando "fa la conta".

Nelle pagine seguenti proporremo un viaggio nei panni dei bambini e due similitudini saranno i punti di riferimento che ci guideranno: il *bambino come scienziato* e il *gioco come laboratorio*.

A partire dalla domanda "in cosa sono fondamentalmente impegnati i bambini quando giocano?" rileggeremo in ottica costruttivista i diversi tipi di gioco, cercando di non perdere mai di vista l'esperienza che il bambino compie in prima persona, e arriveremo a chiederci come il gioco possa collegarsi all'ambito dell'apprendimento scolastico e alla psicoterapia.

Questo infatti l'intento: muoverci verso una comprensione sempre maggiore dell'esperienza del bambino, cercare di costruire i suoi processi di costruzione³ attraverso la dimensione del gioco - così poco considerata dalla letteratura psicologica, eppure tanto pervasiva e trasversale nella vita dei bambini - a partire dalla nostra esperienza di terapeuti che li incontrano in contesti differenti.

2. Il bambino come scienziato

I bambini sono stati studiati da molti psicologi ed educatori seguendo quello che potremmo chiamare, con un'immagine forte, il *modello di Pinocchio*: pupazzi animati che devono essere guidati dagli adulti affinché abbandonino la loro innata spinta verso il Paese dei Balocchi e raggiungano la "giusta forma". Basti pensare a cosa accade di anno in anno nella distribuzione oraria delle attività quotidiane di un bambino. Fino a 3-4 anni di età, non solo il tempo libero ma anche l'attività scolastica organizzata (all'asilo nido, prima, e alla scuola per l'infanzia, poi) è improntata prevalentemente al gioco. Crescendo in età e nei gradi di scolarizzazione, aumenta via via il carico di impegno scolastico e con esso le attività collaterali (sportive e ricreative) sempre più organizzate e sempre meno "libere". L'agenda settimanale di alcuni bambini della scuola primaria si presenta fitta di impegni che si susseguono nel dopo scuola. Sebbene alcune di esse, come le attività sportive, siano spesso riconducibili a forme di gioco organizzato, sempre meno spazio-tempo è lasciato all'iniziativa del bambino, alla sua creatività. Il modello di Pinocchio, che più o meno consapevolmente informa spesso le scelte del mondo adulto, presuppone che l'iniziativa dei bambini vada

³Nella Psicologia dei Costrutti Personali, lo sforzo di comprensione dell'altro è espresso nel Corollario della Socialità: "nella misura in cui una persona costruisce i processi di costruzione di un'altra, può giocare un ruolo in un processo sociale che coinvolge l'altra persona" (Kelly, 1955/1991, p. 66; trad. it. a cura degli autori).

scoraggiata in quanto è più importante che si adeguino agli "stampi" dei grandi, a ciò che ci si aspetta da loro. Quasi a dire, più o meno esplicitamente: "se vuoi fare di testa tua, se sei determinato e disobbediente, rischi di sbandare e quindi dobbiamo correggere il tiro!". In questo modo finiamo con l'adottare uno sguardo che problematizza anche il semplice desiderio di un bambino di poter liberamente giocare.

Fortunatamente alcuni pensatori - come Piaget, Montessori, Stern - hanno tracciato altri sentieri, assumendo che i bambini sono *persone* sin dai primi attimi della loro vita. Nei suoi due volumi del 1955 G. A. Kelly ha fornito una visione generale della persona come scienziato⁴ ed i bambini non sono un'eccezione: anche loro possono essere considerati come agenti attivi che creano il mondo e loro stessi grazie al continuo processo conoscitivo che portano avanti (Ravenette, 1999)⁵.

Certamente, specialmente quando ci riferiamo all'età preverbale, guadagnare la prospettiva dei bambini può risultare piuttosto difficile. Tuttavia, riteniamo di poterci meglio addentrare in questo sforzo di comprensione se indossiamo "lenti teoriche" orientate al processo, che promuovono domande fertili, non aprioristiche e auto-riflessive, capaci di tenere conto delle chiavi di lettura che noi stessi come ricercatori usiamo per costruire il fenomeno. In questa prospettiva, coerente con gli assunti della Psicologia dei Costrutti Personali (Kelly, 1955), anche il gioco può essere compreso come esperienza, che è conoscenza in e attraverso l'azione.

I processi costruttivi del bambino non differiscono nei modi da quelli dell'adulto, entro una prospettiva epistemologica per cui la persona è una forma di movimento. "Nella teoria dei costrutti, non esiste una psicologia separata per il bambino. (...) Non possiamo concederci il diletto o l'utilità del titolo del capitolo "psicologia dello sviluppo" perché, nei termini della teoria dei costrutti, è impossibile dar senso al polo di contrasto. Di cosa tratterebbe una psicologia del non-sviluppo?" (Bannister & Agnew, 1976, p. 100)⁶.

Ogni essere vivente ha bisogno della relazione per vivere, crescere e svilupparsi; è la relazione a nutrire quel senso di "intersoggettività" che compare già nei primi periodi di vita, come è stato ampiamente dimostrato dalle ricerche sugli effetti della deprivazione infantile e da quelle sui neuroni specchio. Tuttavia ciò non significa che i bambini siano sottomessi a queste relazioni ma, al contrario, le costruiscono attivamente perturbando⁷ l'altro sconosciuto e lasciandosi a loro volta perturbare. Ciò significa che fin dai primi momenti della loro vita i bambini iniziano a costruire alcune ipotesi sul mondo e a testarle per verificarne la validità. Tornare indietro a quei primi momenti ci consente di vedere come il sistema di conoscenza di una persona emerge e crea se stesso, cioè getta le basi del suo stesso sviluppo nel tempo.

Immaginiamo un bambino alla nascita: egli è improvvisamente immerso in un mondo caotico, che lo sovrasta, popolato da milioni di eventi che non può ancora comprendere. Tuttavia, in quanto persona, essere umano strutturato per agire e conoscere, coglie le regolarità che emergono dalle interazioni ricorrenti con l'ambiente. Queste regolarità sono costrutti - unità ermeneutiche di discriminazione e significato (Giliberto, 2014) - e il processo di costruzione implica quindi il compiere distinzioni sequenziali tra due eventi simili, in opposizione ad un terzo diverso da loro. Come Procter (2007) afferma "come esseri umani ci sviluppiamo in un modo estremamente sociale, interiorizzando fin dai primi momenti la versione attuale di come il mondo appare alle persone intorno a noi. I primi costrutti (caldo *versus* freddo, dolore *versus* protezione, sapore piacevole *versus* disgustoso, frustrato *versus* soddisfatto) sembrano essere innati

⁴ "Kelly suggerisce che le persone siano fondamentalmente impegnate a comprendere la propria natura e la natura del mondo e a testare questa comprensione nei termini di quanto li guida e li rende capaci di guardare al futuro a breve e a lungo termine. In tal senso, il modello della persona della teoria dei costrutti è 'lo scienziato'. Nel dire che le persone sono tutti scienziati, Kelly (...) afferma che noi tutti abbiamo la nostra visione del mondo (la nostra teoria), le nostre aspettative su ciò che accadrà in una data situazione (le nostre ipotesi) e che il nostro comportamento è un continuo esperimento con la vita. Per Kelly la scienza ha la stessa natura centrale dell'arte-immaginazione" (Bannister & Fransella, 1986, p. 8; trad. it. a cura degli autori).

⁵ "Anche i bambini sono scienziati, un fatto riconosciuto nei moderni metodi di insegnamento di matematica e scienze, ma raramente nei libri sullo sviluppo infantile (fatta eccezione per Piaget)" (Ravenette, 1999, p. 28; trad. it. a cura degli autori). Altri autori successivamente hanno approfondito il mondo dei bambini attraverso le lenti del costruttivismo e della PCP. Tra di loro ci riferiamo a Salmon (1970; 1985), Bannister (1976; 1986), Ravenette (1977; 1999; 2003), Butler e Green (1998; 2007), Procter (1985; 2005; 2007; 2009).

⁶ Trad. it. a cura degli autori.

⁷ Il termine perturbazione proviene dalla teoria dell'autopoiesi formulata da H.R. Maturana e F.J. Varela (1987/1992) e fa riferimento alla prospettiva biologica sugli esseri viventi come sistemi chiusi strutturalmente determinati, che specificano ciò che è significativo per la propria esistenza.

ma si congiungono presto ad un bagaglio di dimensioni sempre più elaborato che governa e definisce le interazioni con il mondo e tra se stessi e gli altri" (p. 1).

Ritorniamo a quel bambino: a tre mesi di vita percepisce un'ombra nel suo campo visivo, la percepisce una volta, la percepisce una seconda volta e andando avanti in questo modo costruisce la regolarità di una mano. Dopo un mese, quel bambino probabilmente costruirà quella mano come qualcosa di cui ha il controllo, collegando quella forma visiva alla sensazione di poterne dirigere i movimenti nell'aria.

Lo psicoanalista Daniel Stern descrive questo processo nel "Diario di un bambino" (1990) usando ampiamente la metafora delle "melodie spaziali". Mettendosi dal punto di vista di un bambino, Stern compara il campo percettivo ad una melodia che emerge gradualmente da uno sfondo caotico. Come un suono distinto che diviene riconoscibile tra il rumore di fondo, la percezione opera specificando frequenze spaziali. "Il bambino non arriva alla vita con nozioni preformate degli oggetti del mondo. È tutto nuovo. Non ci sono preconcetti o sistemi di cose prestabiliti che impattano contro le sue sensazioni visive" (Stern, 1977/2002)⁸.

Operando continue discriminazioni, le ricorrenze emergono dal rumore di fondo, come melodie che si compongono man mano e danno senso a questo caos indifferenziato. Procedendo nella conoscenza, il bambino compone il mondo.

Quella stessa mano appena scoperta diverrà ben presto un mezzo di conoscenza, che permetterà al bambino di toccare tutto ciò che lo circonda per la prima volta: il suo campo percettivo si amplierà incredibilmente, i suoi esperimenti si moltiplicheranno, così come sarà amplificato il senso di autodeterminazione e di proattività che il bambino sperimenta. Infatti giorno dopo giorno la sua mano incontrerà l'altra mano, un piede, la faccia e così il bambino inizierà a coordinare il tutto come un direttore d'orchestra. Ogni volta che una nuova melodia si scrive, una porta si apre e molte esperienze nuove divengono percorribili. Parafrasando Piaget, i bambini compongono il mondo componendo se stessi⁹ e, dopo le prime melodie che il bambino crea nel processo conoscitivo, una sorta di polifonia o una sinfonia appare: non solo una, ma molte linee melodiche sono create allo stesso tempo. Mentre una inizia e continua, un'altra emerge e le si affianca. Ogni linea melodica può essere isolata dalle altre, ma tutte suonano simultaneamente e generano qualcosa di unico e sorprendentemente complesso, comunque armonioso. In questo modo l'esperienza prende il suo ritmo, specificata da quel sistema in movimento che è il bambino, in modo simile a ciò che avviene grazie alla punteggiatura nella lettura, o all'intonazione nel parlato (fig. 2).



Fig. 2

Ad un livello superordinato possiamo considerare questo processo di costruzione, azione e conoscenza, un

⁸ Trad. it. a cura degli autori.

⁹ "L'intelligence organise le monde en s'organisant elle-même" (J. Piaget, 1937, p.311).

processo che inizia alla nascita ma che continua lungo il corso di tutta la vita. Nei termini della Psicologia dei Costrutti Personali (Kelly, 1955), esso può essere descritto come un continuo Ciclo di Esperienza¹⁰: discriminando gli eventi, i bambini generano anticipazioni e le testano agendo nel mondo. Revisionando i risultati di questi esperimenti, gradualmente organizzano un sistema di costrutti progressivamente dilatato e gerarchico¹¹.

3. Il gioco come laboratorio

Frank ha suggerito come il gioco sia "il modo in cui il bambino esplora e si orienta nel mondo del tempo e dello spazio, degli oggetti, animali, strutture e persone. Coinvolgendosi nel processo del gioco, il bambino impara a vivere nel nostro mondo di significati e valori e contemporaneamente esplora, sperimenta e impara secondo la sua individualità" (Landreth, 2012, p. 8)¹².

Il tema del gioco rappresenta un vuoto nella visione teoretica della PCP. Kelly ne accenna in un breve paragrafo sulla creatività, e scrive che "il gioco coinvolge la scoperta all'interno di confini sicuri. I suoi esiti sono sempre velati in una deliziosa incertezza. Quando una persona gioca intraprende un piccolo viaggio di scoperta - tutto al sicuro nel suo cortile. (...) Attraverso il gioco egli dissipa fiduciosamente una piccola incertezza dopo l'altra. (...) Quindi, attraverso il gioco, il sistema anticipatorio di una persona cresce e cresce" (Kelly, 1955/1991, p. 307)¹³.

Seguendo la metafora del bambino come scienziato, possiamo considerare il gioco come un laboratorio, cioè una dimensione di esperienza in cui la conoscenza si dispiega attraverso l'agire e in cui i bambini compongono il loro mondo, definendo ed estendendo¹⁴ le loro linee melodiche. Da questa prospettiva non abbiamo bisogno di altre motivazioni o spiegazioni per il gioco perché esso non è più un comportamento da studiare da un punto di vista esterno ma è il sistema di costrutti stesso, la persona, nel suo continuo movimento.

La descrizione che ne fa Kelly sembra avere molto in comune con le caratteristiche che egli stesso attribuisce all'*enactment*, una tecnica di *role-playing* strutturata per il *setting* terapeutico¹⁵.

Come nell'*enactment*, infatti:

- il gioco rappresenta uno spazio delimitato e protetto in opposizione al mondo caotico e travolgente;
- tutto è a portata di mano per il bambino, che può attivamente scegliere quegli eventi che giacciono entro il campo di pertinenza del suo sistema. Il contesto del gioco pone le basi per agire entro gradi di variabilità controllati, poiché non sconfinava in una imprevedibilità che può generare minaccia e ansia¹⁶;
- il bambino può ripetere le sue esperienze tutte le volte che desidera; in altre parole, il gioco fornisce cicli

¹⁰ Il Ciclo dell'Esperienza consente di descrivere processualmente l'agire umano: ogni esperienza ha inizio con una fase di Anticipazione, cui segue l'Investimento e poi l'Incontro, in cui le anticipazioni divengono concrete e trovano conferma o disconferma attraverso la Validazione o Invalidazione nella fase della Verifica; il ciclo termina con la Revisione delle anticipazioni, premessa per un nuovo ciclo. (cfr. Kelly, 1966).

¹¹ Cfr. Corollario dell'Organizzazione: "ogni persona sviluppa in modo caratteristico, per la sua convenienza nell'anticipare gli eventi, un sistema di costruzione che include relazioni ordinali tra costrutti" (Kelly, 1955/1991, p. 39; trad. it. a cura degli autori).

¹² Trad. it. a cura degli autori.

¹³ Trad. it. a cura degli autori.

¹⁴ La direzione verso cui il sistema di costrutti, la persona, orienta le proprie scelte è quella per lei maggiormente elaborativa: "questa elaborazione può prendere la forma della definizione (confermando in ogni minimo dettaglio quegli aspetti dell'esperienza che sono già stati costruiti attivamente) o dell'estensione (ampliando il campo di pertinenza del sistema di costrutti attraverso l'esplorazione di nuove aree fino a quel momento comprese solo parzialmente)" (Bannister & Fransella, 1986, p. 13; trad. it. a cura degli autori).

¹⁵ "Le funzioni dell'*enactment* sono quelle di offrire un'elaborazione al sistema di costrutti personali del paziente, consentire la sperimentazione nel laboratorio della stanza della terapia, proteggere il paziente dal coinvolgimento troppo precoce di strutture nucleari, prima che sia pronto a considerare di abbandonarle, affrancare il paziente da costrutti prelativi troppo strettamente connessi a eventi e persone attuali, e permettere al paziente di guardare se stesso e i propri problemi in prospettiva" (Kelly, 1955/1991, p. 411; trad. it. a cura degli autori).

¹⁶ Minaccia è "la consapevolezza di un cambiamento imminente e comprensivo nelle strutture nucleari di una persona" (Kelly, 1955/1991, p. 391; trad. it. a cura degli autori). Ansia è "la consapevolezza che gli eventi a cui la persona si trova di fronte giacciono per lo più al di fuori del campo di pertinenza del suo sistema di costrutti" (Kelly, 1955/1991, p. 411; trad. it. a cura degli autori).

di esperienza entro cui egli può costruire con successo le repliche degli eventi¹⁷, testando e revisionando le sue anticipazioni;

- i confini del gioco, ai quali i bambini prestano grande attenzione, diminuiscono l'impatto che l'invalidazione può avere sul loro sistema, sulla vita e sulle relazioni. I bambini possono perciò elaborare aggressivamente¹⁸ le invalidazioni mentre giocano. Infatti, protetti da un'ansia invasiva o dalla minaccia, essi possono portare a termine i cicli di esperienza, revisionare le anticipazioni invalidate e formulare nuove ipotesi. In tal senso, possiamo considerare il gioco come una speciale dimensione d'esperienza che incoraggia il cambiamento.

La scena tipica di un bambino di nove mesi che ripetutamente lancia il ciuccio sul pavimento è un chiaro esempio di questi processi. Attraverso questa azione, incomprensibile per molti adulti, il bambino può testare le sue ipotesi sul mondo: impara che suono produce il ciuccio quando tocca il pavimento, comprende come modulare la sua forza per produrre effetti diversi, getta le basi di ciò che sarà l'alternanza delle mosse comunicative all'interno dell'interazione con l'altro¹⁹. Una simile conoscenza sarebbe impossibile per questo giovane sistema di costrutti che è il bambino, se le sue energie non si concentrassero in un'azione per volta. Diversamente, il bambino verrebbe sovrastato dal caos e non sarebbe in grado di discriminare ciò che può fare da ciò che non può fare.

La scena prosegue: dopo molte ripetizioni del suo impatto sul suolo, il ciuccio cade sul tappeto e non produce alcun rumore. Le anticipazioni del bambino falliscono! Questo è un momento molto serio in cui una nuova domanda si forma, diventa azione e dà vita a nuovi esperimenti: "cos'è successo al mio ciuccio?". Un nuovo ciclo di esperienza può prendere vita, a partire dalla curiosità di scoprire e testare quale parte del pavimento fa rumore e quale no.

4. Le forme del gioco

La letteratura psicologica tradizionalmente distingue tra varie forme di gioco. Una delle classificazioni più comuni, che segue il modello di sviluppo infantile proposto da Piaget (1945), individua il *gioco sensorio-motorio*, quello *simbolico* e il *gioco con regole* (McCune, 1995; Delalande, 1977; Garvey, 1977). Invece di considerarli come passi separati e sequenziali del lineare sviluppo umano, proponiamo di vederli come un'utile chiave di lettura per punteggiare il flusso di esperienza di un bambino; un'operazione che non vuole essere un'ulteriore classificazione che si aggiunge alle precedenti, né avanza alcuna pretesa di reificazione. Al contrario, consapevoli che la punteggiatura - come la proverbiale bellezza - sta negli occhi di chi guarda e costruisce la realtà che osserva, scegliamo di adottare uno sguardo che ci consenta di dislocarci temporaneamente e metaforicamente nella prospettiva del bambino.

La nostra idea è che ogni forma di gioco rappresenti uno specifico tipo di laboratorio o dimensione esperienziale che consente alcuni esperimenti e crea le condizioni perché alcune linee melodiche si generino. In questo modo si gettano le basi per la crescita del sistema di costrutti, che procede nel tempo verso una maggiore estensione e definizione, cambiando continuamente e rafforzando, al contempo, alcuni costrutti attorno ai quali si costruisce il senso di identità. "La costruzione del sé verrà vista come un atto costruttivo come ogni altro. (...) Possiamo fare congetture e indagare come il bambino elabori la sua costruzione del sé, ma tale elaborazione verrà considerata negli stessi termini dell'elaborazione che continua per l'intera vita di una persona" (Bannister & Agnew, 1976, p. 100)²⁰. E ancora, "lo sviluppo della personalità non è semplicemente un aspetto dello sviluppo del bambino; è l'intero nucleo sociale del progredire di un individuo nel corso della vita" (Salmon, 1970, p. 220)²¹.

Ogni laboratorio non scompare e non diviene meno importante quando un altro emerge (come la classica

¹⁷ Cfr. corollario della Costruzione: "una persona anticipa gli eventi costruendone le repliche" (Kelly, 1955/1991, p. 53; trad. it. a cura degli autori).

¹⁸ Aggressività, nella definizione della Psicologia dei Costrutti Personali, è "l'elaborazione attiva del campo percettivo" (Kelly, 1955/1991, p. 374; trad. it. a cura degli autori).

¹⁹ A questo proposito si vedano gli studi compiuti da Bruner sul gioco sociale nel primo anno di vita (1983): "i giochi sociali sono così definiti perché coinvolgono due persone e sono caratterizzati da una struttura convenzionale tipica che consiste nella presenza di una regola, evidente nella ripetizione delle azioni" (Baumgartner, 2002, p. 30).

²⁰ Trad. it. a cura degli autori.

²¹ Trad. it. a cura degli autori.

visione dello sviluppo infantile assume). Piuttosto, quando le differenti forme di gioco appaiono, creano nuove linee melodiche che interagiscono con quelle passate in una reciproca perturbazione così che l'intera polifonia cambia continuamente e si ricrea come un processo autopoietico²².

Nel *Laboratorio Senso-motorio* il bambino conduce esperimenti per costruire la regolarità e l'anticipabilità del suo mondo. Costruendo e testando vari tipi di schemi senso-motori (Benelli, 1980), come far rotolare una palla o mettere in bocca qualcosa, affronta la transizione di ansia di un mondo che non conosce affatto e costruisce una stabilità che rappresenta il punto di partenza dei successivi processi di conoscenza. Il gioco senso-motorio è fondamentale nei primi anni di vita, tuttavia non è mai abbandonato dal momento che anche un adulto può elaborare l'ansia facendo ricorso a esperienze senso-motorie²³.

In particolare, in questo laboratorio i bambini creano alcune linee melodiche che possiamo considerare fondamentali per la vita psicologica. Innanzitutto, nei primi mesi dopo la nascita, costruiscono il confine che divide e collega gli stimoli interni da quelli esterni e in questo modo distinguono un'embrionale percezione di se stessi, discriminandola da ciò che capita intorno a loro. Mano a mano che questo confine diviene stabile, il mondo acquisirà la continuità e la solidità della cosiddetta²⁴ realtà. Parallelamente, i bambini discriminano giorno dopo giorno tra le differenti parti del proprio corpo e sperimentano la possibilità di controllarle. Alla fine di questo ciclo di esperienza possono revisionare sia la costruzione del loro corpo come un tutt'uno sia la loro *agency*, cioè il potere di gestire attivamente il mondo e la percezione di essere i *leader* dei propri esperimenti.

Grazie a queste importanti creazioni, nei primi mesi i bambini esplorano i molti e differenti modi attraverso cui riescono a governare il mondo. Gli oggetti entrano nel laboratorio e una domanda inconsapevole emerge: "cosa posso fare con queste cose?". In cerca di risposte, i bambini iniziano per esempio a urlare intenzionalmente per richiamare la mamma, riempiono e svuotano, spingono e tirano, spostano gli oggetti intorno a loro, li gettano e li raccolgono.

All'interno di questo laboratorio il ruolo del *care-giver* è fondamentale poiché aiuta il bambino a condurre i suoi esperimenti fornendo un ritmo e una struttura al flusso della sua esperienza e proponendo alternative quando qualcosa va storto. Ad esempio un genitore generalmente cattura l'attenzione del bambino e muove il suo sguardo verso un oggetto specifico invitando il bambino a fare lo stesso. Se il bambino accoglie questa perturbazione proposta dal genitore, si avvia uno scambio tra di loro: il bambino sposterà lo sguardo dal genitore all'oggetto per poi ritornare nuovamente su di lui che potrà invitarlo a ripetere l'esplorazione. Questa interazione arriva ad un *climax* oltre il quale il bambino inizia a perdere interesse per l'oggetto. Il genitore potrà quindi decidere se iniziare nuovamente lo stesso scambio o se introdurre una variante. Quindi genitore e bambino co-costruiscono il gioco con ruoli differenti: il bambino è come uno scienziato appena nato che fa esperimenti con il mondo, mentre il genitore agisce come un supervisore che lo aiuta a organizzare e revisionare i suoi esperimenti²⁵.

Dopo che il bambino ha costruito qualcosa di stabile in questo mondo caotico e ha revisionato il potere di essere un attivo conoscitore, egli fa ingresso nel *Laboratorio Simbolico* in cui sperimenta una prima forma di autoriflessività: il suo bagaglio di esperienza diviene qualcosa di riproducibile sotto altra veste e lui può maneggiarlo e cambiarlo, così come può maneggiare il processo di invenzione stesso. Trasformando un cucchiaino in un aeroplano, un filo d'erba in un bracciale magico, i bambini iniziano a guardare ciò che li circonda da altre prospettive. Più giocano, più divengono consapevoli del loro potere di cambiare punto di vista, includendo se stessi in questo processo di "dislocazione" spazio-temporale. È sorprendente l'attenzione che mettono nel mantenere fissi i confini tra la cosiddetta realtà e la cosiddetta finzione! Anche un solo sopracciglio alzato o un breve silenzio bastano ad indicare che questo confine sarà rotto dall'interlocutore.

Partendo da questa prima forma di autoriflessività, i bambini iniziano a sperimentare che le persone non sempre vedono le cose nello stesso modo e divengono consapevoli che persone diverse possono avere diversi punti di vista. Il loro interesse si focalizza nel mettersi nei panni degli altri e nell'esplorare il mondo

²² Il processo autopoietico è stato definito da Maturana e Varela (1987/1992) come il processo mediante il quale un essere vivente stabilisce e conserva le condizioni per la sua stessa esistenza nella continua rete di perturbazioni interne ed esterne.

²³ Pensiamo ad esempio a quando ci troviamo in un ambiente e con persone a noi estranei: le prime mosse che compiamo riguardano l'esplorazione dell'ambiente - attivando tutto il nostro sistema sensoriale - la presentazione reciproca e la ricerca di comunanze con gli altri - anch'esse attività senso-motorie - così da costruirci una base stabile iniziale.

²⁴ Questo termine per dire che, in una epistemologia costruttivista, la realtà esiste come interpretazione del soggetto conoscente.

²⁵ Per un approfondimento delle interazioni faccia-a-faccia tra madre e bambino si veda Fogel (1977).

delle relazioni umane. Giocare, in particolare, aiuta i bambini a impersonare i ruoli sociali che osservano intorno a loro (il genitore, l'insegnante, il poliziotto) e a vivere le emozioni, decisioni, azioni e pensieri legati a questi ruoli (Leslie, 1988).

Inoltre, una volta che il bambino ha revisionato la possibilità di rappresentare non solo le esperienze passate ma anche quelle che potrebbe vivere, egli può utilizzare il gioco simbolico per due importanti funzioni. Da una parte può riprodurre quelle esperienze quotidiane in cui le sue anticipazioni sono state invalidate, esplorarne le implicazioni e cercare delle alternative percorribili. Ad esempio, può simbolizzare la paura che ha provato quando, allontanandosi dalla mamma, si è girato e non l'ha ritrovata più dove l'aveva immaginata. Dall'altra il bambino può mettere in scena quelle anticipazioni che sarebbe rischioso testare nella vita quotidiana. Potrebbe gettare la sua bambola in giro e picchiarla ripetutamente per esprimere quei sentimenti di rabbia che anticipa che i genitori punirebbero.

Anche in riferimento al laboratorio simbolico possiamo affermare che questo genere di esperienza non rimane certo confinata al periodo infantile: basti pensare al teatro, alla finzione narrativa e alla miriade di situazioni simili e sfumate nel quotidiano in cui un adulto, tanto quanto un bambino, può simbolicamente elaborare un vissuto dislocandosi in "altro-da-sé".

La letteratura psicologica identifica almeno altre due forme di gioco: il *gioco socio-drammatico*, in cui i bambini inventano e interpretano storie immaginarie e distanti dalla cosiddetta realtà, e il *gioco con regole*, in cui sperimentano come negoziare i ruoli e partecipare alle dinamiche di interazione nel gruppo dei pari. Dal nostro punto di vista questi tipi di gioco condividono un importante processo di conoscenza: in entrambi il bambino non è il solo scienziato del laboratorio ma è chiamato a co-condurre esperimenti con altri coetanei.

In particolare i bambini condividono le comunanze e fanno fronte alle individualità²⁶ negoziando le loro conoscenze sui copioni sociali e le regole di interazione che caratterizzano questi contesti. Ad esempio quando un bambino e una bambina fanno finta di essere marito e moglie, contaminano la loro conoscenza sul ruolo maschile e femminile, come questo breve dialogo mostra (Baumgartner, 2002):

"Moglie: *Vengo anch'io al lavoro.*

Marito: *Mia mamma non lavora. Tu resti qui.*

Moglie: *Mia mamma lavora...un sacco di donne lavorano. Mia mamma è un professore all'università.*

Marito: *Ok allora sbrigati così non facciamo tardi. Ma sei sicura di voler lavorare?"* (p. 71).

5. Le applicazioni del gioco nel contesto della scuola e in psicoterapia

Avvicinandoci alle conclusioni, vorremmo dedicare un breve spazio ad alcune possibili applicazioni del gioco come laboratorio in ambito scolastico e psicoterapeutico.

Riferendoci alla scuola, non intendiamo approfondire come il gioco possa risultare utile per incoraggiare o facilitare l'apprendimento. Ci sembra importante piuttosto considerare come l'idea del gioco come laboratorio possa gettare una luce sui processi costruttivi che caratterizzano l'apprendimento scolastico.

Ogni apprendimento, come per esempio imparare a leggere, richiede al bambino di affacciarsi a un campo percettivo in cui giacciono molti elementi: spazi vuoti, linee, punti e cerchi, lettere, suoni, parole e frasi. Ogni bambino costruisce ed organizza questo campo con le proprie modalità e dalla sua specifica prospettiva (e come ben sappiamo, pensando a disturbi specifici dell'apprendimento come la dislessia, può risultare difficile comporre le lettere e formare le parole).

Possiamo ipotizzare che questi processi siano repliche di esperienze precedenti, se assumiamo che le persone anticipino gli eventi costruendone le repliche (Kelly, 1955). È pensabile, allora, ritrovarne traccia nei vari laboratori del loro gioco? Possiamo ipotizzare che il modo in cui il bambino ha giocato nei primi anni di vita influenzi il suo modo di apprendere a scuola?

La Psicologia dei Costrutti Personali fornisce, potremmo dire, una cassetta degli attrezzi particolarmente utile nel descrivere il modo in cui le persone conoscono e fanno esperienza. Il pregio della teoria, di essere

²⁶ I termini "comunanza" e "individualità" fanno riferimento ai rispettivi corollari formulati nella Psicologia dei Costrutti Personali (Kelly, 1955), che sottolineano come la somiglianza o la differenza tra persone, eventi e situazioni si determina a livello dei significati e dell'interpretazione personale degli eventi, non degli eventi in sé.

astratta e vuota²⁷, consente di canalizzare lo sguardo di chiunque sia interessato a comprendere, in un modo che permette di cogliere i processi in corso senza pre-scrivere i contenuti dell'esperienza. Costrutti professionali come dilatazione-costrizione, allentamento-restringimento, campo percettivo e transizioni²⁸, sono tutti possibili lenti per studiare i processi del giocare e dell'apprendere.

A nostro avviso questa ipotetica connessione potrebbe costituire un'interessante linea di ricerca all'interno di questa teoria, che consentirebbe di espandere le nostre conoscenze sui processi prevalentemente preverbalisti che i bambini portano avanti e descrivere il sistema di costrutti in prospettiva diacronica, nel suo formarsi epigeneticamente.

Riguardo alla psicoterapia, il gioco può essere considerato una porta spalancata sul mondo del bambino. Parafrasando il famoso principio di Kelly²⁹ potremmo dire: "se non sai cosa non va in un bambino, gioca con lui, può dirtelo".

Come Landreth (2012) sostiene, "i giocattoli sono come le parole per i bambini e il gioco è il loro linguaggio. Restringere la terapia all'espressione verbale vuol dire negare l'esistenza della forma di espressione più grafica - l'azione" (p. 12)³⁰. Quando entrano nella stanza della terapia, i bambini probabilmente utilizzeranno il gioco per comunicare le esperienze che vivono quotidianamente al di fuori di essa. La loro conoscenza emerge gradualmente nei movimenti, nelle esplorazioni e nelle azioni che scelgono di intraprendere, nelle storie, nei silenzi e nei dubbi che esprimono. Ancor più, se il bambino avverte condizioni favorevoli per sperimentare ampiamente e con successo con il terapeuta, è probabile che attraverso il gioco porti i propri problemi dentro la stanza della terapia. Così il gioco diventa il mezzo attraverso cui il terapeuta può fare diagnosi, cogliendo il problema dal punto di vista del bambino, ed incoraggiarlo ad esplorare vie alternative. Woltmann (1964) afferma a tal proposito che "il gioco fornisce al bambino l'opportunità per rappresentare le situazioni che per lui sono disturbanti e conflittuali e che lo confondono. In particolare il bambino piccolo non ha una facilità semantica considerato che sta sviluppando i suoi processi di appercezione, per questo diversi tipi di materiali per il gioco sembrano essere idealmente adatti per aiutarlo ad esprimere i suoi sentimenti e atteggiamenti" (p. 174)³¹.

Ad esempio, pensiamo ad un bambino che ha paura di perdere l'amore dei genitori per la nascita imminente di una sorellina. Il bambino cerca di esprimere i propri sentimenti ai genitori, ma loro faticano ad accettarli. Al contrario, puniscono il bambino e gli chiedono di essere felice per la nascita della bambina che la mamma ha sempre desiderato.

Nell'esperienza del bambino, diverse sensazioni possono sovrapporsi, una sull'altra, veicolando domande implicite e inesprimibili a parole: *papà e mamma vorranno bene alla mia sorellina più che a me? Sarò escluso? Sono cattivo se odio la mia sorellina? Perderò la mamma e il papà per questo?*

Il gioco in terapia può diventare il contesto in cui il bambino tenta di sbrogliare la matassa. Trovandosi faccia a faccia con un alieno atterrato da un pianeta sconosciuto, che vuole sbranare i contadini di un piccolo villaggio, questo bambino può esplorare tutti gli scenari che la sua immaginazione gli permette di ideare e considerare le proprie domande da diverse angolature: dal punto di vista dei contadini, così come da quello dell'alieno o dei sopravvissuti. Il terapeuta può diventare, di volta in volta, un nemico contro cui combattere, un alleato o semplicemente uno spettatore attento, ma sempre un co-costruttore del problema con cui il bambino sta avendo a che fare. Forse, ripetendo il gioco diverse volte, il bambino può trovare qualche mattone indistruttibile utile a creare uno spazio sicuro in cui proteggersi durante gli attacchi. Poi, con l'aiuto del terapeuta, può focalizzarsi sul solido senso di continuità e stabilità dato dai mattoni e cercare di trovare qualcosa di corrispondente nella relazione con i genitori. Forse questo cambiamento nel costruire il problema può dare forma ad un nuovo percorso da seguire nella sua vita

²⁷ "È una teoria che tenta di ridefinire la psicologia come psicologia delle persone. A una prima lettura, spesso sembra arida perché è deliberatamente vuota di contenuti. Sarà colui che adopera la teoria a fornire un contenuto per il quale essa possa aver senso" (Bannister & Fransella, 1986, p. 4; trad. it. a cura degli autori).

²⁸ Tutti questi termini fanno riferimento ai modi di descrivere il sistema di costrutti in movimento, in transizione appunto: dilatazione e costrizione riguardano l'ampliamento o la riduzione del campo percettivo per riorganizzarlo ad un livello più comprensivo o, al contrario, minimizzare incompatibilità tra i suoi elementi. Allentamento e restringimento descrivono l'alternarsi di gradi diversi di variabilità nel processo di anticipazione (cfr. Kelly, 1955).

²⁹ "Se non sai cosa non va (in un paziente), chiediglielo, può dirtelo" (Bannister & Fransella, 1986, p. 57; trad. it. a cura degli autori).

³⁰ Trad. it. a cura degli autori.

³¹ Trad. it. a cura degli autori.

quotidiana.

Se concordiamo che "è responsabilità del terapeuta stare sul livello del bambino e comunicare con lui attraverso il mezzo con cui si trova più a suo agio" (Landreth, 2012, p. 9)³², diventa imprescindibile approfondire il gioco come dimensione di esperienza utile per favorire nei bambini un processo di movimento; risulta altresì importante conoscere bene il nostro modo di giocare ed affinare la nostra autoriflessività sui processi preverbali che caratterizzano questo laboratorio. Solo a partire da questa riflessione preliminare potremo inserire il gioco all'interno di una terapia e modificare il *setting* classico affinché possiamo trasformarci in strumenti di cambiamento nelle mani dei bambini.

6. Conclusioni

Giunti al termine di questo viaggio, ci sembra che lo sforzo di entrare nel regno del gioco dei bambini ci abbia condotto in un mondo che, anche quando non immediatamente comprensibile, è sempre sorprendentemente attraente e vale la pena di essere esplorato.

Abbiamo compreso che il gioco non è un'esperienza accidentale nella vita dei bambini, ma piuttosto una dimensione di esperienza che informa il loro mondo. Può essere altresì considerato un linguaggio che i bambini utilizzano per parlare agli adulti.

Questo implica che tocca a noi adulti cercare di cogliere ciò che il bambino vuole dire piuttosto che chiedere a lui di parlare il nostro linguaggio.

Come uno strumento musicale, dobbiamo accordare noi stessi ripetutamente, rimanendo costantemente consapevoli dello strumento che siamo, per poter essere utili ai bambini con cui entriamo in relazione.

È, questa, una pratica continua di autoriflessività che consideriamo strettamente connessa all'esperienza della reciprocità. In un continuo gioco di reciprocità, siamo pienamente presenti con il bambino se, allo stesso tempo, siamo pienamente presenti a noi stessi.

Vogliamo concludere riprendendo un'affermazione di Butler e Green, che suona alle nostre orecchie come la manopola della radio quando ci sembra impossibile sintonizzarci sulla frequenza del bambino: "è precisamente a quei bambini che più frustrano i nostri tentativi di aiutarli che deve rivolgersi il nostro più consapevole sforzo di comprensione" (Butler & Green, 2007).

³² Trad. it. a cura degli autori.

Bibliografia

- Bannister, D., & Agnew, J. (1976). The Child's Construing of Self. In J.K. Cole & A. W. Landfield (Eds.), *Nebraska Symposium on Motivation 1976: Personal Construct Psychology - Current theory & research in motivation vol. 24*. Lincoln/London: Nebraska University Press.
- Bannister, D., & Fransella, F. (1986). *Inquiring man. The Psychology of Personal Constructs*. 3rd edition. London: Croom Helm Ltd.
- Bateson, G. (1972). *Steps to an ecology of mind*. New York: Ballantine. (Trad. it. *Verso un'ecologia della mente*. Milano: Adelphi, 1976).
- Baumgartner, E. (2002). *Il gioco dei bambini*, Roma: Carocci.
- Benelli, B. (1980). *Forme di conoscenza prelinguistica e linguistica*. Firenze: Giunti.
- Bruner, J. S., Jolly, A., & Sylva, K. (1976). *Play: Its Role in Development and Evolution*. New York: Penguin. (Trad. it. *Il gioco: Ruolo e sviluppo del comportamento ludico negli animali e nell'uomo*, Roma, Armando, 1981).
- Bruner, J. (1983). *Child's Talk: Learning to use language*. New York: Norton. (Trad. it. *Il linguaggio del bambino*, Roma, Armando, 1987).
- Butler, R., & Green, D. (1998). *The child within. The exploration of personal construct theory with young people*. Oxford: Butterworth & Heinemann .
- Butler, R., & Green, D. (2007). *The child within: Taking the young person's Perspective by Applying Personal Construct Theory*. 2nd Edition. London: Wiley.
- Delalande, F. (1977). Il gioco senso-motorio, dall'esplorazione sonora all'invenzione musicale. In I. Montiglio (Ed.), *Musica come/per/in gioco. Atti del XXVII convegno europeo sull'educazione musicale*. Gorizia: Associazione Seghizzi.
- Fogel, A. (1977). Temporal organization in mother-infant face-to-face interaction. In R. A. Schaffer (Ed.), *Studies in mother-infant interaction*. London: Academic Press.
- Freud, S. (1920). *Al di là del principio del piacere*. Torino: Bollati Boringhieri.
- Garvey, C. (1977). *Il gioco*. Roma: Armando.
- Gilberto, M. (2014). Il dolore fisico dal punto di vista di chi soffre. *Rivista Italiana di Costruttivismo*, 2(1), 21-32.
- Kelly, G.A. (1955). *The psychology of personal constructs*. Vol I & II. New York: Norton. (2nd printing: 1991, London and New York: Routledge).
- Kelly, G. A. (1966). A brief introduction to personal construct theory. In D. Bannister (Ed.), *Perspectives in Personal Construct Theory*. London: Academic Press.
- Landreth, G. L. (2012). *Play Therapy, the art of the relationship*. 3rd edition. New York: Routledge.

- Leslie, A. (1988). Some implications of pretense for mechanisms underlying the child's theory of mind. In J. Astington, P. Harris, & D. R. Olson (Eds.), *Developing theories of mind* (pp. 19-46). Cambridge: Cambridge University Press.
- Maturana, H., & Varela, F. (1987). *The tree of knowledge. The Biological Roots of Human Understanding*. (Revised edition 1992) Boston and London: Shambhala.
- McCune, L. (1995). A normative study of representational play at the transition to language. In *Developmental Psychology*, 31(2), 198-206.
- Mead, G. (1934). *Mind, self & Society*. Chicago: University of Chicago Press. (Trad. it. *Mente, Sè e società*, Firenze, Giunti, 1966).
- Piaget, J. (1937). *La costruzione del reale chez l'enfant*. Neuchâtel: Delachaux et Niestlé.
- Piaget, J. (1945). *La formation du symbole chez l'enfant*. Neuchâtel: Delachaux et Niestlé. (Trad. it. *La formazione del simbolo*, Firenze, La Nuova Italia, 1972).
- Procter, H. G. (1985). A Construct Approach to Family Therapy and Systems Intervention. In E. Button (Ed.), *Personal Construct Theory and Mental Health*. Kent: Croom Helm.
- Procter, H. G. (2005). Techniques of Personal Construct Family Therapy. In D. Winter. & L. Viney, *Personal Construct Psychology: Advances in Theory, Practice and Research*. London: Wiley.
- Procter, H. G. (2009). The Construct. In Butler, R. (Ed.) *Reflections in Personal Construct Theory*. Chichester: Wiley.
- Ravenette, T. (1977). Personal Construct Theory: An Approach to the Psychological Investigation of Children and Young People. In D. Bannister (Ed.), *New Perspectives in Personal Construct Theory*. London/New York: Academic Press.
- Ravenette, T. (1999). *Personal Construct Theory in Educational Psychology. A Practitioner's View*. London: Whurr Publishers Ltd.
- Ravenette, T. (2003). Constructivist intervention when children are presented as problems. In F. Fransella (Ed.), *International handbook of personal construct psychology*. Chichester: Wiley.
- Salmon, P. (1970). A Psychology of Personal Growth. In D. Bannister (Ed.), *Perspectives in Personal Construct Theory*. London/New York: Academic Press.
- Salmon, P. (1985). *Living in time. A new look at Personal Development*. London and Melbourne: J.M. Dent & Sons Ltd.
- Stern, D. (1977). *The first relationship. Infant and mother*. (2nd Edition: 2002) Massachusetts and London: Harvard University Press.
- Stern, D. (1990). *Diario di un bambino*. Milano: Mondadori Editore.
- Vygotskij, L. (1966). Play and its role in the mental development of the child. *Vosproy Psikhologii*, 12, 62-76. (Trad. it. Il ruolo del gioco nello sviluppo. In Id. *Il processo cognitivo*, Torino, Bollati Boringhieri, 1987).
- Winnicott, D. (1971). *Playing and reality*. London: Tavistock. (Trad. it. *Gioco e realtà*, Roma, Armando, 1974).

Woltmann, A. (1964). Concepts of play therapy techniques. In M. Haworth (Ed.), *Child psychotherapy: Practice and theory* (pp.20-32). New York: Basic Books.

Fonti elettroniche

Procter, H. G. (2007). *Working with children and young people in the context of the family*. Consultato da [http://www.academia.edu/1810585/Working with children and young people in the context of the family 2007](http://www.academia.edu/1810585/Working_with_children_and_young_people_in_the_context_of_the_family_2007)

Note sugli autori

Gabriele Bendinelli
Institute of Constructivist Psychology, Padova
gabriele.bendinelli@gmail.com

Psicologo e Psicoterapeuta, Codidatta presso l'*Institute of Constructivist Psychology* di Padova, lavora come consulente nell'ambito delle adozioni internazionali attraverso attività di formazione, valutazione, sostegno e psicoterapia rivolte a bambini adottati, coppie candidate e famiglie adottive lungo il loro ciclo di vita. Come libero professionista si occupa in particolare di bambini, adolescenti e famiglie attraverso percorsi terapeutici e *parental training*.

Chiara Lui
Institute of Constructivist Psychology, Padova
chiaralui@gmail.com

Psicologa e Psicoterapeuta, Codidatta presso l'*Institute of Constructivist Psychology* di Padova, si occupa delle persone nelle loro relazioni. Come psicoterapeuta incontra adulti, adolescenti e bambini; in collaborazione con altre figure professionali, struttura percorsi di supporto ai bambini, alle famiglie e alla scuola in situazioni di disagio scolastico o diagnosi di Disturbo Specifico di Apprendimento. Collabora con diverse realtà associative con attività di formazione, coordinamento e supervisione di progetti sociali.

... E i siblings?
Un viaggio nel mondo di fratelli e sorelle di persone con disabilità

di
Giulia Tortorelli
Institute of Constructivist Psychology

Abstract: Il legame fraterno è uno dei più significativi e singolari che si possa sperimentare nell'arco di vita. Ci sono casi in cui questo legame si caratterizza in modo particolare per la presenza in famiglia di un fratello o una sorella con disabilità di varia natura. Il ruolo degli altri figli si fa ancora più complesso, spesso lasciato nell'ombra. Questo lavoro si prefigge di esplorarlo e valorizzarlo, per scoprire che la loro identità ed esperienza non si esauriscono nella definizione "sono fratello/sorella di...".

Parole chiave: legame fraterno, siblings, sibshop, disabilità, sostegno alla genitorialità.

... What about siblings? A journey into the world of brothers and sisters of people with disabilities.

Abstract: The fraternal relationship is one of the most significant relations of kinship that we can experience in lifetime. It may happen that this particular relationship is characterized by the presence of a brother or sister with various disabilities. In this case the role of the other children, which are often left in the shadows, might become even more complex. This paper aims at exploring and developing the features related to their role, in order to highlight that their identities and experiences do not vanish in the definition of "being the brother/or the sister of...".

Key words: fraternal relationship, siblings, sibshop, disability, parenting support.

1. Introduzione

Quando parliamo di sistema familiare ci addentriamo in un campo complesso di relazioni, ruoli, significati personali che si intrecciano in molteplici storie. In alcune di queste storie può capitare che una svolta al copione sia l'arrivo di un figlio con disabilità di varia natura (fisica o mentale). Possiamo immaginare la portata dell'evento, con ricadute e cambiamenti notevoli (non necessariamente in negativo) sui singoli componenti della famiglia e sulla riorganizzazione della stessa e del contesto circostante. La letteratura e le ricerche svolte in questo senso sono sconfinata, così come le variabili in gioco: la tipologia di handicap del bambino e le sue future prospettive di vita, la numerosità e coesione del gruppo di sostegno, le risorse individuali e di coppia, gli aspetti di integrazione con la società.

Fino a qualche decennio fa, come vedremo, l'attenzione era focalizzata prevalentemente sul bambino, sui genitori chiamati a fare fronte concretamente ed emotivamente alle necessità particolari di questa nascita, sul ruolo degli operatori professionisti o volontari che fossero, sugli aspetti resilienti rintracciabili nel contesto allargato (es. istituzioni, gruppi informali con simili problematiche). Uno dei tasselli a lungo meno esplorati è particolarmente significativo e al contempo così logico che forse anche per questo è stato dato per scontato: cosa dire degli eventuali fratelli o sorelle di questo bambino disabile? Attori in gioco tanto quanto gli altri, coinvolti per certi aspetti anche in misura maggiore, sono stati spesso accorpati ad altri membri del nucleo domestico e scarsamente distinti nel loro ruolo specifico, nella loro posizione delicata. Come affrontano dal loro punto di vista le problematiche del fratello o della sorella? Che relazione instaurano con lui/lei? Quale nuovo equilibrio ricercano con i genitori? Come vivono il confronto con i pari? Ancora: di cosa sentono il bisogno? Di cosa hanno paura? Di quali aspettative, richieste, responsabilità più o meno esplicite si sentono investiti? E, dove si renda necessario, come poterli adeguatamente affiancare garantendo loro sostegno, ascolto e visibilità per aiutarli a vivere la loro esperienza e a crescere come persone?

2. Chi sono i *siblings*?

Il termine inglese *sibling* indica il legame di parentela fraterno indipendentemente dal genere (maschile o femminile). In letteratura a partire dagli anni '50, in maniera più corposa dagli anni '70, è stato scelto per designare un gruppo specifico: i fratelli e le sorelle di persone con disabilità (www.siblings.it). Questa apparentemente semplice categorizzazione racchiude già molti significati.

Ha sottolineato innanzitutto l'esigenza crescente di dedicare uno spazio sociale e psicologico a una componente rilevante del nucleo familiare coinvolto dall'arrivo di un bambino affetto da particolari problematiche. Massimiliano Rubbi (2012) suggerisce:

La ragione dominante [del nascente interesse per questa fascia di popolazione] va forse individuata nel fatto che l'allungamento delle speranze di vita e la de-istituzionalizzazione prospettano a fratelli e sorelle (laddove esistono) un ruolo futuro di fornitori primari di cura nel "dopo di noi genitori".

Oltre questa considerazione cultural-sociologica, c'è una sfera psicologico-educativa che ha cominciato a prendere sempre più in considerazione l'importanza dei vissuti di questi fratelli e sorelle rispetto all'esperienza disabilità. Un primo accento ricade su un dettaglio apparentemente scontato ma basilare, ovvero l'esistenza di un legame fraterno prima ancora di connotarlo in alcun modo. Senza soffermarci in questa sede sulle innumerevoli peculiarità che contraddistinguono questo tipo di legame bidirezionale (dall'ordine di genitura al genere, alla ricchezza che può derivare dallo scambio costante con un proprio pari, al retroterra culturale della famiglia), possiamo immaginare che

la particolarità della condizione di *sibling* è costituita dal fatto che la sua crescita e lo sviluppo dell'identità si compiono confrontandosi continuamente con la presenza di un fratello o una sorella disabile, e, aggiungo, con genitori che si trovano a gestire un trauma. [...] I *siblings* si apprestano ad affrontare alcune sfide aggiuntive rispetto a quelle fisiologiche che segnano i passaggi di sviluppo della crescita di un bambino che ha fratelli o sorelle. Il superamento o la disfatta nei confronti di queste sfide può condurre a scenari molto diversi all'interno di un *continuum*, ai cui poli estremi

troviamo da una parte condizioni traumatiche e dall'altra parte benessere e particolari capacità adattive (Dondi, 2008).

Se volgere l'attenzione a questo gruppo di persone ha avuto l'intento di restituire loro voce e presenza, intravedo parallelamente alcuni rischi insiti nei presupposti e nelle modalità con cui questo interesse si è concretamente sviluppato.

Primo quello della generalizzazione all'interno della categoria *siblings* che, includendo tutti o la maggior parte dei fratelli e sorelle, non valorizza le loro differenze nel modo di vivere una condizione comune.

Come vedremo nel paragrafo successivo, le prime ricerche condotte su questa fascia di popolazione partivano dal presupposto stereotipico che essere fratelli o sorelle di una persona con disabilità avesse degli effetti prevalentemente negativi, ignorando l'enorme variabilità individuale nel costruire questa esperienza e relegando tutti nel ruolo quasi paradossale di soggetti a rischio per il fatto di essere normali.

Perché non parlare di loro, con loro, con il desiderio e la curiosità di conoscerli come persone? Facendo l'esperimento di astenersi dal pensarli subito "fratelli e sorelle di...", ma esseri umani con molte altre caratteristiche e storie da raccontare.

L'analisi di questo complesso intreccio di dimensioni è avvenuta in più passaggi successivi, brevemente descritti a seguire.

2.1 Un primo approccio: la ricerca quantitativa

La direzione intrapresa dagli anni '70 fino circa ai '90, prevalentemente in ambito australiano e nord americano (Lavigne & Ryan, 1979; Breslau, Messenger & Weitzman, 1981), per addentrarsi nel mondo dei *siblings*, è stata la ricerca quantitativa tramite strumenti standardizzati volti a individuare criteri e dimensioni molto strette entro cui racchiudere e descrivere la loro esperienza. Una prima selezione dei campioni di popolazione è avvenuta negli istituti di cura o nelle scuole. Veniva richiesta la disponibilità a sottoporsi all'indagine basata di volta in volta su variabili da confrontare con un campione di controllo per poter verificare le ipotesi di partenza dei ricercatori. Questa scelta metodologica ipotizzo tentasse di rispondere al bisogno di colmare le lacune conoscitive sull'argomento, per cercare poi di muoversi con maggior consapevolezza nell'ambito dell'intervento. In ottica costruttivista ipotizzerei che questa scelta possa essere letta in termini transitivi³³ come un tentativo di fare fronte all'ansia (kelliana) del nuovo attingendo a costruzioni teoriche preesistenti.

L'esito di questa prima fase (condotta con alcune difficoltà e limiti, come l'esiguità dei campioni reperiti o un *focus* di ricerca centrato su una fascia d'età specifica dei *siblings*, piuttosto che sull'intero arco di vita) credo abbia disatteso almeno in parte le anticipazioni. Sicuramente ha messo in evidenza quante e quali siano le possibili aree di analisi da tenere in considerazione; ma a fronte dello sforzo per individuare dei fattori comuni, i dati raccolti sono risultati tutt'altro che certi e prevedibili. È emersa la grande complessità del fenomeno a partire dalla numerosità delle variabili in gioco, ma soprattutto dalla ricchezza dei vissuti di ogni singola persona, calata nel suo specifico contesto. Tutto ciò risulta difficilmente incasellabile e soprattutto non rende giustizia alla costruzione soggettiva e unica di crescere con un fratello o una sorella portatori di handicap.

Per introdurre il passaggio alla seconda fase conoscitiva sul mondo dei *siblings*, prendo spunto dal ciclo dell'esperienza descritto da Kelly (1966)³⁴: a seguito di un'invalidazione, per lo meno parziale, delle

³³ George Kelly (1955) utilizza il termine *transizione* nel tentativo di risolvere l'annosa dicotomia fra pensiero e sensazione, cognitivo ed emotivo, mente e corpo; sottolineando così la globalità dell'essere umano ed il continuo e contemporaneo processo in corso. Individua sei transizioni principali: aggressività, ansia, paura, colpa, minaccia ostilità. In particolare, la transizione d'ansia cui si fa riferimento in questo passaggio viene così descritta dallo stesso Kelly (*ibidem*, p. 365): la "consapevolezza che gli eventi cui ci troviamo di fronte giacciono per lo più al di fuori del campo di pertinenza del nostro sistema di costrutti". Nasce quindi dal percepire di non disporre degli elementi o costrutti più utili per costruire gli eventi che siamo chiamati a vivere.

³⁴ Il ciclo dell'esperienza è uno strumento che fornisce una chiave di lettura per mappare il nostro modo di conoscere il mondo, quindi anche il nostro agire. Si articola in cinque momenti in continuo alternarsi fra loro, passando attraverso i quali diamo il via a molteplici cicli consecutivi. Essi sono: anticipazione (le nostre ipotesi di partenza, più o meno esplicite), investimento (il grado di rilevanza che l'esperienza ha per noi), incontro (confrontarsi direttamente con l'esperienza), verifica (validazione o invalidazione delle anticipazioni), revisione (il cambiamento delle nostre anticipazioni che può o meno avvenire per avviare un nuovo ciclo dell'esperienza).

anticipazioni di partenza, si è reso necessario (per proseguire aggressivamente³⁵ nella ricerca) il tentativo di revisionare e dare vita a nuove anticipazioni da mettere a verifica. L'“indagine” condotta sinora (con l'obiettivo di definire una cornice statistica rispetto al tema che si cominciava a esaminare) cede il passo all'“esplorazione”, un cambiamento di sguardo al tema di interesse: non più andare in cerca di qualcosa di prestabilito, ma mettersi in ascolto e osservazione per scoprire ciò che ancora non si conosce.

2.2 Sviluppi recenti: uno sguardo qualitativo

Un'apertura significativa è stata la scelta di metodologie di stampo qualitativo (Aksoy & Bercin Yldirim, 2008; Connors & Stalker, 2004; Dowe et al., 2009; Guite et al., 2004; Madill & Waite-Jones, 2008). I ricercatori si sono spostati verso approcci che, accettando un grado maggiore di iniziale imprevedibilità, hanno dato la possibilità di rapportarsi prima di tutto con le persone, incontrandole direttamente e ascoltando le loro testimonianze. Le interviste strutturate diventano più fluide e libere di spaziare sull'argomento in base a quanto portato dal soggetto. Le batterie di test standardizzati si affiancano a tecniche che tengono conto del punto di vista della persona e dei suoi significati. Ad esempio, fra le varie attività proposte ai *siblings*, compare “l'esercizio di scelta delle parole”: ai bambini vengono mostrati fogli colorati su cui sono riportate liste di aggettivi riferibili a una persona. Viene richiesto di cerchiare quelli che a loro parere descrivono meglio il fratello o la sorella (disabile). È così possibile identificare sia una serie di costrutti personali sia eventuali dimensioni comuni emergenti; soprattutto, l'esercizio agevola l'apertura di una porta comunicativa con i bambini, facilitando la discussione su come vivano il tema in prima persona. Anche il *setting* in cui le ricerche esplorative si svolgono subisce delle variazioni importanti: le attività avvengono direttamente a casa delle famiglie coinvolte. Ciò consente di mettere a proprio agio i partecipanti, che possono rilassarsi muovendosi in un ambiente conosciuto e rassicurante. Inoltre permette ai ricercatori di entrare in contatto diretto con il contesto allargato che accoglie il bimbo disabile e i fratelli, potendo comprendere meglio il sistema che ruota attorno a essi e coinvolgendo contemporaneamente più figure importanti di riferimento. Un esito interessante di questo allargamento dell'esplorazione è stato ad esempio rilevare come, frequentemente, le preoccupazioni dei genitori rispetto alle conseguenze per il figlio sano di avere un fratello/sorella disabile fossero maggiori di quanto riportato dai *siblings* stessi. Due modi diversi di vivere l'esperienza comune della disabilità e farvi fronte, due ruoli distinti (genitore e fratello) che possono e devono relazionarsi con essa attraverso canali altrettanto ben distinti. L'emersione di queste e altre dimensioni può aiutare a mettere in comunicazione con più chiarezza i vari attori che sono in scena, dando valore e dignità al sentire del singolo. L'apparente ovvietà del considerare i *siblings* dei soggetti a rischio (poiché sottoposti a eventi traumatici, stress duraturi e sollecitazioni emotive non comuni) viene così a cadere. Sono loro stessi, come testimoniano i risultati delle ricerche precedenti, a far emergere spontaneamente, al fianco delle difficoltà, gli aspetti positivi della situazione che vivono. Dalle caratteristiche di resilienza accennate in precedenza, a una predisposizione spiccata all'ascolto e all'aiuto verso l'altro, alla grande sensibilità verso tematiche sociali. La loro visione dell'esperienza non necessariamente mette al primo posto il costrutto di disabilità nel rapporto con i loro fratelli. Ciò è espresso molto chiaramente dalle loro parole (Connors et al., 2004, p. 224): “Non lo vedo come un disabile, lo vedo come Scott”³⁶.

Un altro spunto di riflessione è fornito da Rubbi (2012):

Solo negli ultimissimi anni si sono affermati studi che considerano la persona con disabilità come “persona” (e membro di una famiglia), prima e più che come “fattore”, e su questa base propongono un'analisi bidirezionale: non solo cosa significa l'ingresso della disabilità in famiglia per gli altri membri, ma come la persona con disabilità risente del rapporto con fratelli e sorelle. [...] Processo che consente a diversi studi dal 2000 in poi di affermare che per una famiglia avere un bambino con ritardo mentale non è necessariamente facile, ma conduce a una vita più piena e ricca.

³⁵ Transizione di aggressività (Kelly, 1955): “elaborazione attiva del campo percettivo di una persona”. In altre parole, le persone sono aggressive quando cercano di esplorare attivamente le loro convinzioni attraverso un processo di estensione e di elaborazione del campo di esperienza, pronte se necessario a modificare le proprie costruzioni (Armezzani, Grimaldi, & Pezzullo, 2003).

³⁶ Traduzione dell'autrice.

L'autore sottolinea la citata bi-direzionalità della relazione fraterna, che si connatura nelle caratteristiche che la differenziano da altri tipi di relazioni. È uno scambio reciproco continuo con un pari in cui, solitamente, il più piccolo impara dal più grande, lo imita e così poco a poco si differenzia; mentre il più grande può sentirsi modello ed esempio per lui, investito di responsabilità e di orgoglio. Insieme imparano a suddividersi la presenza e l'affetto dei genitori, a essere a volte in competizione per questo, altre volte complici e alleati alla scoperta del mondo; e crescendo, possibili confidenti e punti di riferimento su cui poter contare con fiducia. Il rapporto di fratellanza come un grande, primo laboratorio sociale.

Nel caso in cui uno dei fratelli sia affetto da qualche patologia, queste dimensioni non vengono a mancare; possono modificarsi, arricchirsi o differenziarsi tenendo conto della variabilità e molteplicità dei casi (il tipo di disabilità, se congenita o successiva alla nascita, l'età dei bambini, il supporto sociale etc.). L'evolversi delle reciproche identità va di pari passo, richiedendo a entrambi sfide differenti in cui la presenza dell'altro, proprio in quanto diverso da sé, risulta significativa.

Quasi mai si pensa che l'integrazione non è solo l'accoglienza del "diverso" da parte del "normale" ma anche l'accoglienza del "normale" da parte del "diverso". Il diversamente abile deve prendere consapevolezza e accettare il proprio deficit, ed evitare che l'handicap influenzi negativamente il rapporto con un'altra persona, che a sua volta si sforza di fare altrettanto: entrambi devono accettare i propri limiti (Imprudente, 2003, p. 570).

3. Un sistema complesso: da oggetti di studio a soggetti protagonisti

Il passo ancora successivo è stato il consolidarsi di metodologie di ricerca afferenti all'epistemologia costruzionista³⁷ e costruttivista. L'attenzione si è rivolta all'elicitazione delle esperienze dirette dei *siblings* e degli altri familiari, considerandoli i primi conoscitori ed esperti di se stessi e della relazione con i membri del loro gruppo. Persone da cui imparare e grazie alle quali scoprire sfaccettature sempre nuove e complesse delle loro storie di vita, piuttosto che da relegare in categorie generali ed etichette sociali.

A questo si aggiunge l'acquisita consapevolezza del coinvolgimento del ricercatore, che non può più considerarsi soggetto esterno all'indagine che conduce ma un partecipante a tutti gli effetti, con le influenze che la sua presenza arreca e con il suo personale punto di vista da cui non può esimersi nell'osservare e interpretare il fenomeno.

Si è delineata sempre di più la complessità di questa esperienza, ben espressa da Iraci e Siviero, rappresentanti del Comitato *Siblings* Onlus Roma, durante il convegno: "Mio fratello è figlio unico. Fratelli, sorelle, famiglie di persone con disabilità" (AA.VV., 2011, p. 29):

La letteratura è concorde nel dipingere un quadro ricco di sfumature. Chiunque volesse farne una descrizione realistica quindi dovrebbe porsi innanzitutto in una prospettiva, se non proprio positiva, quanto meno complessa, evitando le tipiche semplificazioni di chi è portato a isolare uno o due caratteri (negativi) per confermare chissà quale intuizione.

Proviamo a delineare alcuni degli elementi emergenti di tale complessità, leggendoli attraverso domande che intendono puntare i riflettori sui *siblings*: quali sono le loro esigenze, richieste, perplessità, paure? Quali i loro bisogni, dubbi e interrogativi? Le riflessioni che seguiranno traggono spunto da testimonianze rilasciate da *siblings* adulti che ricordano la loro esperienza nell'infanzia, ricostruendo continuamente tale vissuto.

3.1 Prima di tutto, chiarezza³⁸

³⁷ Il Costruzionismo Sociale (di cui Kenneth Gergen è uno dei massimi esponenti contemporanei) sostiene che l'essenza della realtà consista nella relazione sociale situata storicamente e mediata simbolicamente tra le persone che entrano in relazione fra loro (Berger, P. L., Luckmann, T., 1997).

³⁸ Le citazioni nei paragrafi a seguire sono testimonianze dirette di *siblings* tratte da:

Avrei tanto voluto che quel giorno in ospedale qualcuno avesse spiegato anche a me qualcosa di mia sorella, avrei voluto che a casa mia si fosse usato maggiormente il termine "Sindrome di Down" senza paura, avrei tanto voluto che non si facesse finta di niente per tanto tempo (Beatrice). Il desiderio così sentitamente espresso da Beatrice è comune a quello di molti fratelli e sorelle che hanno vissuto l'esperienza della disabilità di un loro pari. E a cui non è stata raccontata in modo adeguato ed esauriente, per lo meno non da subito.

Se i bambini sono molto piccoli, si può pensare che non siano in grado di comprendere quanto sta accadendo (la nascita di un fratellino disabile o la presenza dello stesso come fratello/sorella maggiore). Un'altra anticipazione può essere quella di voler salvaguardare il figlio sano, non caricandolo di tensioni eccessive e tenendolo al di fuori del complesso sistema che si innesca attorno all'altro figlio malato.

È altresì complicato per i genitori riuscire a trovare le parole per spiegare un evento che mescola necessità e cambiamenti concreti a carichi emotivi imponenti e altalenanti. Possono decidere di non comunicare molto agli altri figli perché il farlo scoprirebbe loro per primi, il loro dolore, il senso di impotenza, paura, destabilizzazione e in certa misura li costringerebbe a guardare ancora più pienamente la situazione, facendo saltare l'eventuale costrizione³⁹ in atto. In questo senso, forse, le difficoltà maggiori stanno proprio nel vissuto dei genitori mentre dal punto di vista dei bambini, almeno all'inizio, ne sembrano sussistere meno, essendo essi investiti di un minor carico di responsabilità.

Potendo immaginare molti altri scenari legittimi, torniamo al punto di partenza: come questo posizionamento può essere percepito dai *siblings* e di cosa, a posteriori, avrebbero avuto bisogno?

Ricorre spesso il rimpianto espresso all'inizio di non essere stati messi al corrente della situazione familiare e, nello specifico, dello stato di salute del proprio fratello o sorella, attraverso un linguaggio semplice, chiaro, adeguato all'età, che non veicolasse allarmismo ma nemmeno una normalità dichiarata a parole e non vissuta nei fatti. Questa necessità non si ferma alla mera informazione sulla patologia, non sempre comprensibile per un bambino nei dettagli medici, ma si collega strettamente ad altri bisogni. Ad esempio, sentirsi parte della vita del proprio fratello e della famiglia non solo nei momenti di serenità ma anche in quelli faticosi, costruendosi come un nucleo di persone in grado di affrontare le difficoltà ciascuno a proprio modo, senza negarle.

Inoltre acquisire consapevolezza della situazione può evitare sottintesi, fraintendimenti, non detti spesso difficilmente interpretabili dai più piccoli, che rischiano di dare adito a ulteriori paure e timori ("Ho fatto qualcosa? È colpa mia se mamma/papà sono strani?").

Cominciare a rapportarsi con il fratello disabile senza negarne le diversità o gli handicap ma nemmeno sottolineandoli come unici costrutti che lo descrivono può favorire il processo dalla prelatività costruttiva⁴⁰ ("è disabile e nient'altro che questo") a una maggiore proposizionalità⁴¹ ("ha delle disabilità, ma è anche molte altre cose"). Ciò consente a tutti i fratelli di relazionarsi in modo complesso e completo, esplorandosi a vicenda e scoprendo come poter crescere insieme.

Un altro aspetto importante per i *siblings*, veicolato da un'adeguata informazione, è quello del rapporto con il mondo esterno: amici, insegnanti, estranei. Un confronto non sempre semplice, in cui spesso emergono domande curiose, sguardi giudicanti, evitamenti intimoriti, silenzi imbarazzati che ricadono sia sul bambino disabile sia sui familiari. La seguente testimonianza lo descrive molto bene:

I problemi per me sono arrivati un pochino dopo, quando a scuola sembrava che tutti sapessero qualcosa su Giulia che io non sapevo. Quel periodo è stato davvero brutto perché io non avevo gli strumenti per difendermi e non avevo quelli per difendere Giulia dal momento che, in effetti, non sapevo spiegare perché Giulia avesse quelle difficoltà (Carla).

-Atti del convegno: "Mio fratello è figlio unico. Fratelli e sorelle di persone con disabilità", AA.VV., 2011, pp. 13-19.

-Bellan, F., Manzato, I., 2004, pp. 53-69.

³⁹ Il processo di costrizione si verifica quando "una persona restringe il suo campo percettivo allo scopo di minimizzare le incompatibilità degli eventi" (Kelly, 1955, p. 352). La persona si concentra su pochi elementi quando viene investita da un numero elevato di informazioni. Questa selezione può risultare utile per evitare confusione, stress o minacce eccessivi.

⁴⁰ Costrutto prelativo: "un costrutto che considera di sua esclusiva appartenenza gli elementi del suo dominio" (*ibidem*). Si tratta di una costruzione del tipo "nient'altro che" (es. Anna è una casalinga e nient'altro che quello).

⁴¹ Costrutto proposizionale: "un costrutto che non veicola alcuna implicazione riguardo all'appartenenza dei suoi elementi ad altri domini" (*ibidem*). Si tratta di una modalità costruttiva che lascia spazio a molteplici possibilità (es. Anna è casalinga, ma anche mamma, lettrice, simpatica...etc.).

Nella maggior parte dei racconti dei *siblings* reperibili in letteratura, la considerazione di una mancata spiegazione da parte degli adulti di cosa stesse succedendo nella loro infanzia non si affianca comunque a recriminazioni o sentimenti ostili. Rileggendo quelle circostanze passate, immedesimandosi con i propri genitori, giocando un alto grado di socialità nei loro confronti, i *siblings* possono riconoscere che in quello specifico momento, per le risorse a disposizione del singolo e del gruppo, la scelta compiuta è stata la più percorribile e la meno minacciosa.

Secondo me la mamma ha cercato di minimizzare il problema, in parte perché impreparata all'evento e alla sua gestione, in parte per non caricarci di un peso che per noi, data la giovane età, sarebbe stato eccessivo da portare (anonimo).

3.2 Sarò sempre tuo fratello, ma non posso essere un terzo genitore

Mi sento molto in colpa nei confronti di Andrea, qualsiasi cosa non riesca a fare mi colpevolizzo. Sapevo che i miei genitori contavano su di me [...]; contavano su di me perché io giustamente avevo le gambe, avevo le braccia, tutto quello che non poteva avere Andrea e quindi facevano affidamento su di me per proteggerlo. Mi faccio sempre carico di tutto ciò che non riesco a fare o che non sono riuscita a fare nel passato (Catia).

Il grande peso percepito da questa ragazza appare al contempo nella sua gravosità e nel suo "non poter fare altrimenti" di allora, per il desiderio e il bisogno di rispondere alle richieste dei genitori e alle necessità del fratello.

Se prima abbiamo parlato dei casi in cui i *siblings* non vengono resi sufficientemente partecipi e informati della vita del fratello, adesso si presenta il rovescio della medaglia: i casi in cui questo coinvolgimento risulta imponente, travalicando i confini dei ruoli di genitore e di fratello.

Anche in questo frangente è possibile immaginare differenti scenari in cui ciò può verificarsi.

Una coppia può sentirsi investita di grandi responsabilità, paure, sofferenze e incertezze di fronte alla nascita di un figlio con una disabilità. I fratelli e le sorelle sani/e con la loro presenza possono aprire ai genitori visioni più miti: attenuano il loro eventuale senso di fallimento (rispetto al ruolo genitoriale percepito come deficitario); danno loro gratificazioni che li possono compensare delle frustrazioni per il malessere del figlio compromesso; sono preziosi punti di riferimento per il fratello o la sorella stesso/a, poiché fungono da continuo stimolo alla loro crescita e sviluppo.

Portando all'estremo questi aspetti di sostegno e aiuto, in alcune circostanze ai *siblings* viene più o meno esplicitamente richiesto di assumere funzioni genitoriali sostitutive: accudimento quasi continuo del fratello/sorella, attenzione fortemente canalizzata su di lui/lei e sul suo benessere, etc. Simili premure possono riversarsi sui genitori stessi: volerli sollevare dai loro pesi emotivi quotidiani, vivere l'imperativo di essere non solo "il figlio sano" ma anche "il figlio perfetto" che non dà problemi o invisibile per non disturbare.

Nel caso in cui il *sibling* sia un fratello o sorella minore, cioè nato dopo il figlio disabile, può esserci un desiderio di rivalsa genitoriale rispetto al "fallimento" precedente. È anticipabile il carico di aspettative che potranno gravare sulle spalle del figlio minore, investito di grosse responsabilità.

Quando poi a muovere i genitori in questo senso si aggiunge il pensiero di garantire al bambino problematico un "dopo di noi" a cui affidarlo, identificato nei fratelli, aumentano i rischi per la costruzione dell'identità e per la crescita del *sibling*, strutturato nel ruolo di figlio riparatore e successore futuro di mamma e papà (par. 3.3).

Le situazioni che possono venirsi a creare sono umanamente comprensibili; proprio a partire da questa comprensione, con l'obiettivo di estenderla alla comprensione dei bisogni e dei diritti dei fratelli e sorelle sani, è necessario dare loro voce e ascoltare come vivono o hanno vissuto tali circostanze. Da queste voci emergono considerazioni parallele: la fatica nel sostenere pesi così grossi specie in tenera età; la volontà di farlo comunque per il bene della famiglia nonostante il grande sacrificio.

A volte invece la ribellione a queste condizioni e il rifiuto di prendervi parte, con il rischio di una chiusura delle relazioni; la sensazione di non aver potuto decidere in che modo essere fratelli.

Esplicitare e condividere senza giudizio la pienezza di simili vissuti può aiutare i *siblings* ad alleggerire almeno in parte tali pesi esistenziali, i genitori a capire meglio come comportarsi con ciascun figlio, i servizi

e gli operatori che lavorano con le famiglie a non trascurare nessun aspetto e fornire un adeguato sostegno collettivo.

3.3 Il "dopo di noi" dei genitori e il "durante noi" dei fratelli

Finché i miei genitori godranno di buona salute, speriamo ancora per molti anni, so che cercheranno di creare un ambiente particolare per lei [...]. Altrimenti il futuro di mia sorella sarà sicuramente con noi, perché di lasciarla completamente da sola non me la sento proprio. Magari in una casina vicina, in un appartamento vicino a noi ricorrendo a degli aiuti. Non riesco ancora a immaginarmi il futuro in modo nitido (Elisa).

Abbiamo delineato prima una preoccupazione fortemente presente, con l'avanzare dell'età, nel pensiero dei genitori di un bambino disabile (specie se la patologia ne compromette gravemente l'autonomia): come vivrà quando non ci saremo più? Con chi? A quali condizioni? Questi interrogativi sul "dopo di noi" si incrociano con altrettante domande dei *siblings* su come si modificherà di conseguenza il loro ruolo.

Il legame fraterno è uno dei più duraturi nell'arco di vita, perciò all'interno di questo legame si fa molto pressante la questione del "cosa accade durante noi" dei *siblings*. Essa si traduce ad esempio nella preoccupazione del farsi carico delle condizioni di vita del fratello disabile quando i genitori non saranno più la prima fonte di sostentamento e di cura dello stesso. Le ripercussioni sull'organizzazione delle proprie vite, delle nuove famiglie costituite, della gestione quotidiana del fratello non possono essere sottovalutate, oltre al carico emotivo già presente.

Le modalità di gestione della situazione sono necessariamente canalizzate dal contesto, dalla contingenza del momento e dalla costruzione personale. Esistono casi in cui il fratello disabile si integra nella famiglia del *sibling* che lo accoglie, andandone a costituire un vero e proprio membro.

Altrettanto comprensibile è l'eventualità di collocare il proprio fratello in una struttura preposta all'ospitalità di persone con handicap, se si valuta che questa sia l'opportunità migliore da garantire a lui e a se stessi per non gravare eccessivamente sul proprio vivere quotidiano, volendo mantenere un ruolo di accudimento col rischio di non riuscire a sostenerlo a lungo.

Ciò che in linea generale può sfociare in un'azione utile, è riconoscere l'importanza di un supporto (professionale, parentale, volontario) alla famiglia che si mantenga diversificato e costante nel tempo, presente nelle diverse fasi evolutive che tutti i membri si troveranno ad affrontare. Nello specifico dei *siblings*, un affiancamento e uno spazio di espressione fin dall'infanzia, per proseguire nell'adolescenza fino alla vita adulta, in un percorso di crescita e cambiamento che va di pari passo con i mutamenti contingenti. La rete di sostegno, ancora più funzionale se comprende sia *équipe* multidisciplinari sia persone vicine in vario grado alla famiglia, può alleggerire lo svolgimento delle azioni quotidiane, confortare e far sentire meno soli, suggerire modi alternativi di gestire le situazioni e le relazioni attraverso lo scambio di esperienze simili; ampliando le risorse a disposizione cui chiedere collaborazione ed evitando che le responsabilità gravino su pochi.

3.4 A confronto con la società

Ho iniziato a notare la disabilità di mio fratello a causa dell'atteggiamento manifestato dalla gente e soprattutto dai miei amici, quando ho cominciato ad andare a scuola. Era l'età in cui si invitavano le amiche a casa dopo scuola per fare i compiti insieme oppure alle feste di compleanno...e quando venivano a casa mia mi ricordo che spesso trovavano una scusa per andarsene. [...] Quindi è stata la società che mi ha fatto scoprire la diversità di mio fratello (Catia).

Esiste un contorno variegato di figure che ruotano attorno alle famiglie che vivono l'esperienza della disabilità. Istituzioni mediche, educative e formative, ma anche parenti, amici, conoscenti, estranei che si incontrano e con cui si entra in contatto attraverso uno sguardo fugace.

Ci si auspica che la società che ospita queste famiglie vada a costituire per loro un forte baluardo su cui contare. Il confronto però non sempre è privo di ostacoli soprattutto per chi, bambino sano o disabile, ha strumenti diversi da un adulto per capire e rispondere adeguatamente.

Nei racconti dei *siblings* compaiono ricordi di atti di bullismo ai loro danni o a quelli del fratello, di cui si sono sentiti responsabili. Assieme a episodi di scherno, esclusione e allontanamento dal gruppo dei pari.

Fino ad arrivare a tutti quei segnali più microscopici e non verbali ma potenti: occhiate curiose o impaurite, sguardi bassi palesemente evitanti, silenzi imbarazzati, cambi improvvisi di direzione, contatto fisico ridotto al minimo.

Partendo dal presupposto che anche scegliere di non vedere la disabilità sia un modo di rapportarsi con essa, gli scenari citati sono la manifestazione di costruzioni personali di questa esperienza e si connotano diversamente a seconda della transizione che maggiormente permea le esperienze che la persona vive. Ipotizzo che sia frequente un'iniziale transizione di ansia all'incontro con una persona disabile, essendo magari un'esperienza nuova mai sperimentata prima. Il come si sceglie di farvi fronte conduce a strade diverse.

Qualcuno sarà incuriosito (seppur intimorito) e avrà voglia di interessarsi per conoscere la storia, scoprire qualcosa che non sa, affrontando la novità.

In altri casi potrà prevalere la paura del diverso, dello sconosciuto, della stranezza. Tutti questi elementi mettono in discussione noi per primi, invitandoci a ricostruire alcuni significati.

Quando questa ricostruzione cui siamo posti davanti si fa più imponente e chiama in causa la nostra struttura nucleare di ruolo (ovvero chi abbiamo sempre pensato di essere), possiamo trovarci a fare fronte a una transizione di colpa⁴². Nell'incontro con la disabilità rischia di comprometersi la nostra immagine di noi, il come fino ad allora ci siamo costruiti: ad esempio accettanti, accoglienti, comprensivi, per scoprirci magari scostanti, riluttanti, smarriti.

Se l'invalidazione che sperimentiamo risulta evidente ed eccessiva, possiamo scegliere di rispondere con ostilità⁴³ pur di preservare intatto il nostro sistema di costrutti, non avendo al momento a disposizione modi alternativi di costruire l'esperienza.

Questo ipotetico viaggio nelle transizioni è solo un esempio per trovare un possibile significato a comportamenti e atteggiamenti che i disabili, i loro fratelli e le famiglie si trovano a vivere, a volte difficili da sostenere.

Catia dice che la società le ha fatto scoprire la diversità di suo fratello. Questo può verificarsi con una connotazione positiva nel momento in cui la rete di sostegno funziona e aiuta i familiari nella gestione della situazione e i *siblings* nella comprensione della stessa e nel rapporto con l'esterno.

Oppure con una connotazione negativa se l'impatto risulta brusco, scostante o rifiutante e giudicante.

Per far sì che circostanze simili siano ridotte al minimo occorre lavorare a livello di educazione culturale ad ampio raggio: politica, sociale, sanitaria, scolastica.

Così da garantire un adeguato livello informativo e la possibilità di confrontarsi molto presto con queste situazioni, rese visibili e affrontabili piuttosto che nascoste aumentando il divario immaginario fra normalità e patologia.

3.5 Abbiamo diritto a essere "normali"

Solo adesso che sono grande, e ho avuto la fortuna di incontrare altri fratelli e sorelle, ho capito quanto sarebbe stato importante per me capire e conoscere anche la disabilità di Giulia fin dall'inizio. [...] Grazie a voi [partecipanti a un gruppo di auto-mutuo aiuto], ai nostri incontri, ho imparato a mettermi al centro della mia vita e a non vivere all'ombra di una diversità mal spiegata, strozzata dal privilegio di non avere la Sindrome di Down (Carla).

Diventa sempre più comprensibile come i *siblings* vivano la disabilità dei loro fratelli in prima persona, giorno per giorno sulla propria pelle, anche se i disabili non sono loro. Questo si manifesta attraverso comportamenti, pensieri, emozioni, stati d'animo a cui si legano racconti, significati e spiegazioni che non sempre hanno la possibilità e la facilità di venire a galla, di essere espressi con libertà.

In alcuni frangenti nelle testimonianze dei *siblings* emerge tutto l'affetto nutrito per i loro fratelli e sorelle: sentimenti non legati in prima battuta alla pietà per la loro presunta condizione di svantaggio, ma al puro

⁴² Transizione di colpa: "la consapevolezza della rimozione del Sé dalla struttura nucleare di ruolo" (Kelly, 1955, p. 370). Il termine "struttura nucleare" si riferisce al sistema di costrutti che riguarda specificamente il Sé. Attraverso i costrutti nucleari valutiamo aspetti cruciali del nostro modo di essere, ciò che ci caratterizza. La colpa rispecchia la dissonanza profonda e indesiderata tra la nostra immagine privata e l'immagine riflessa dal nostro agire, pensare, vivere.

⁴³ L'ostilità (*ibidem*, p. 375) è "lo sforzo continuo di estorcere prove validazionali a favore di un tipo di previsione sociale di cui è già stato riconosciuto il fallimento". Così intesa, è una forma di autopreservazione: è necessaria per mantenere a tutti i costi la validità delle nostre costruzioni nucleari, anche a fronte di ripetute invalidazioni.

legame fraterno che li avvicina e li contraddistingue, li rende pari. Da bambini sono compagni di gioco e di crescita, reciproco specchio di se stessi e delle relazioni con il mondo esterno. Da adulti, maturi e consapevoli delle esperienze condivise e attraversate, può subentrare un senso di riconoscenza e di gratitudine da parte del *sibling* per quanto vissuto e per come questo lo abbia cambiato; a sostegno del fatto che la disabilità, in tutta la sua difficoltà, non necessariamente conduce a esistenze segnate negativamente dal dolore.

È importante affiancare a questo quadro ricco e kellianamente aggressivo altri possibili scenari legittimi, spesso coesistenti (tale copresenza di emozioni apparentemente contrastanti è comprensibile alla luce del corollario della frammentazione⁴⁴).

Emergono nei racconti infantili dei *siblings* sentimenti di risentimento verso i genitori e gelosia verso i fratelli e sorelle cui sono dirette attenzioni e cure in misura molto superiore a quanto normalmente accade in ogni situazione di fratellanza. Questo può capitare soprattutto quando i *siblings* non vengano aiutati a elaborare l'esperienza di disabilità: farlo potrebbe fornire ulteriori strumenti per la costruzione della situazione, delle scelte dei genitori, delle richieste che fanno etc.

Può esserci poi una forte rabbia (non kelliana) motivata da aspetti diversi. Ad esempio da una sorta di confronto serrato che avviene tra fratelli: il bambino disabile racchiude in sé aspetti di maggior fragilità per cui va in certa misura protetto e avvantaggiato; a volte questo agli occhi dei *siblings* avviene a priori, sistematicamente e a loro danno, poiché si sentono messi da parte, meno importanti, chiamati a dover essere i più forti o i più comprensivi etc., vivendo un senso di ingiustizia. La costruzione personale della rabbia e la sua espressione potranno prendere strade diverse, anche a seconda dell'età: manifestarsi attraverso una ribellione, un allontanamento dalla famiglia, un ritiro in se stessi, etc.

Ad avvalorare la complessità e la delicata ambivalenza di queste situazioni c'è poi il caso in cui i *siblings* si colpevolizzano proprio per il fatto di sentirsi arrabbiati o di vergognarsi (specie di fronte ad altre persone) della presenza imbarazzante del loro fratello/sorella. La difficoltà emerge dal far coesistere la legittimità delle loro ragioni con l'essere (o essere considerati) più fortunati, sani, senza problemi, anzi con molte risorse da far necessariamente fruttare. Da qui, in una cascata di costruzioni costellatorie⁴⁵, ne consegue che debbano anche essere in grado di sopportare di più, di capire, di aiutare e prendersi cura, di sacrificarsi, per giunta senza lamentarsi troppo. E, quando non riescono a tenere fede a questo standard elevato di richieste e di doveri, può subentrare la colpa.

In antitesi ai casi in cui in famiglia non si parla della disabilità, compare il pericolo contrario di portarla come unica spiegazione e giustificazione di tutto, trasmettendone un'immagine molto meno ricca e potenziale e molto più rigida e strutturata.

Può veicolarsi un messaggio paradossale: essere "normali" diventa una condizione privilegiata con cui convivere pesantemente. L'eco del soldato superstite nel campo di battaglia: perché morire è toccato ad altri e non a me? Traducibile in: perché mio fratello è disabile e non io? Esiste una vastissima letteratura che spazia dall'analisi dei casi delle persone sopravvissute ai Lager nazisti, allo studio dei disturbi da stress post-traumatico nei veterani di guerra, all'elaborazione di un lutto familiare importante. Rispetto ai *siblings*, credo sia interessante provare a trasporre (con le dovute specificità del caso) un simile punto di vista, con l'intento di ampliare la comprensione della loro esperienza.

4. Tipologie di intervento

Approdiamo adesso a una disamina degli interventi di sostegno e delle modalità di lavoro che esistono sul territorio internazionale, utili laboratori per pensare a nuove proposte.

⁴⁴ Corollario della frammentazione: "Una persona può impiegare di volta in volta una varietà di sottosistemi di costruzione che sono deduttivamente incompatibili gli uni con gli altri" (*ibidem*, p. 58). Il corollario ribadisce che la natura del sistema di costrutti è di tipo psicologico e non logico; il fatto che costruzioni differenti non sembrino coerenti le une con le altre non significa che nella persona non esista coerenza; altresì è ammessa, nella sua complessità, la contraddizione.

⁴⁵ Un costrutto costellatorio "stabilisce l'appartenenza dei suoi elementi ad altri domini. Si tratta di un pensiero stereotipato e tipologico" (*ibidem*). Espressioni come "se...allora" consentono l'appartenenza degli elementi a più domini ma sulla base di criteri preconcepi (es. se Anna è una casalinga, allora è anche una disoccupata, pigra etc.).

Avendo sottolineato la complessità delle situazioni e i molteplici piani relazionali che si intrecciano, mi trovo d'accordo con la considerazione di Rubbi (2012) circa l'importanza di lavorare con la famiglia nella sua totalità:

Credo che il fatto di occuparsi della famiglia nel suo complesso costituisca la migliore possibilità di assistere il nuovo nato [bambino disabile] e di permettergli di crescere in un contesto familiare supportivo; e contemporaneamente sia la migliore possibilità di ridurre il rischio per gli altri componenti della famiglia, in particolare i genitori ed i fratelli o sorelle, di sviluppare stress cronico o difficoltà emotive anche gravi. Questa visione è in aperta antitesi al concetto di "famiglia disabile", patologica per definizione o bisognosa per forza [...], atteggiamento che ha significato un'aperta svalutazione del patrimonio di esperienza e di risorse che la famiglia porta con sé.

I punti salienti di questo approccio globale sono numerosi.

Innanzitutto incentiva la creazione di quella rete di sostegno (familiare e sociale) così importante per affrontare sia la quotidianità sia i momenti cruciali; rete basata su comunicazione diretta e reciproca, informazione chiara e adeguata, comprensione dei vari punti di vista dei differenti attori in gioco, supporto interno ed esterno al nucleo.

Conseguentemente, questo interscambio mette più facilmente in luce le risorse, i limiti, le potenzialità e le difficoltà esistenti. Potendo disporre di un simile quadro generale, in evoluzione continua, sarà più semplice riconoscere (e comprendere) le circostanze in cui si renda necessario chiedere un aiuto esterno e quelle in cui far fruttare tutte le proprie capacità; valorizzando così le competenze personali del singolo e la forza del gruppo grazie a un'azione creativamente mutevole.

Inoltre, un percorso che si sviluppi seguendo nel tempo le evoluzioni delle famiglie e dei *siblings* può fornire una visione a lungo termine ampia e utile rispetto alle variazioni delle loro problematiche, della qualità della loro vita e delle loro necessità, nonché delle modalità di intervento migliori.

Credo che si renda necessario da parte dei diversi soggetti che collaborano alla presa in carico della famiglia valutare le richieste e i bisogni del sistema adottando un approccio centrato sull'ascolto e comprensione delle diverse narrazioni. Per evitare di fraintendere o non comprendere a fondo quali siano le costruzioni di ogni specifico gruppo familiare rispetto alla propria esperienza con la disabilità.

4.1 Quando i *siblings* sono bambini

Gettiamo un rapido sguardo al panorama degli interventi esistenti per l'infanzia e la pre-adolescenza. Da quanto ho potuto estrapolare dalle mie indagini e ricerche sull'argomento, la fascia dai 7 ai 14 anni d'età è quella cui si rivolgono la maggior parte dei progetti. Nella quasi totalità dei casi viene privilegiato l'approccio di gruppo al colloquio individuale, che può comunque svolgersi laddove emerga una particolare necessità.

L'obiettivo generale è porre al centro dell'attenzione i bambini e ragazzi, i loro vissuti, la loro realtà e le possibilità future; e fare in modo che ciò avvenga stemperando almeno in parte la pesantezza e difficoltà quotidiane grazie alla presenza di pari con altrettante difficoltà, con i quali comunicare e svolgere attività piacevoli.

Tali attività possono essere di tipo ludico-aggregativo, per arrivare a proposte miste in cui affiancare momenti di gioco ad altri di riflessione e confronto. Sono occasioni di conoscenza, ritrovo e svago organizzate a cadenza regolare con il gruppo dei fratelli sotto la guida e la supervisione degli operatori di riferimento (educatori, psicologi, volontari). Lo scopo principale è incentivare la creazione di rapporti tra pari e far nascere sul territorio un gruppo di amici che potrebbero continuare a frequentarsi sia in momenti ludici sia in momenti di auto-aiuto organizzati nel tempo. Altre attività di gruppo sono quelle finalizzate a far emergere specifici argomenti e aspetti nodali della particolare condizione di *sibling*, per promuovere chiavi di lettura utili per la loro gestione. Il *focus* diventa in questi casi facilitare l'espressione dei propri sentimenti e bisogni e stimolare la comunicazione e il confronto sul tema.

Spesso i promotori di tali iniziative, nell'ottica di presa in carico globale discussa prima, organizzano per i genitori degli incontri con esperti di dinamiche familiari in contesti di disabilità. Questo sia per dare parola e ascolto alle loro esperienze, sia per fare emergere nodi particolarmente difficili e poter condividere strategie e modalità di azione utili ad aumentare il benessere dentro al nucleo familiare.

Citando alcune esperienze straniere, un programma ormai conosciuto in molti paesi è il *Sibshop* (risultato della fusione delle parole *sibling* e *workshop*), il cui creatore è Donald Meyer (1994): gli incontri che egli propone durano mezza giornata, hanno un conduttore e dei facilitatori che aiutano la gestione del gruppo e sono dedicati ai *siblings* tra gli 8 e i 12 anni, periodo in cui il confronto con i pari inizia a sollevare maggiori interrogativi e dubbi riguardanti la disabilità del fratello. Il programma è stato studiato per fornire momenti di svago, opportunità di incontro con altri *siblings*, condivisione di esperienze, confronto e individuazione di strategie per la gestione di alcune difficoltà tipiche o più comuni.

Kate Strohm (2005) ha pensato invece a un percorso più articolato nel tempo, rivolto sempre alla fascia tra gli 8 e i 12 anni, suddiviso in sei incontri di due ore ciascuno una volta al mese, con due conduttori più alcuni facilitatori. Ritornano i principali scopi del programma: creare un'occasione divertente e al contempo dare ai fratelli l'opportunità di incontrare altri fratelli e di scoprire che non sono soli nella loro esperienza. Aiutarli a sviluppare una migliore comprensione dei loro bisogni e di quelli dei loro fratelli/sorelle e valorizzarli non solo nelle loro famiglie, ma anche nella comunità.

Tutti questi percorsi non si prefiggono solo di dare una risposta immediata al disagio del singolo, ma anche di prevenire le difficoltà che si possono verificare durante il passaggio dall'adolescenza all'età adulta, sia a livello sociale che nel contesto familiare (Dutto, Molineris, & Pelotieri, 2011).

4.2 Fare rete fra adulti: i gruppi di auto-mutuo aiuto (AMA)

Prima di allora non avevo mai pensato di poter appartenere a una qualsiasi "categoria" particolare. Mi sentivo un po' come una specie rara, una di quelle specie in via d'estinzione [...]. Non avevo mai pensato che la mia esperienza di vita avrebbe potuto interessare qualcuno che fosse al di fuori della mia cerchia familiare o delle mie amicizie (Firenza).

Gli interventi per l'infanzia e adolescenza appena descritti hanno preso piede da pochi decenni. Ci sono però moltissimi *siblings* che sono cresciuti senza queste opportunità e con i quali è possibile lavorare oggi, da adulti: per garantire loro lo spazio di espressione e interscambio che non hanno avuto in passato e per alimentare la nascita di relazioni significative utili nei momenti di bisogno.

Anche in questi casi si predilige una modalità di lavoro collettiva; la formula più frequentemente adottata è quella del gruppo di auto-mutuo aiuto (AMA). Le realtà e le tipologie esistenti sul territorio sono moltissime, ognuna caratterizzata da aspetti peculiari e gestita diversamente in base alle esigenze di fondo. In linea generale, si tratta di riunioni informali in cui persone unite da un obiettivo o da un'esperienza comune possono incontrarsi, conoscersi e confrontarsi in uno spazio di scambio e reciproco sostegno, trovando un luogo dove affrontare le proprie difficoltà ed esercitare le proprie risorse. La cadenza degli incontri è variabile (settimanali, quindicinali o mensili, con una durata di circa un paio d'ore). Non si connota come gruppo terapeutico ma come opportunità libera di condivisione; vige un criterio di parità fra i membri e può o meno essere presente un facilitatore che contribuisce al buon funzionamento del gruppo cercando di gestirne le dinamiche.

Lo scambio può nascere di volta in volta da un aspetto che suscita interesse in quel momento, una difficoltà incontrata in passato che può essere un utile suggerimento per il presente, una sofferenza attuale, una fantasia sul futuro. Non ci sono vincoli né sull'argomento né sulla possibilità di intervenire o di ascoltare semplicemente, nel rispetto delle scelte di tutti. Il *focus* è centrato su fornire un tempo e uno spazio condivisi in cui potersi esprimere, partendo dalla realtà quotidiana costruita e vissuta dalle persone piuttosto che da tematiche precostituite.

Chi sta vivendo problemi analoghi a quelli qui raccontati può provare conforto nel sentire di non essere il solo a trovare le difficoltà che trova e nel sapere che anche certi problemi si possono superare, senza subire troppi danni (Bellan & Manzato, 2004, p. 54).

5. Quali ulteriori contributi dal costruttivismo?

Questa panoramica sul mondo dei *siblings* ha permesso di gettare uno sguardo allargato, seppur non esaustivo, su un argomento con importanti ricadute in ambito professionale. Credo che la Psicologia dei

Costrutti Personali (PCP) consenta di mantenere una visione interessata prima di tutto alle persone nella loro globalità, nel loro fare esperienza del mondo e costruire significati, nel loro intessere relazioni e dare senso al contesto che abitano. Questa premessa e *focus* principali spostano la riflessione dal “problema” comunemente inteso alla “situazione come è vissuta”, valorizzando la portata della stessa: ne emerge tutta la complessità, il continuo processo di cambiamento dei singoli e del nucleo familiare ristretto e allargato, le sfumature personali che aiutano a non adagiarsi sulle proprie preconette convinzioni ma a porsi interrogativi sempre nuovi. La sfida è spostare l’attenzione dall’apparentemente ovvio (le difficoltà dei bambini disabili e dei loro genitori) al meno visibile (l’esperienza dal punto di vista degli altri fratelli e sorelle); questo piccolissimo movimento apre una grande breccia sull’inesplorato, le cui implicazioni cadono poi su ciò che si credeva di sapere sull’esplorato. E consentono di revisionarlo.

Pensando alle tipologie di intervento prima descritte e a come poterle arricchire, sarebbe necessario innanzitutto incrementare le risorse dei servizi che per primi si interfacciano con le famiglie che vivono l’esperienza disabilità: reparti ospedalieri, unità operative di neuropsichiatria infantile, consultori familiari, medici di base e pediatri. L’incremento delle risorse è da intendersi sia in termini di formazione degli operatori e del lavoro di *équipe*, sia in termini di proposte concrete di sostegno e intervento che loro per primi possono offrire (sportelli di ascolto, informativi, etc.) e i collegamenti che possono facilitare facendo da tramite con le realtà del territorio. Per garantire fin dall’inizio “dell’emergenza disabilità” la già discussa rete sociale di sostegno, fondamentale nei frangenti di maggior spaesamento, confusione e dolore.

Un’azione ugualmente rilevante potrebbe avvenire all’interno delle istituzioni preposte alla formazione dei bambini. Introdurre nelle scuole percorsi che propongano ai ragazzi le tematiche della diversità, della disabilità, dell’accoglienza, del sostegno; e anche delle difficoltà, del rifiuto e degli ostacoli che tutto questo può comportare. Dare la possibilità ai bambini di esprimere se stessi, valorizzando ciò che pensano, provando a comprenderlo e restituirlo, cercando con loro quali possibili strade non sono state ancora percorse.

Parallelamente, offrire agli insegnanti opportunità di formazione sull’argomento potrebbe favorirli nel portare loro stessi tali contenuti in classe e svolgere il difficile compito di osservatori del gruppo e delle dinamiche che si instaurano fra bambini, sapendo cogliere segnali importanti da restituire eventualmente ai genitori.

Nel caso in cui, come terapeuti costruttivisti, ci troviamo a lavorare con un *sibling*, i presupposti sono i medesimi di ogni terapia.

Interessarsi prima di tutto alla persona nella sua interezza e unicità potrebbe avere una valenza nucleare per il fatto di contrapporsi alla strutturante definizione identitaria “tu sei fratello/sorella di...”. Operazione di grande respiro, ma di altrettanto grande minaccia per le implicazioni di questa permeabilizzazione⁴⁶: se il ruolo nucleare non si esaurisce più nell’essere *sibling*, chi altro si è chiamati a essere?.

È poi fondamentale per lo psicoterapeuta essere consapevole delle proprie costruzioni e significati personali rispetto alla disabilità e tenere presente la complessità del quadro esistente e delle sue implicazioni, per mappare con maggior comprensività il sistema dell’altro.

Nella presa in carico di coppie o famiglie, sarà importante dare voce a tutti i componenti del nucleo valorizzandone i punti di vista, i bisogni, le richieste, le necessità. Per favorire una socialità reciproca mantenendo l’attenzione su tutti i membri, considerandoli soggetti attivi con cui interagire e facendo sì che anche loro possano vicendevolmente costruirsi come tali.

Un lavoro appassionante e una sfida difficile, una fucina di possibilità.

⁴⁶ La permeabilità/impermeabilità è una delle molteplici qualità dei costrutti che indica la loro maggiore o minore predisposizione all’inclusione di nuovi elementi all’interno del proprio campo di pertinenza, ovvero l’insieme di eventi a cui un costrutto o un sistema di costrutti può riferirsi (Kelly, 1955).

Bibliografia

- AA.VV. (2011). *Atti del convegno "Mio fratello è figlio unico. Fratelli e sorelle di persone con disabilità"*, promosso dal Comune di San Lazzaro di Savena, dallo Spazio Risorse e Sportello Informahandicap, in collaborazione con la cooperativa sociale Accaparlante. Pubblicazione a cura del Comune di San Lazzaro, Bologna.
- Aksoy, A.B., & Bercin Yldirim, G. (2008). A study of the relationship and acknowledgement of non-disabled children with disabled siblings. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 8(3), 769-779.
- Armezzani, M., Grimaldi, F., & Pezzullo, L. (2003). *Tecniche costruttiviste per la diagnosi psicologica*. Milano: McGraw-Hill.
- Bellan, F., & Manzato, I. (2004). *Fratello sole Sorella down*. Roma: Armando Editore.
- Berger, P. L., & Luckmann, T. (1997). *La realtà come costruzione sociale*. Bologna: Il Mulino.
- Breslau, N., Messenger, K., & Weitzman, M. (1981). Psychologic functioning of siblings of disabled children. *Pediatrics*, 67(3), 344-354.
- Carrol, L. (2000). *Alice nel paese delle meraviglie*. Milano: Garzanti.
- Connors, C., & Stalker, K. (2004). Children's perception of their disabled siblings: "She's different but it's normal for us". *Children & Society*, 18, 218-230.
- Dowey, A., Hastings, R. P., & Nash, S., Petalas, M., & Reilly, D. (2009). "I Like That He Always Shows Who He Is": the perceptions and experiences of siblings with a brother with autism spectrum disorder. *International Journal of Disability, Development and Education*, 56(4), 381-399.
- Dutto, C., Molineri, E., & Pelotieri, V. (2011). *Il bambino disabile, una risorsa per la famiglia: un percorso possibile. Il progetto siblings: l'esperienza di bambini con fratelli disabili*. Cuneo: Fiori sulla Luna.
- Guite, J., Lobato, D., Kao, B., & Plante, W. (2004). Discordance between sibling and parent reports of the impact of chronic illness and disability on siblings. *Children's health care*, 33(1), 77-92.
- Imprudente, C. (2003). Disabilità. *Aggiornamenti Sociali*, 54(7-8), 569-572.
- Kelly, G. A. (1955). *The psychology of personal constructs* (vol. 1 e 2). London: Routledge.
- Kelly, G. A. (1966). A brief introduction to personal construct theory. In D. Bannister (Ed.) (1970). *Perspectives in Personal Construct Theory*. London: Academic Press.
- Lavigne, J. V., & Ryan, M. (1979). Psychologic adjustment of siblings of children with chronic illness. *Pediatrics*, 63(4), 616-628.
- Madill, A., & Waite-Jones, J. M. (2008). Amplified ambivalence: having a sibling with juvenile idiopathic arthritis. *Psychology and Health*, 23(4), 477-492.
- Meyer, D., & Vadasy, P. F., (1994). *Sibshops: Workshops for Siblings of Children With Special Needs*. Baltimore, USA: Brookes Publishing Company.
- Oliverio Ferraris, A. (2003). *La forza d'animo*. Milano: Rizzoli.

Strohm, K. (2005). *Being the other one: growing up with a brother or sister who has special needs*. Berkeley, USA: Shambhala Publications.

Fonti elettroniche

Dondi, A. (2008). Disabilità, trauma familiare e resilienza. Il peso della normalità per fratelli e sorelle delle persone disabili. *Quaderni di psicologia, analisi transazionale e scienze umane*, n° 49, 117-142. Consultato da <http://www.psychomedia.it/cpat/articoli/49-dondi.htm>

Rubbi, M. (2012). *Verso una pedagogia dei fratelli? Spunti per una ricerca "all'europea" sui siblings*. Consultato da <http://www.accaparlante.it/node/29933>

Sitografia

<http://www.siblings.it/>

Note sull'autore

Giulia Tortorelli
Institute of Constructivist Psychology
giulia.tortorelli@ordinepsicologiveneto.it

Psicologa psicoterapeuta specializzata presso l'*Institute of Constructivist Psychology* di Padova. I suoi interessi professionali si orientano verso la comunicazione interpersonale e l'utilizzo di strumenti narrativi nel lavoro col singolo e con gruppi, sia in ambito clinico che formativo-educativo. Si occupa di sostegno alla genitorialità, con particolare attenzione alle situazioni in cui sia presente una condizione di disabilità psico-fisica in famiglia. Svolge colloqui di consulenza e sostegno psicologico e psicoterapia.

Sessualità e rischio: un viaggio attraverso alcune scelte degli adolescenti

di

Elena Bordin

Institute of Constructivist Psychology

Abstract: Chi sono gli adolescenti? Cosa sono impegnati a fare? Cosa significa per loro rischiare in ambito sessuale? Il presente lavoro vuole proporre una lettura dell'adolescenza come un insieme di processi che permettono ai ragazzi di sperimentare nuove costruzioni di sé e suggerire un'interpretazione alternativa di alcuni comportamenti sessuali a rischio. Infine verranno presentati alcuni frammenti delle esperienze di adolescenti, provando a guardare il mondo con i loro occhi.

Parole chiave: sessualità, comportamenti a rischio, adolescenti, scelta elaborativa, Psicologia dei Costrutti Personali.

Sexuality and risk: a journey through some adolescents' choices

Abstract: Who are the adolescents? What are they engaged to do? What does the risk in the field of sexuality, mean to them? The proposal of this article is to consider the adolescence as a combination of processes, which would allow teenagers to experience new self constructions, and to suggest an alternative interpretation of some sexual risk-taking behaviour. To look at the world through their eyes, some adolescents' experiences will lastly be presented.

Key words: sexuality, risk-taking behaviour, adolescents, elaborative choice, Personal Construct Psychology.

Adolescenti e sessualità può risultare ai più un binomio esplosivo soprattutto se si pensa ai rapporti sessuali non protetti, alle richieste incontrollate e continue di prescrizioni della pillola del giorno dopo, alla ricerca persistente di test di gravidanza o alle esigenze impellenti di ricevere disposizioni per aver contratto una malattia a trasmissione sessuale.

Lavorando con gli adolescenti, in particolare in servizi che si occupano di prevenzione in ambito sessuale, queste richieste sembravano una narrazione costante e i ruoli dei protagonisti coinvolti apparivano definiti in modo sempre più dettagliato e perentorio: incauti *teenagers* non facevano altro che mettersi nei guai mentre gli adulti, un po' come dei *dispenser*, non solo dovevano fornire soluzioni ai loro problemi, ma spesso cercavano anche di trasmettere l'importanza di una sessualità sicura e corretta, di cui i ragazzi sembravano sprovvisti.

Tuttavia la certezza di questo scenario così ben anticipato ha iniziato a venir meno nel momento in cui proprio quegli adolescenti che si mettevano nei guai dimostravano di conoscere molto bene l'utilizzo corretto dei contraccettivi e sapevano tutto ciò che è necessario per vivere una sessualità sicura e corretta. Questo perché lo avevano già sentito prima, si erano informati o perché avevano partecipato a un corso di educazione sessuale a scuola. Ma ancor di più se lo sentivano ripetere spesso quando, tra l'ansioso e lo spaventato, richiedevano una consulenza di emergenza.

Nel momento in cui ho iniziato a notare la frequenza con cui tali situazioni si ripetevano, ho provato a includere il mio sguardo, il punto di vista dell'adulto osservatore ed esperto, nel processo. Passando così da spettatore esterno ad attore partecipante, sono emersi nuovi interrogativi: cosa gli adulti danno per scontato delle esperienze adolescenziali? Quali aspetti del loro mondo così eccitante e allo stesso tempo spaventoso non vengono riconosciuti?

In particolare, ci si può chiedere anche perché certi adolescenti a volte decidano di non considerare ciò che sanno, assumendosi alti rischi sia per la propria salute (fisica e psicologica) sia per il futuro, come ad esempio una gravidanza indesiderata o una malattia sessualmente trasmessa.

Usando la Psicologia dei Costrutti Personali (PCP) (Kelly, 1955) come teoria di riferimento, è possibile comprendere gli adolescenti, cercando di guardare il mondo attraverso i loro occhi, chiedendosi cosa il "rischio" significhi per loro, e in particolare cosa significhi assumersi dei rischi in ambito sessuale.

1. Ai confini dell'adolescenza

L'adolescenza può apparire caotica, imprevedibile e tumultuosa, proprio perché in essa si susseguono molti processi degni di nota: non solo i vari cambiamenti fisici e biologici, ma anche quelli psicologici, sociali e cognitivi (Ferreiroa, Seoane, & Senraa, 2014; Frijns, Finkenauer, & Keijsers, 2013; Frois, Moreira, & Stengel, 2011; Erikson, 1968), i vari "compiti di sviluppo" (Petter, 2007; Vianello, 1998), il processo d'integrazione dell'individuo nella società adulta (Inhelder & Piaget, 1955), lo sviluppo sessuale, il desiderio di conoscere il proprio corpo e la propria sessualità ancora inesplorati e il piacere che essi possono procurare, senza dimenticare lo scoprirsi sessualmente attratti da un'altra persona.

Questa complessità trova una sua rappresentazione anche in ambito scientifico dalle teorie che si sono principalmente occupate di adolescenza. Infatti, fin dalla prima pubblicazione sul tema (Hall, 1904) sono stati elaborati diversi approcci che si sono occupati ora dell'uno ora dell'altro aspetto. Le spiegazioni biologistiche per esempio (Buehler, 1927; Kroh, 1944; Hall, 1904) hanno promosso l'idea che l'adolescenza dipenda esclusivamente dalla pubertà e sia dominata da forze istintuali che devono essere lasciate sfogare durante un lungo periodo in cui l'individuo, anche se in fase di maturazione, non può ancora essere considerato adulto.

Invece l'approccio sociologico ha guardato all'adolescenza come a un periodo d'integrazione verso l'età adulta, altamente influenzato dalla cultura e dalla società di appartenenza del giovane (Brooks, 1929; Hollingworth, 1928; Mead, 1928, 1935; Thorndike, 1926). L'adolescenza viene considerata perciò come una fase necessaria dello sviluppo della personalità, le cui crisi e difficoltà risentono della relazione tra società e individuo (Hurlock, 1949; Jersild, 1957; Hurlock, 1949; Cole, 1948).

Un terzo punto di vista è offerto dall'approccio psicoanalitico attraverso il quale Freud argomentava che la personalità acquisisce forma e struttura principalmente durante i primi 5 anni di vita e nei suoi scritti si riferisce alla pubertà come alternativa all'adolescenza, definendola una ricapitolazione delle esperienze

della prima infanzia (1914/1969). Anna Freud (1967, 1979a), sviluppando le idee paterne, l'ha definita come l'interruzione di una crescita pacifica, osservandone successivamente la similarità con una varietà di disordini emotivi, simili alla formazione sintomatica di ordine nevrotico, psicotico e sociale.

Altri autori psicoanalitici invece hanno posto il *focus* dei loro studi su aspetti diversi dell'adolescenza: Erikson (1968, 1959, 1950) per esempio la concettualizza come l'integrazione di fattori biologici, psicologici e sociali e riconosce nell'acquisizione di un'identità sociale riconosciuta il suo aspetto principale. In questo modo l'autore ha proposto un'interpretazione dell'adolescenza come un periodo necessario per sperimentare e integrare ruoli diversi in un contesto più ampio di quello familiare.

Ciò che colpisce di questo breve *excursus* è che l'adolescenza, benché studiata da vari punti di vista, sembra essere un momento drammatico da superare, qualcosa di necessario e inevitabile, un disturbo evolutivo (Freud, 1979b), un profondo sconvolgimento (Kestenberg, 1962), un *breakdown* evolutivo (Laufer, 1981).

Tuttavia definendo l'adolescenza in questi termini il rischio che si corre è quello di considerarla come una sorta di inevitabile "malattia necessaria" (Bonino, 2005, p. 7) in cui cambiamenti ormonali e forze interne debbano sfogarsi e liberarsi senza che sia possibile fare nulla a riguardo. Così, gli adolescenti sembrano passivi rispetto a ciò che vivono, dominati da qualcosa che dentro di loro si risveglia e li mette in moto, determinando il loro comportamento.

Con simili premesse, si potrebbe considerare il comportamento sessuale a rischio come "nient'altro che" qualcosa di pericoloso, da controllare, eliminare e prevenire... in altre parole, un comportamento sbagliato e da evitare.

Nella vastissima letteratura sulla "gioventù a rischio", infatti, sono rintracciabili due filoni di pensiero prevalenti (Kelly, 2000): il primo fonda il suo interesse sul rischio, sul pericolo e sulla conseguente cura dei giovani a essi esposti; il secondo pone l'accento sui costi e sui benefici che si possono desumere dall'individuare i gruppi sociali a rischio oltre ai fattori di rischio, in modo tale da stabilire specifici interventi di recupero. Che sia la prima o la seconda lettura a prevalere emerge una visione allarmante degli adolescenti e dei giovani in costante pericolo che "così facendo compromettono la loro salute e il proprio benessere, mettono a repentaglio la loro vita, limitando la possibilità di conseguire una piena realizzazione di sé stessi da adulti" (Zamperini, 2010, p. 54).

Zamperini (*ibidem*) osserva che, con una simile premessa, "spesso nell'identificazione dei fattori di rischio nella popolazione adolescenziale e giovanile si finisce con l'argomentare che 'tutti' gli adolescenti e i giovani sono a rischio" e che nessuna età, comportamento, relazione sia esente da rischi.

Ma a rischio di cosa? Il rischio, suggerisce l'autore, è quello di mettere a repentaglio il proprio futuro, quello desiderato, anticipato, stabilito. In questo senso emergono sia una visione normativa del comportamento dei giovani sia i conseguenti tentativi trasformativi "al fine di normalizzare gli adolescenti alla stregua di esseri razionali, che fanno le scelte giuste per pianificare il loro futuro in merito alla scuola, il lavoro, la carriera, le relazioni interpersonali" (*ibidem*, p. 56).

In alternativa a queste letture, la prospettiva costruttivista porta con sé un necessario cambio di prospettiva.

All'interno di un'epistemologia costruttivista è possibile infatti sovraordinare queste definizioni del fenomeno e osservarle come parte integrante del processo che si sta cercando di comprendere. Così, tanto le definizioni e le considerazioni su di esso quanto le esperienze sono, infatti, costruzioni. E come tali parlano sia di ciò che affermano, sia - e forse di più - di chi le afferma.

Invece di una delle fasi della vita, l'adolescenza può essere considerata una costruzione ed essere letta in termini di processo. E come tale, essa può favorire l'idea che l'individuo sia in movimento e in continua evoluzione dalla sua nascita alla morte.

D'accordo con questo, Bannister e Fransella (1971) ritenevano che categorizzare la vita in termini di stadi di sviluppo (come infanzia, adolescenza, prima età adulta, seconda età adulta) non fosse utile secondo una prospettiva PCP. Piuttosto, proponevano di considerare il bambino come una persona e non come un "essere primitivo, un computer o un mini-adulto" (*ibidem*, p. 114). Di questa opinione era anche Piaget stesso (Petter, 1990) il quale, attraverso le sue ricerche, sottolineava l'aspetto attivo del modo di pensare del bambino, considerando lo sviluppo in termini di processo, movimento e cambiamento.

Così, guardando alla mia esperienza professionale, ho cominciato a chiedermi in che termini co-costruivo l'adolescenza e ho realizzato che gli adolescenti rischiavano di scomparire dietro i miei significati personali

e alla difficoltà a comprendere le loro scelte: ho riconosciuto il mio tentativo ostile di estorcere prove a favore delle mie idee, del tutto fallimentari, su di loro e sui comportamenti a rischio. Classificare questi ultimi come giusti o sbagliati, maturi o immaturi, veicolava solo il messaggio che, di fatto, è il mondo adulto che possiede la verità e la direzione futura corretta.

Invece, come disse Jeanneau (1982): "nel voler spiegare i problemi dell'adolescenza in maniera così impaziente, l'adulto mostra con tutta evidenza che tali problemi non sono altro che propri" (p. 35). Quello che a volte il mondo adulto non sembra chiedersi è perché questi comportamenti sono scelti come l'alternativa maggiormente elaborativa da quel particolare adolescente. Viceversa, proprio concedendosi uno sguardo più ampio, curioso ed esplorativo, diventa davvero possibile incontrare l'altro come persona e promuovere l'incontro, considerando sia le differenze individuali sia lo sforzo di comprendere le costruzioni altrui.

2. Un percorso verso la canalizzazione di Sé

Una volta che il comportamento sessuale a rischio viene considerato come la scelta più elaborativa per quell'individuo in quel momento, la PCP può servire come una sorta di bussola con cui navigare nel mondo dell'adolescenza. Nella Psicologia dei Costrutti Personali, la persona è considerata uno scienziato che costruisce la propria teoria personale (Epting, 1984) e così l'adolescente anticipa quello che gli riserva il futuro e testa le proprie ipotesi attraverso differenti esperimenti, cercando di destreggiarsi tra discordanti e a volte caotiche relazioni: per esempio con se stesso, con il proprio corpo, con l'amore, con i coetanei, con gli adulti, con il passato, il presente e il futuro.

È possibile immaginare lo smarrimento ma anche l'eccitazione che questo processo di costruzione di sé potrebbe portare, compresa la sensazione di non sapere più chi si è in modo chiaro, nel tentativo di decidere chi si vuole diventare. E molto spesso "gli adolescenti cambieranno idea su ciò che amano fare e sulle persone che vogliono frequentare. Questo significa che gli adulti e i loro pari non saranno gli unici ad avere difficoltà a predire come si comporteranno, ma loro stessi *in primis* lo troveranno complesso" (Viney, Truneckova, Weekes, & Oades, 1997, p. 170).

Questo muoversi in modi molto diversificati in quanto a velocità, prevedibilità e varietà permetterebbe agli adolescenti di sperimentarsi, favorendo così una maggiore elaborazione del proprio sistema e una delineazione del Sé.

Con questo termine, Kelly (1955, p. 131) fa riferimento a "un vero e proprio concetto o costrutto che si riferisce a un gruppo di eventi che sono simili in un certo modo e, per la stessa qualità, necessariamente differenti da altri eventi. Il Sé è il modo in cui gli eventi sono simili" e anche il modo in cui un individuo è diverso da altri individui.

Inoltre, il Sé può essere considerato non come qualcosa di scoperto o emerso in un certo periodo della vita, ma come un costrutto nucleare sovraordinato che include molte costruzioni differenti tra gli elementi nel suo contesto (Burr, Butt, & Epting, 1997; Epting & Amerikaner, 1980), e che canalizza i processi psicologici di ogni adolescente. Come ogni costrutto, è anche dicotomico e ottiene senso all'interno di un contesto: infatti "i costrutti e gli eventi sono interconnessi, così gli eventi definiscono i costrutti e i costrutti danno senso agli eventi" (Kelly, 1997, p. 360). In tutto questo, l'adolescenza sembra essere un periodo cruciale per lo sviluppo e l'elaborazione del costrutto Sé. Tutto ciò potrebbe avvenire, da una parte, attraverso l'interazione tra il modo in cui i *teenagers* costruiscono gli altri e gli eventi, e le rispettive validazioni e invalidazioni che ne ricevono (Dalton & Dunnett, 1992).

Dall'altra parte, potrebbe essere influenzato da un'abilità sempre maggiore di dare significato a nuovi e oscuri elementi all'interno del proprio mondo, affiancandoli a costruzioni utilizzate fin dall'infanzia, ampliando - promuovendo così una dilatazione - il proprio campo percettivo con l'obiettivo di riorganizzarlo a un livello maggiormente comprensivo (Kelly, 1955). In aggiunta, questi nuovi modi di costruire sembrano meno rigidi e danno all'adolescente la possibilità di sviluppare definizioni più flessibili del mondo e di considerare maggiormente le implicazioni del loro modo di costruire. Costruzioni proposizionali lasciano appunto i propri elementi aperti anche a costruzioni in tutti gli altri domini (*ibidem*). Infatti, la dilatazione e la proposizionalità aumentano nel modo di costruire degli adolescenti, in contrasto

con il periodo dell'infanzia e della pre-adolescenza quando erano più osservabili costrutti costellatori⁴⁷ e prelativi⁴⁸ (Bannister & Agnew, 1977).

Inoltre, è importante considerare lo sviluppo dei costrutti di dipendenza durante questo processo. Kelly (1955), si riferiva alla dipendenza come al modo in cui le persone sviluppano la propria rete relazionale, perciò invece di parlare di dipendenza o indipendenza, egli ha preferito porre l'attenzione sui modi in cui gli individui distribuiscono i propri bisogni nelle relazioni. Durante l'infanzia "il bambino inizia con un set di costrutti di dipendenza relativamente impermeabile e prelativo" (p. 78), affidandosi a sua madre e a pochi altri significativi non solo per la soddisfazione dei propri bisogni ma anche per la sua stessa sopravvivenza. Quando il bambino diventa più grande, facendo nuove esperienze, modifica i propri costrutti di dipendenza, rendendoli più flessibili e permeabili. "In questo modo egli comincia a relazionarsi con le persone in modi differenti, sviluppando costrutti di ruolo. Questo gli permette di dipendere dalle persone dalle quali vuole dipendere, per ciò che essi sono disposti a dargli" (p. 79).

A questo punto, è interessante chiedersi come questi processi avvengono e cosa hanno a che fare con i comportamenti sessuali a rischio.

3. Adolescenti, relazioni e transizioni

Attraverso queste nuove modalità di costruzione, gli adolescenti possono esplorare nuovi e sempre diversi territori, elaborando creativamente la propria identità. Essi, a diversi livelli di consapevolezza, e incarnando la propria ricerca nelle loro azioni e comportamenti, stanno fondamentalmente cercando di trovare una posizione maggiormente elaborativa dalla quale fare esperienza. Perciò, come scienziati cercheranno di fare esperimenti che li aiutino a chiarire chi vogliono diventare e come vogliono relazionarsi con gli altri.

Gli adolescenti, muovendosi da costruzioni familiari note e incarnate di sé, ma al momento troppo strette e ormai obsolete per anticipare in modo elaborativo gli eventi, potrebbero trovarsi in transizione verso un sistema di costrutti in via di chiarificazione e complessificazione (Giliberto & Bordin, 2015).

Ed è proprio attraverso le relazioni - nuove e vecchie - che l'elaborazione di questa nuova costruzione di sé può avvenire. Come Raskin (2002) osserva, "anche se gli individui sono ancora considerati come la fonte primaria delle proprie costruzioni, le componenti relazionali e sociali influenzano il processo costruttivo" (p. 5). Le relazioni diventano così il campo privilegiato per fare esperienza di sé e degli altri in quanto "la possibile esistenza dell'identità personale è incarnata nelle relazioni" (Giliberto, 2010, p. 226) dove l'identità emerge attraverso l'identificazione dell'individuo negli altri e di questi ultimi in lui. Gli altri, intesi come i genitori, gli insegnanti, gli amici, i nemici, gli amori, possono in tal senso perturbare (Maturana & Varela, 1992) l'identità dell'adolescente, influenzando il modo in cui egli costruisce se stesso.

In linea con questa idea, numerosi studi (Adams-Webber, 2000, 1999, 1985; Adams-Webber & Neff, 1996) argomentano che, se nel periodo precedente all'adolescenza, la ricerca di somiglianze positive con gli altri era un processo predominante, attraverso la fine della prima infanzia e l'inizio dell'adolescenza, i bambini possono lottare per raggiungere il loro senso personale di distinta individualità attraverso il graduale miglioramento della discriminazione delle proprie azioni.

Inoltre, molte ricerche esaminano il modo in cui le persone, nel nostro caso gli adolescenti, usano differenti campi relazionali per comprendere se stessi e gli altri: Adams-Webber e Neff (1996) spiegano come gli individui definiscono i loro costrutti Sé in termini di *patterns* relativamente stabili di somiglianze e differenze percepite tra loro stessi e gli altri. Essi iniziano a comparare se stessi con nuovi e vecchi gruppi (Dalton & Dunnett, 1992) e un esempio di questi possono essere i loro genitori e i coetanei.

A fronte di questi paragoni,

un costrutto bipolare condiviso all'inizio di questo processo, fornisce una scelta tra costrutti *parent-based* e *peer-based*. E questa scelta sarà più avanti sostituita con quella tra i costrutti dei propri genitori e i propri. La condivisione intensa dei costrutti con il proprio gruppo di pari è di solito osservato durante questo periodo di crescita psicologica (Viney, Truneckova, Weekes, & Oades, 1997, p. 171)

⁴⁷ Un costrutto che permette ai propri elementi di appartenere simultaneamente ad altri domini, è chiamato costrutto costellatorio (Kelly, 1955, p. 108).

⁴⁸ Prelativo è un costrutto che considera di sua esclusiva appartenenza gli elementi del proprio dominio (Kelly, 1955, p. 563).

come quella che avviene durante l'adolescenza.

Insieme ad una crescente comunanza di significati e di costruzioni condivise con i propri coetanei (Berzonsky, 1990), con l'aumentare dell'età degli adolescenti avviene una sempre minore identificazione con i propri genitori (Strachan & Jones, 1982).

Dall'analisi di questi processi e delle sperimentazioni implicate, è possibile ipotizzare che gli adolescenti vadano incontro a una sorta di allentamento costruttivo⁴⁹ e a una crescente sensazione di non essere in grado di fare chiare e precise previsioni sugli eventi. In altre parole, gli adolescenti scoprirebbero che gli strumenti a loro disposizione, o meglio i loro costrutti, sono inadeguati a comprendere la situazione che stanno vivendo: da un fallimento scolastico, alla mancanza di desiderio di proseguire il loro sport preferito; dall'aver una cotta per una persona che non avrebbero mai considerato, al litigare furiosamente con il proprio migliore amico o scoprirsi invidiosi di qualcuno.

Così per far fronte a una transizione d'ansia derivante dallo scoprire i propri costrutti obsoleti (o forse per qualcuno anche di colpa proprio perché arriva a scoprirsi diverso da come pensava di essere), gli adolescenti potrebbero dare avvio ad un processo di aggressiva elaborazione del loro campo percettivo che riguardi anche il campo della sessualità.

4. Comportamenti sessuali a rischio: una scelta elaborativa

Nell'ambito della sessualità, gli adolescenti possono sperimentare (e sperimentarsi) attraverso molteplici esperienze: per esempio scoprendo il proprio corpo e la masturbazione, sperimentando il piacere, chiarendo la propria identità di genere e il proprio orientamento sessuale, integrando le proprie sensazioni sessuali in una relazione sentimentale, considerando le conseguenze del proprio comportamento sia sul piano relazionale che riproduttivo (Bonino, 2005; Byre, 1983), e attraverso l'amore (Hermans-Konopka & Hermans, 2010).

A volte "cavalcando" la propria attiva elaborazione delle esperienze (aggressività) come tentativo di affrontare una transizione d'ansia, l'adolescente può essere considerato impulsivo in quanto, nel mezzo dei suoi esperimenti orientati sessualmente, potrebbe *bypassare* o non soffermarsi troppo nell'esaminare le possibili alternative a disposizione oltre alle potenziali implicazioni di rapporti sessuali occasionali e non protetti.

È nondimeno importante segnalare che i comportamenti a rischio, tanto quanto quelli sani, sono dotati di senso, usati in quel preciso momento della vita e in quel particolare contesto (Bonino, 2005; Jessor, 1998; Jessor, Donovan, & Costa, 1991). Essi possono compiere una funzione positiva rispetto allo sviluppo dell'identità di una persona e delle relazioni sociali (Silbereisen & Noack, 1988), e possono anche essere considerati una risposta ai compiti di sviluppo che devono essere assolti in questo periodo della vita (Coleman, 1989).

Da una prospettiva PCP, se l'adolescente è visto come uno scienziato che cerca di testare le proprie teorie, quel comportamento (es. rapporto sessuale non protetto) può diventare un esperimento volto alla chiarificazione del suo sistema. Noi abbiamo bisogno di considerare cosa l'adolescente è principalmente impegnato a fare, quali alternative non sta considerando e quali implicazioni queste esperienze possono avere sul suo sistema.

In accordo con il corollario della scelta⁵⁰, l'adolescente prenderà quella direzione che effettivamente comporterà per lui la migliore opportunità di elaborare il proprio sistema in quel momento. In altri termini, un comportamento sessuale a rischio, anche quando potrebbe essere costruito come sbagliato o fuori luogo dalla stessa persona che lo mette in atto, ha comunque senso, quando visto dalla prospettiva di chi lo sta assumendo.

⁴⁹ L'allentamento è quel processo attraverso il quale si passa da una costruzione stretta, che conduce cioè a previsioni invariabili, ad una costruzione lassa, che porta a previsioni variabili mantenendo comunque la propria identità (Kelly, 1955).

⁵⁰ "Una persona sceglie per se stessa quell'alternativa in un costrutto dicotomico attraverso il quale egli anticipa la maggiore possibilità di estensione del proprio sistema" (Kelly, 1955, p. 64).

Seguendo la precedente digressione teorica, ora vorrei cercare di raccontare le storie di alcuni adolescenti che ho incontrato cercando di guardare le esperienze fatte con i loro occhi, per proporre delle interpretazioni alternative ad alcune delle loro storie.

Marta⁵¹, una ragazza di 16 anni, che ho incontrato diverse volte perché voleva informazioni sulla pillola del giorno dopo, mi disse durante un incontro: "Che noia! Sì, lo so a cosa serve il preservativo! Sapò pensare con la mia testa, no? Non sono mica una bambina... Voi mi dite sempre le stesse cose...".

Durante gli scambi molto forti con Marta, come forte era la distinzione che faceva tra il mondo degli adulti e quello a cui lei sentiva di appartenere, ho iniziato a ipotizzare che per lei avere una sessualità non protetta potesse essere un modo per esercitare un controllo sulle proprie esperienze, che forse non sentiva di avere. Parlando con lei ho compreso che l'essere adulti rappresentava il dover far proprie costruzioni quali la responsabilità, la "piena" consapevolezza di sé e il dover agire, o essere, in un determinato modo. Rifiutando i suggerimenti "salutari" degli adulti, Marta avrebbe potuto promuovere un tentativo di scegliere costruzioni proprie invece di aderire a significati che per lei non solo erano preconfezionati dagli adulti, ma che portavano ad anticipazioni troppo strette e invariabili.

Inoltre, questi significati sembravano, agli occhi di Marta, avere delle implicazioni irrealizzabili: per lei essere adulti equivaleva a responsabilità e serietà, e "accettare" su di sé queste dimensioni l'avrebbe trasformata in una persona noiosa, che segue in modo pedissequo ciò che gli altri stabiliscono per lei: "se sei così non pensi con la tua testa, non sei te stesso".

Una seconda riflessione sulla sessualità adolescente è stata resa possibile da Federico, 18 anni, che ha motivato in questo modo il mancato utilizzo del preservativo durante un rapporto sessuale occasionale: "boh... Non l'ho usato... Non so perché... I miei amici non lo usano... E poi dai... è da sfigati usare il preservativo!".

Parlando con lui, ho sentito quanto fosse nucleare lo sguardo del gruppo di coetanei nel suo processo di costruzione dell'identità e quanto per lui gli amici fossero la risorsa principale per la validazione delle emergenti idee su di sé; a loro, in altre parole, stava distribuendo parte della propria dipendenza.

Questa esperienza testimonia in modo forte quanto la consapevolezza di essere una persona passi attraverso "le altre persone in una relazione di reciproca validazione dell'identità" (Giliberto, 2010, p. 228). In questo senso, l'approvazione o disapprovazione (validazione o invalidazione) dei suoi amici avrebbe canalizzato per Federico anche la scelta dell'utilizzo degli anticoncezionali, qualora sentisse di essere sostenuto dai suoi amici.

Invece, durante una lezione di educazione sessuale in una seconda superiore, nel mezzo di una discussione sul corretto utilizzo del preservativo, un ragazzo (Michele) ha esclamato: "avete detto che il preservativo ha il 98% di protezione dalle malattie o dalle gravidanze... beh vuoi che quel 2% sia io! Ma dai! A me non capita di sicuro, non sono mica sfigato io! Vuoi che capiti proprio a me?! No no!". Questa teoria sembrava molto diffusa in quella classe, e durante quella lezione ho provato a spiegare che solo un mantenimento e un utilizzo attento del preservativo avrebbe potuto garantire un'alta percentuale di protezione. Continuando la discussione, sembrava emergere che per Michele l'uso corretto del preservativo non fosse considerabile. Solo successivamente, durante un colloquio individuale con lui ho capito che il non utilizzo del preservativo fosse un modo per provare a sé stesso, e agli altri, di essere più forte delle infezioni a trasmissione sessuale o di una gravidanza. In altre parole, il successo di un rapporto sessuale non protetto sarebbe stato la testimonianza, forse ostile, della propria capacità di far fronte agli eventi per evitare l'invalidazione di nuovi costrutti nucleari a bassa consapevolezza.

In ultima analisi, è importante considerare anche che l'utilizzo del preservativo non è sempre e per tutti facile e immediato e potrebbe essere vissuto con transizioni di colpa o vergogna.

Incontrai Silvia, ad esempio, perché aveva bisogno di parlare con qualcuno a proposito di un ritardo del ciclo mestruale. Cercando di comprendere l'accaduto, la ragazza mi raccontò: "niente di ché, tutto normale... l'ultima volta ho incontrato un ragazzo in discoteca, Mattia". "E cos'è successo?"; "beh abbiamo

⁵¹ I nomi degli adolescenti sono stati cambiati.

fatto sesso un paio di volte e lui è sempre venuto fuori, ma mi sa che l'ultima volta forse non è uscito subito subito".

Durante il nostro incontro ho cercato di capire quale fosse la costruzione di Silvia dei metodi contraccettivi e, in particolare perché, come riportato prima, non li avesse utilizzati. Tra le parole di Silvia emergeva una storia di "imbarazzi" reciproci: mi ha raccontato di come Mattia si sia rifiutato tutte le volte di indossare il preservativo adducendo, secondo lei, svariate scuse. Silvia mi ha parlato però anche del proprio imbarazzo nel pensare di poter essere lei stessa a proporre l'utilizzo del contraccettivo o addirittura a comprarlo: "magari pensa che sono una facile se ho i preservativi in borsa". Ascoltando il racconto di Silvia, ho pensato che, in un modo o nell'altro, i ragazzi si siano scoperti impacciati nell'utilizzare il preservativo (o nel comprarlo e proporlo).

Mattia avrebbe potuto percepirsi diverso da come pensava di essere durante un rapporto sessuale, sperimentando una transizione di colpa (McCoy, 1977), ovvero lo scoprirsi differente da come precedentemente pensava di essere - e in quella precisa situazione - dal ruolo che pensava di avere. Silvia invece, scegliendo di acquistare i *condom*, avrebbe potuto provare vergogna (*ibidem*), diventando consapevole di quanto l'opinione degli altri su di lei potesse cambiare. Entrambi sembravano aver anticipato una pesante invalidazione di costruzioni nucleari emergenti e di cui non avevano ancora piena consapevolezza.

Queste sono solo alcune delle storie che ho raccolto ma la loro ipotetica rilettura in termini PCP mi ha messo nella posizione di mettere in dubbio l'idea che gli adolescenti siano solo persone impulsive e governate dai propri ormoni.

Mi chiedo anche negli occhi di chi risieda questa visione: negli adolescenti stessi o negli adulti che lavorano con loro?

Come anticipato in precedenza, se ciò che emerge dipende dall'osservatore, cambia la rilevanza che viene data a un aspetto piuttosto che a un altro: l'adulto sembra guardare all'impatto negativo delle scelte degli adolescenti, mentre gli adolescenti sembrano concentrarsi sulle validazioni e invalidazioni di nuove costruzioni nucleari, la maggior parte delle volte interconnesse con le relazioni e le costruzioni di ruolo rilevanti nel preciso momento in cui fanno esperienza. Questa potrebbe essere la chiave per una reciproca e ancora più fruttuosa comprensione del mondo degli adolescenti.

5. Da progetti di prevenzione a progetti di comprensione

Questo lavoro ha aiutato a sfidare il modo in cui io *in primis* guardavo e osservavo gli adolescenti.

Dopo questa descrizione alternativa dei processi adolescenziali, qualcuno si potrebbe chiedere come potersi occupare di prevenzione in un modo che non sia ostile verso gli adolescenti e che possa renderli in grado di sperimentare sempre una sana e allo stesso tempo elaborativa sessualità. Com'è facile intuire, non è possibile se l'obiettivo rimane sempre quello di spingerli verso una direzione più corretta delle altre. O meglio, i professionisti lavorerebbero con l'obiettivo utopistico e salvifico di arginare il rischio che gli adolescenti potrebbero voler affrontare; e in questi termini, ci si può chiedere a chi la costruzione di sessualità a rischio è utile: agli adolescenti o agli adulti che si relazionano con loro?

Io ritengo che la sfida nel lavorare con gli adolescenti sia l'impegno nel costruire continuamente i loro processi di costruzione, considerandoli esperti "ricercatori" (Bannister & Fransella, 1971) e scienziati che si muovono tra validazioni e invalidazioni, verifiche e revisioni del proprio sé in via di chiarificazione e complessificazione. Solo promuovendo una reciproca comprensione tra gli attori in gioco diventa possibile, come dicevano Bannister e Fransella (*ibidem*), essere in relazione con loro, e non solo fare qualcosa su di loro.

E con questi presupposti diventa possibile considerare i progetti di prevenzione come una "scatola vuota" da riempire con i significati e le esperienze degli adolescenti, con lo scopo di promuovere il benessere piuttosto che prevenire i comportamenti a rischio (Graber, Brooks-Gunn, & Galen, 1998).

Ma non solo: considerata la rilevanza che per loro possono avere le relazioni e le costruzioni di ruolo con gli attori coinvolti nelle loro esperienze, i progetti diventerebbero il terreno fertile dove gli adulti giocano e plasmano con loro delle relazioni di ruolo, in cui, passando attraverso la comprensione dell'altro, si

possano proporre dei contenuti utili. A fare la differenza sarà proprio il modo in cui l'adulto si metterà in gioco e proporrà tali contenuti e informazioni: se attraverso l'esplorazione condivisa oppure con un passaggio di informazioni, se promuovendo riflessioni invece di fornire soluzioni, se raccontando e raccontandosi piuttosto di definire ed etichettare, tenendo sempre a mente che "il bello della risposta è tener viva la domanda" (C. Lui, comunicazione personale, 8 giugno 2013).

Bibliografia

- Adams-Webber, J. (2000). A further test of a model of self-reflection with children ages 10 and 11. *Journal of Constructivist Psychology, 13*(4), 289-301.
- Adams-Webber, J. (1999). Self-reflection in adolescence. *Journal of Constructivist Psychology, 12*(3), 203-213.
- Adams-Webber, J., & Neff, G. (1996). Developmental trends and gender differences in construing self and parents. *Journal of Constructivist Psychology, 9*(3), 225-232.
- Adams-Webber, J. (1985). Self-other contrast and the development of personal constructs. *Canadian Journal of Behavioural Science, 17*, 303-314.
- Bannister, D., & Agnew, J. (1977). The child's construing of self. In A. W. Landfield & J. K. Cole (Eds.), *Nebraska Symposium on Motivation 1976: Personal Construct Psychology* (pp. 99-125). Lincoln: University of Nebraska Press.
- Bannister, D., & Fransella, F. (1971). *Inquiring man: The psychology of personal constructs*. Harmondsworth: Penguin Books.
- Berzonsky, M. D. (1990). Self-Construing over the life span: a process perspective on identity formation. In G. J. Neimeyer & R. A. Neimeyer (Eds.), *Advances in Personal Construct Psychology vol. 1* (pp. 155-186). Greenwich Connecticut: Jai Press Inc.
- Bonino, S. (2005). *Il fascino del rischio negli adolescenti*. Firenze: Giunti.
- Buehler, C. (1927). *Das Seelenleben der Jugendlichen*. Wien: Fisher.
- Byre, D. (1983). Sex without contraception. In D. Byrne & W.A. Fisher (Eds.), *Sex and contraception*. Hillsdale (pp. 3-31). New York: Erlbaum.
- Brooks, F. D. (1929). *The psychology of adolescence*. Boston: Houghton Mifflin.
- Burr, V., Butt, T., & Epting, F. (1997). Core construing: self discovery or self invention? In G. J. Neimeyer & R. A. Neimeyer (Eds.), *Advances in personal construct psychology vol. 4* (pp. 39-62). Greenwich, CT: JAI Press.
- Cole, L. (1948). *Psychology of adolescence*. New York: Rinehart.
- Coleman, J. C. (1989). The focal theory of adolescence: a psychological perspective. In K. Hurrelmann & U. Engel (Eds.), *The social world of adolescents: international perspectives* (pp. 43-56). Berlin: Walter de Gruyter.
- Dalton, P., & Dunnett, G. (1992). *A psychology for living*. Chichester, England: Wiley.
- Epting, F. R. (1984). *Personal construct counseling and psychotherapy*. New York: John Wiley.
- Epting, F. R., & Amerikaner, M. (1980). Optimal functioning: A personal construct approach. In A. W. Landfield & L. M. Leitner (Eds.), *Personal construct psychology: Psychotherapy and personality* (pp. 55- 73). New York: Wiley-Interscience.
- Erikson, E. H. (1950). *Childhood and society*. New York: W. W. Norton.

- Erikson, E. H. (1959). *Identity and the life cycle. Psychological Issues*, (monograph no. 1).
- Erikson, E. H. (1968). *Identity youth and crisis*. New York: Norton.
- Ferreiroa, F., Seoane, G., & Senraa, C. (2014). Toward understanding the role of body dissatisfaction in the gender differences in depressive symptoms and disordered eating: a longitudinal study during adolescence. *Journal of Adolescence*, 37, 73-84.
- Freud, A. (1967). *L'io e i meccanismi di difesa*. (L. Zeller Tolentino, Trad.). Firenze: Giunti. (Opera originale pubblicata 1936).
- Freud, A. (1979a). Adolescenza. In A. Freud, *Opere, vol. II* (pp. 627-648) (A. Cinato, Trad.). Torino: Bollati Boringhieri. (Opera originale pubblicata 1958).
- Freud, A. (1979b). L'adolescenza come disturbo emotivo. In A. Freud, *Opere, vol. III* (pp. 99-1005) (A. Cinato, Trad.). Torino: Bollati Boringhieri. (Opera originale pubblicata 1969).
- Freud, S. (1914). *Psicologia del ginnasiale*. OSF, vol. 5. Torino, Italy: Bollati Boringhieri.
- Frijns, T., Finkenauer, C., & Keijsers, C. (2013). Shared secrets versus secrets kept private are linked to better adolescent adjustment. *Journal of Adolescence*, 36(1), 55-64.
- Frois, E., Moreira, J., & Stengel, M. (2011). Mídias e a imagem corporal na adolescência: O corpo em discussão [Media and body image in adolescence: the body in discussion]. *Psicologia em Estudo*, 16(1), 71-77.
- Giliberto, M. (2010). An Invitation to Elaborate Ethics through PCP. In D. Bourne & M. Fromm (Eds.), *Construing PCP: New Contexts and Perspectives. 9th EPCA Conference Proceedings* (pp. 220-232). Norderstedt: Germany.
- Giliberto, M., & Bordin, E. (2015, Gennaio). *Ditegli sempre di si*. Paper presentato al convegno Ditegli sempre di si... Storia della costruzione di un'onnipotenza trigenerazionale, Taranto.
- Graber, J. A., Brooks-Gunn, J., & Galen. B. R. (1998). Betwixt and between: sexuality in the context of adolescent transition. In R. Jessor (Ed.), *New Perspectives on adolescent risk behavior* (pp. 270-316). Cambridge: Cambridge University Press.
- Hall, S. G. (1904). *Adolescence*. New York: Appleton.
- Hermans-Konopka, A., & Hermans, H. J. M. (2010). The Dynamic Features of Love: Changes in Self and Motivation. In J. Raskin, S. K. Bridges, & R. A. Neimeyer (Eds.), *Studies of Meaning 4: Constructivist Perspectives on Theory, Practice, and Social Justice* (pp. 93-124). New York: Pace University Press.
- Hollongworth, L. S. (1928). *Psychology of Adolescent*. New York: Appleton Century.
- Hurlock, E. (1949). *Adolescent Development*. New York: McGraw-Hill.
- Jeanneau, A. (1982). L'adult e l'adolescent: Vues prises de la maturité, In S. C. Feinstein, P. L. Giovacchini, A. A. Miller, D. Berger, S. Lebovici (Eds.), *Psychiatrie de l'adolescent* (pp. 29-38). Paris: PUF.
- Jersild, A. T. (1957). *The Psychology of Adolescence*. New York: MacMillan.
- Jessor, R. (1998). *New perspectives on Adolescent Risk Behavior*. New York: Cambridge University Press.

- Jessor, R., Donovan, J. E., & Costa, F. M. (1991). *Beyond adolescence. Problems behaviour and young adult development*. New York: Cambridge University Press.
- Kroh, D. (1944). *Psychologie der Oberstufe*. Langensalza: Beyer.
- Kelly, G. A. (1997). Personal Construct Theory and the Psychotherapeutic Interview. *Cognitive Therapy and Research*, 1(4), 355-362.
- Kelly, G. A. (1955). *The psychology of personal constructs*. New York: Norton.
- Kestemberg, E. (1962). L'Identité et L'identification chez les adolescents. *La Psychiatrie de l'enfant*, 5(2), 441-452.
- Kelly, P. (2000). The dangerousness of Youth-at-risk: The possibilities of surveillance and intervention in uncertain times. *Journal of Adolescence*, 23, 463-476.
- Inhelder, B., & Piaget, J. (1955). *De la logique de l'enfant à la logique de l'adolescence*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Laufer, M. (1981). Adolescent breakdown and the transference neurosis. *International Journal of Psychoanalysis*, 62, 51-59.
- Maturana, H., & Varela A. (1992). *The Tree of Knowledge: Biological Roots of Human Understanding*. Boston: Shambhala.
- Mead, M. (1935). *Sex and temperament in three primitive societies*. New York: Perennial Harpercollin Publications.
- Mead, M. (1928). *Coming Age in Samoa*. New York: William Morrow.
- McCoy, M. M. (1977). A Reconstruction of Emotion. In D. Bannister (Ed.), *New Perspectives in Personal Construct Theory* (pp. 93-121). London: Academic Press.
- Petter, G. (2007). *Amicizia e innamoramento nell'adolescenza*. Firenze: Giunti.
- Petter, G. (1990). *Lo sviluppo mentale nelle ricerche di Jean Piaget*. Firenze: Giunti.
- Raskin, J. D. (2002). Constructivism in psychology: Personal construct psychology, radical constructivism, and social constructionism. In J. D. Raskin & S. K. Bridges (Eds.), *Studies in meaning: Exploring constructivist psychology* (pp. 1-25). New York: Pace University Press.
- Silbereisen, R. K., & Noack, P. (1988). Adolescents' orientation for Development. In H. Bosma & S. Jackson (Eds.), *Coping and self-concept in adolescence* (pp. 112-127). Berlin: Springer-Verlag.
- Strachan, A., & Jones, D. (1982). Changes in identification during adolescence: A personal construct theory approach. *Journal of Personality Assessment*, 46, 529-535.
- Thorndike, E. L. (1926). *Educational Psychology*. New York: Columbia University Press.
- Vianello, R. (1998). *Psicologia dello sviluppo*. Bergamo: Editori Junior.
- Viney, L., Truneckova, D., Weekes, P., & Oades, L. (1997). Personal Construct Group work with School-based adolescents: reduction of risk-taking. *Journal of Constructivist Psychology*, 10(2), 167-186.

Zamperini, A. (2010). *Gioventù sregolata e società del benessere*. Napoli: Liguori Editore.

Note sull'autore

Elena Bordin
Institute of Constructivist Psychology, Padova
bordin.elena@gmail.com

Psicologa, psicoterapeuta e docente di progetti di prevenzione in ambito sessuale, Elena si occupa di adolescenza e lavora da anni con bambini e ragazzi in ambito clinico ed educativo. È interessata al modo in cui gli adolescenti guardano il mondo e ne fanno esperienza e diventa fondamentale per lei cogliere il loro particolare punto di vista.

Hikikomori: la paura viene dall'estremo Oriente. Costruzione del disagio giovanile e dinamiche di panico morale

di

Giuseppe Toscano
Università di Catania

Abstract: Analizzerò alcuni dei meccanismi che intervengono nella costruzione mediatica di un problema sociale. Prenderò in considerazione il caso della sindrome di Hikikomori, termine coniato in Giappone per indicare la tendenza diffusa tra i giovani a ritirarsi progressivamente dalla vita sociale. Nel mondo nipponico la consapevolezza della sindrome Hikikomori come problema è emersa tra il 1999 e il 2000, il timore di una sua diffusione su larga scala ha però reso recentemente il fenomeno oggetto di notevole interesse anche in Occidente. Metterò in luce i meccanismi attraverso cui i media tendono a decontestualizzare questo problema svuotandolo dei significati originari, lo incorniciano entro nuove categorie comprensibili al pubblico occidentale e lo presentano come una minaccia imminente. Si determinano così i presupposti per la creazione di panico morale, un fenomeno che, come mette in evidenza Stanley Cohen, amplifica il comportamento deviante, contribuisce alla sua diffusione e porta a ignorare aspetti utili alla soluzione del problema.

Parole chiave: Interazionismo simbolico, costruttivismo, problemi sociali, Hikikomori, adolescenti.

Hikikomori: Fear comes from the Far East. Social Construction of Youth Discomfort and Moral Panic Dynamics

Abstract: The aim of this paper is to analyze some of the mechanisms involved in the media construction of social problems. I will focus on the Hikikomori Syndrome. Hikikomori is a Japanese expression referred to teenagers and young people who have withdrawn from social relationships for months and even for years. This social problem has emerged in Japan between 1999 and 2000. However in the last few years the increase in the number of Hikikomori made this syndrome the object of great interest all over western countries. I will examine how the mass media manage to reframe the problem of Hikikomori, to make it comprehensible by a western audience and to present it as an impending treat. As a result the bases are led to create moral panic, which according to Stanley Cohen amplifies deviant behaviors, facilitates their spread and hides the way to find a solution to the problem.

Key Words: symbolic interactionism, constructivism, social problems, Hikikomori, teenagers.

Premessa

L'idea che le persone interpretano, costruiscono e inventano il mondo in cui vivono accomuna varie prospettive psicologiche e micro-sociologiche. George Kelly (1955) afferma che gli individui si relazionano alla realtà sviluppando un insieme di costrutti, e li paragona a scienziati che formulano e verificano le proprie teorie. Partendo da premesse epistemologiche analoghe, la sociologia interazionista prescinde da affermazioni ontologiche sul mondo, pone al centro dell'attenzione l'individuo⁵², e cerca di fornire un'analisi delle operazioni che generano nei diversi soggetti l'esperienza della realtà.

In ambito sociologico l'approccio alla costruzione sociale della realtà è da ricondurre al fondamentale saggio di Peter Berger e Thomas Luckmann *The Social Construction of Reality* (1966/1969), che a sua volta si richiama alla fenomenologia sociale di Alfred Schutz (1962/1979).

Le premesse teoriche del costruttivismo sono presenti anche nelle opere dei fondatori della Scuola di Chicago. William Thomas formulò il suo noto teorema (1928) a partire dalla convinzione che l'individuo indirizza la sua azione sulla base di quanto egli "crede sia vero" e non di "ciò che è vero". George Herbert Mead (1934) introdusse ulteriori articolazioni dell'orientamento costruttivista che saranno alla base della prospettiva che Herbert Blumer (1937) chiamò Interazionismo simbolico⁵³. Gli Interazionisti simbolici affermano che gli individui agiscono sulla base dei significati che attribuiscono alle cose e alle situazioni. I significati, sostengono, non sono caratteristiche intrinseche della "realtà" ma emergono dalle interazioni tra le persone ed è nel corso dei processi interattivi che questi significati possono cambiare. Se siamo dunque noi a creare il mondo in cui viviamo, e non potremo mai sapere come è veramente, l'obiettivo di una ricerca che si fondi su queste premesse non sarà quello di "scoprire le leggi" che regolano il funzionamento di una realtà oggettiva e indipendente dalla coscienza e dalla volontà degli individui ma quello di comprendere (*verstehen*) il senso dell'agire umano e le sue conseguenze.

I meccanismi di costruzione della realtà sono soggettivi e differiscono da individuo a individuo, bisogna quindi rivolgere l'attenzione al modo in cui un singolo ordina il suo mondo personale, a come elabora proprie peculiari tendenze percettive, al senso che attribuisce alla propria realtà. Mead (1934) mette anche in luce che la mente individuale e il sé si formano nell'interazione sociale. Il bambino, per sapere chi è e cosa sta facendo, deve assumere il ruolo delle persone a cui è legato. In altre parole, secondo gli interazionisti, possiamo pensare a noi stessi come individui e sviluppare le nostre griglie concettuali perché stabiliamo interazioni con gli altri. Berger e Luckmann chiariscono che la nostra realtà soggettiva si forma in un rapporto dialettico con le realtà di chi ci sta accanto. Le realtà "degli altri", esterne a noi, sono sempre tradotte nella nostra realtà soggettiva interna e, viceversa, aspetti della nostra realtà interna sono fatti propri dagli altri. Nel corso di questo rapporto dialettico si crea la struttura di plausibilità che attribuisce un senso di necessità e inevitabilità al mondo di cui abbiamo esperienza e che diamo per scontato.

A partire da queste premesse e in congruenza con esse, nei prossimi paragrafi analizzerò i meccanismi interattivi che intervengono nella costruzione e nella condivisione di una stessa realtà. Prenderò in considerazione in particolare il modo in cui alcune situazioni sono definite problematiche e vengono considerate "problemi sociali". Inizierò illustrando in termini generali le dinamiche simboliche che portano alla costruzione di un problema sociale. Rivolgerò poi la mia analisi a un caso particolare: la sindrome Hikikomori, espressione coniata in Giappone per indicare la tendenza diffusa tra i giovani a ritirarsi progressivamente dalla vita sociale, e cercherò di mettere in evidenza come i media occidentali costruiscano il problema Hikikomori privandolo dei significati originari legati al mondo sociale nipponico e lo incornicino entro nuove categorie per renderlo comprensibile al pubblico occidentale.

⁵² Questa enfasi posta sull'attore individuale costituisce il tratto discriminante tra la visione costruttivista degli interazionisti simbolici e la visione della sociologia costruttivista di derivazione funzionalista che pone in primo piano il sistema.

⁵³ In questo testo si assume che ci sia una stretta affinità tra gli approcci del Costruttivismo, della Fenomenologia sociale e dell'Interazionismo simbolico (Perrotta, 2005).

1. Problema sociale come costruito

Herbert Blumer (1971/2013) evidenzia i limiti degli approcci che tendono a considerare i problemi sociali come condizioni oggettive del contesto storico-sociale di riferimento. I sociologi che partono da una concezione oggettivista, sostiene, non sono in grado di individuare dei fatti che siano problematici di per sé. Possono solo prendere atto di ciò che in un dato momento e in un dato contesto è già considerato un problema "da tutti". Questo accade, afferma Blumer, perché i problemi sociali non sono realtà oggettive ma i prodotti di una definizione collettiva. Se un problema sociale è solo quello che è riconosciuto come tale, l'attenzione del sociologo va rivolta al processo di *sense-making* che porta le persone a identificare alcuni fatti come problematici.

In linea con questa concezione "soggettivista" si colloca il testo di base dell'approccio costruttivista allo studio dei problemi sociali: *Constructing Social Problems* di Malcolm Spector e John Kitsuse (1977). In opposizione al paradigma funzionalista, Spector e Kitsuse propongono un nuovo modo di concepire i problemi sociali e un nuovo modo di condurre una ricerca. Come Blumer, gli autori insistono nell'evidenziare il carattere soggettivo di ciò che è considerato socialmente problematico, nel privilegiare un orientamento empirico idiografico rivolto allo studio di casi che prescindano dalla generalizzabilità dei risultati⁵⁴.

Un fatto o una situazione non sono di per sé negative, lo diventano quando provocano sofferenza e sono considerate "problemi" quando è ipotizzabile una loro soluzione. Ciò che provoca sofferenza può essere identificato come problema sulla base della definizione che un individuo ne dà soggettivamente, tuttavia la definizione soggettiva non fa di esso un "problema sociale". Perché un problema diventi "sociale" il significato negativo deve essere condiviso da una pluralità di persone che costituiscono un gruppo, una subcultura, un mondo sociale. Inoltre fatti che in certi tempi o luoghi generano ansia e preoccupazione, in luoghi e tempi diversi possono non apparire problematici. Situazioni che in alcuni contesti sono prive di interesse pubblico, in altri animano dibattiti e conflitti che hanno per oggetto le attività da intraprendere per la loro soluzione.

In ogni mondo sociale ci sono arene deputate alla discussione dei problemi (Clarke, 1991). In queste arene i processi di *sense making*, di selezione, di enfasi, di esclusione, cioè di *framing*⁵⁵, sono cruciali e non tutti i partecipanti hanno lo stesso potere di attribuire etichette e di marcare le situazioni problematiche. Sono pochi i soggetti legittimati a definire per gli altri i fatti, le persone, le situazioni: chi ha più potere, visibilità e relazioni è in grado di imporre il significato della situazione entrando in competizione per il controllo dei processi organizzativi dell'informazione e quindi per stabilire quale fatto possa essere considerato legittimamente un problema sociale, chi siano gli individui meritevoli di aiuto, chi siano i nemici da sconfiggere.

Per identificare gli agenti dotati di maggiore potere definitorio sono state introdotte espressioni come "imprenditore morale" (Becker, 1963) o *claim-maker* (Loseke, 1999). Gli imprenditori morali sono in grado di incorniciare efficacemente i fatti e di rivolgersi agli specifici gruppi interessati alle questioni sollevate. Se il significato negativo è ritenuto credibile dal gruppo, il fatto diventa un problema sociale. Il gruppo si può poi mobilitare, e nel corso del tempo può crescere numericamente e assumere una conformazione sempre più articolata e strutturata fino a formare un movimento in grado di esercitare pressione sulle autorità per l'attuazione di interventi e di politiche volte a trovare una soluzione del problema.

⁵⁴ Sono interessanti le considerazioni di Donileen Loseke sui fautori di un approccio nomotetico allo studio dei problemi sociali: "However, it is not certain that those citing the perspective know much about it. This was most obvious in sessions at the 2013 SSSP meetings, which were organized around the theme «Re-Imagining Social Problems: Moving Beyond Social Construction». [...] some speakers seemed to not apprehend the meaning of that directive: rather than understanding the mandate for what it is a methodological tool allowing researchers to focus on examining the processes of meaning making, they seemed to believe the mandate was to deny the realities of harmful conditions. Such a misunderstanding, of course, yields the evaluation that the theoretical perspective of social constructionism - and, by implication - social constructionists, are immoral" (Loseke, 2015, pp. 6-14).

⁵⁵ La nozione di *frame* sarà qui considerata nella sua accezione più *soft* di concetto sensibilizzante. È opportuno evidenziare che secondo Herbert Blumer l'indeterminatezza teorica dell'apparato concettuale costituisce una condizione indispensabile per condurre una buona ricerca. I concetti, afferma, devono limitarsi a orientare lo sguardo del ricercatore non lo devono determinare. Devono suggerire dove guardare senza indicare esattamente ciò che si dovrà vedere (Blumer, 1969, pp. 148-149). Per un tentativo di sistematizzare e riorganizzare la nozione di *frame* cfr. Barisione, 2009.

La creazione di "problemi sociali" fa leva, spesso, anche sulla diffusione di un senso più o meno marcato di ansia generalizzata che in alcuni casi assume i tratti del "panico morale"⁵⁶. Stanley Cohen definisce il panico morale in questi termini:

Una situazione, un episodio, una persona o un gruppo viene identificato e definito come una minaccia per gli interessi e i valori della società; i mass media presentano le sue caratteristiche in modo semplificato e stereotipato; editorialisti, vescovi, politici e altri benpensanti erigono barricate morali; esperti socialmente accreditati formulano le loro diagnosi e le loro soluzioni; vengono elaborati, o più spesso ripristinati, mezzi per far fronte al problema; la situazione poi svanisce, si eclissa, perde di interesse e diventa invisibile (Cohen, 1980, p. 9, *T.d.A.*).

In sintesi il processo di diffusione del panico morale si articola nei seguenti momenti:

1. ostilità: un fatto, una persona o un gruppo sono identificati come una minaccia per i valori e per l'ordine sociale;
2. definizione: i mass media descrivono il fatto, la persona o il gruppo in maniera semplificata e stereotipata;
3. legittimazione: esperti accreditati formulano la loro diagnosi e propongono soluzioni. Il fatto diventa oggetto dei discorsi ed è sentito come problema dalla gente comune;
4. attivazione: giornalisti, ecclesiastici, politici, benpensanti sollevano "guerre ideologiche" ed erigono "barricate morali";
5. volatilità: la situazione di minaccia poi sparisce e l'attenzione generale si rivolge altrove.

Secondo Cohen (1980) e Young (1971) per comprendere le dinamiche del panico morale l'attenzione va rivolta sia agli agenti deputati al controllo sociale, sia al ruolo ideologico dei media e alla costruzione attiva di certi tipi di significato. Nel concetto di panico morale è centrale l'idea che gli attori deputati al controllo sociale e alla copertura mediatica degli eventi possano avere un ruolo attivo nel creare e amplificare i comportamenti devianti⁵⁷. Quando la reazione ai problemi va di gran lunga oltre la proporzione del fenomeno, vengono attivati interventi repressivi che possono avere come effetto, anche se indesiderato, la polarizzazione delle posizioni e l'amplificazione del problema⁵⁸. Il panico morale funziona come un sistema di allarme e procede in maniera progressiva spostandosi da questioni locali a problemi di importanza nazionale, da piccole tensioni e preoccupazioni quotidiane all'esplosione di crisi politiche e sociali; il risultato è una *escalation* del controllo e della coercizione.

È a partire da queste premesse che considererò qui il problema Hikikomori. Si tratta di un fenomeno che si presta particolarmente a uno studio volto a cogliere le dinamiche di costruzione di un problema sociale e i meccanismi generativi del panico morale per i seguenti motivi:

1. è un problema non facilmente inquadrabile entro le categorie consuete della devianza giovanile: è difficile quantificare la sua diffusione, è difficile individuare delle caratteristiche che lo identifichino in maniera chiara, può essere quindi oggetto di interpretazioni e definizioni differenti;
2. la visione che ne hanno sociologi e psicologi diverge in maniera a volte anche molto marcata dall'immagine che ne danno i media;
3. in Occidente non è ancora percepito come un impellente problema sociale, anche se inizia a destare preoccupazione, quindi è possibile cogliere nella fase iniziale condizioni atte a innescare meccanismi di panico morale.

⁵⁶ Il concetto di "panico morale" si è affermato in seguito agli studi di Stanley Cohen (1980) sul timore per *mods* e *rockers* suscitato dai media e a quelli di Jock Young (1971) sul significato sociale del consumo di stupefacenti.

⁵⁷ Questa idea deve la sua esistenza alla teoria dell'etichettamento interazionista in base alla quale il comportamento deviante è il risultato di complesse catene di interazioni messe in moto dalle stesse reazioni sociali volte a evitarlo, e che si rivelano di fatto controproducenti (Lemert, 1951).

⁵⁸ È in questa direzione che la Scuola di Birmingham ha sviluppato il tema del panico morale. Stuart Hall et al. in *Policing the Crisis. The State, and Law and Order* (1979) mettono in luce che il panico morale giova a ottenere il sostegno della "maggioranza silenziosa" e a legittimare misure coercitive che sarebbero estremamente impopolari se non ci fosse un clima di ansia e timore per la propria incolumità e per il rischio del crollo del proprio mondo. In questa prospettiva, che riprende nozioni marxiane e il concetto di antagonismo di Gramsci, il panico morale è una strategia, come altre, per ottenere il consenso necessario alla costruzione di una società più centrata sul controllo e meno incline al "liberalismo" e al permissivismo.

2. Problemi giovanili in Giappone

Tōkōkyōhi, *Enjo kōsai*, *Otaku*, *Sōshokukei danshi*, *Freeters*, *Hikikomori*, *Taibatsu*, *Ijime*, *Jidō gyakutai* sono alcuni dei nomi con cui i media giapponesi etichettano altrettanti problemi legati al mondo giovanile che si ritengono pressanti e che richiedono interventi e politiche sociali. Termini come *Sōshokukei danshi* e *Taibatsu* sono intraducibili e si riferiscono a situazioni specifiche dell'ambiente nipponico che non hanno un corrispondente in Occidente⁵⁹. Altre espressioni riguardano fenomeni diffusi pure nel nostro mondo: *Ijime* può essere tradotto in italiano come bullismo, i *Tōkōkyōhi* sono adolescenti che marinano la scuola. Due di questi nomi hanno assunto recentemente una certa notorietà: *Otaku* e *Hikikomori*. Si tratta di espressioni entrate a far parte del linguaggio comune, tanto che le edizioni più recenti dei dizionari della lingua italiana includono tra i neologismi le definizioni di entrambe. Tuttavia nella trasposizione occidentale il fenomeno diverge dal corrispondente giapponese.

Otaku, in Italia, è stato svuotato della sua valenza negativa: nell'uso comune è usato per indicare genericamente gli appassionati di animazione e fumetti giapponesi e non è legato in maniera diretta a forme di disagio giovanile, anzi l'essere un *otaku* spesso viene esibito con un certo autocompiacimento. *Otaku* in Giappone invece identifica giovani assorbiti in maniera maniacale dalla passione per il collezionismo (non solo di fumetti o film di animazione ma anche di insetti, francobolli, pupazzi o altri feticci). Gli *otaku* sono devianti agli occhi della società nipponica e per questo sono fortemente stigmatizzati⁶⁰.

Diversa la sorte del termine *Hikikomori*, meno diffuso ma di crescente notorietà. In questo caso l'accezione negativa rimane invariata: la parola si riferisce a persone, per lo più adolescenti maschi, che si ritirano dalle attività sociali e si chiudono nei propri spazi vitali o nelle proprie stanze per un lungo periodo. La definizione giapponese originaria e quella occidentale però divergono. Fuori dal mondo nipponico, alcuni dei tratti del fenomeno vengono modificati, alcuni elementi sono accentuati, altri sono tralasciati per fornire una costruzione del problema coerente con le definizioni del pubblico occidentale.

Riporterò ora alcune questioni legate alla definizione clinica del fenomeno *Hikikomori* evidenziate da psicologi e sociologi prevalentemente giapponesi.

3. La sindrome di Hikikomori: aspetti psicopatologici

Hikikomori è un termine coniato in Giappone nel 1998 dallo psicologo Saito Tamaki (1998). In base alla definizione di Saito, l'*Hikikomori* è un adolescente della classe media, per lo più maschio, che chiude i contatti con la società nascondendosi tra le mura domestiche per mesi e anche per anni. Abbandona la scuola e il lavoro e, in molti casi, stabilisce contatti con l'esterno solo per mezzo del computer.

In Giappone la consapevolezza del problema *Hikikomori* è emersa tra il 1999 e il 2000, anche se non si tratta di una questione nuova. Andy Furlong (2008) riferisce come già nel 1950 un racconto descrivesse le vite di studenti delle scuole superiori che rifiutavano di mescolarsi con gli altri e come a partire dagli anni '70 il problema dell'elevato assenteismo scolastico fosse oggetto di studio di pedagogisti e psicologi. Si trattava però di fenomeni che nei casi più controversi erano assimilati alla depressione e ad altri disordini psico-sociali. Il caso degli *Hikikomori* diventa un problema sociale dotato di specifiche peculiarità e meritevole di attenzione dopo due fatti di cronaca criminosi che vedono come protagonisti giovani *Hikikomori*: l'uccisione a Kyoto di un alunno delle scuole elementari e il rapimento a Niegata di una ragazza. Le immagini stereotipate cambiano: da mite, timido, malinconico, introverso, l'*Hikikomori* diviene violento, aggressivo e quindi pericoloso.

⁵⁹ *Sōshokukei danshi* si può tradurre come "uomini erbivori" e si riferisce al caso di adolescenti che sembrano essere passivi verso le relazioni con l'altro sesso. *Taibatsu* sono le punizioni corporali somministrate nelle scuole e nei collegi.

⁶⁰ L'innescarsi di meccanismi di etichettamento anche per lievi scostamenti dalle aspettative sociali istituzionalizzate può essere compreso mettendolo in relazione ai peculiari tratti culturali del mondo sociale nipponico. Come osserva Horace Lyons: "It is important to note that Japan sports a much more homogeneous society relative to the United States. Therefore, to be a subculture in Japan is to be a counterculture" (Lyons, 2001).

In risposta al problema Hikikomori, il ministero giapponese della salute, del lavoro e del *welfare* nel giugno del 2000 organizza un gruppo di studio. Questo gruppo ha dato una definizione operativa di Hikikomori, ancora utilizzata che si basa su quattro criteri:

- il termine Hikikomori si riferisce alla condizione di persone che si chiudono nei loro spazi vitali e si ritirano dalle attività sociali (per esempio dalla scuola o dal lavoro);
- le cause del ritiro dalla vita sociale sono ignorate;
- gli Hikikomori non sono malati di mente o ritardati mentali (Hikikomori non è il nome di una malattia ma un'etichetta per il ritiro sociale acuto).
- il periodo di ritiro è di sei mesi o più.

La definizione del problema rimane comunque ancora molto incerta.

I dati che ne quantificano la diffusione sono discordanti: Saito (1998), sulla base della sua esperienza clinica, formula la stima di un milione di Hikikomori in tutto il Giappone, Shiokura (1999) cita un *survey* condotta in tre città giapponesi da cui si inferisce una stima di 410000, Inui (2005) parla di 200000, Takatsuka (2006) sostiene che siano compresi tra 640000 e un milione. Non c'è accordo, inoltre, sulla composizione socio-demografica. L'immagine di Hikikomori maschi, con titoli di studio elevati e appartenenti al ceto medio probabilmente riflette le caratteristiche del gruppo più visibile e più propenso a rivolgersi alle istituzioni mediche per la cura. La caratterizzazione di genere del gruppo che vede una netta prevalenza maschile può essere distorta in quanto non tiene conto del fatto che la presenza a casa delle ragazze per lunghi periodi di tempo è percepita come più consueta rispetto a quella dei maschi.

In ambito specificamente psichiatrico, non c'è accordo sulla definizione clinica. Teo e Gaw (2010) riscontrano che i comportamenti e gli atteggiamenti degli Hikikomori non sono riconducibili a nessuna delle patologie elencate nel DSM (*Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders*, 2013); pur ammettendo che alcuni casi possono essere spiegati alla luce di disordini psichiatrici sottostanti, affermano tuttavia che allo stato attuale sono necessarie ulteriori ricerche per arrivare ad una definizione psicopatologica univoca. Uno dei principati problemi nel definire la sindrome Hikikomori è dato dalla eterogeneità dei casi, dal momento che i giovani possono decidere di ritirarsi dalla vita sociale in modi differenti e per differenti ragioni (Furlong, 2008; Lee et al., 2013; Wong, 2009). In particolare non c'è accordo su tre dimensioni: il tipo di relazioni che vengono interrotte, il luogo di reclusione e il tempo della reclusione. Alcuni studiosi ritengono che il ritiro dalle attività sociali riguardi solo la frequenza scolastica e il lavoro; altri sostengono invece che la condizione di Hikikomori consista nell'evitare ogni tipo "relazione personale" (Nagata et al., 2013; Teo, 2010; Teo & Gaw, 2010); Hattori (2006) parla di incapacità di stabilire "relazioni intime con soggetti che non siano i familiari"; Suwa e Suzuki (2013) fanno riferimento alla generica assenza "di amici intimi". Il luogo del ritiro è in genere la casa, e un ambiente privato come la propria stanza, ma non è da escludere che anche un luogo pubblico come un *internet café* possa essere un luogo di reclusione per un Hikikomori (Koyama et al., 2010). La durata del ritiro deve essere di almeno sei mesi, ma anche tre mesi possono considerarsi problematici perché bisogna tenere conto della diversa percezione del tempo e di come soggettivamente può essere intesa l'idea del "prendersi una pausa di riposo" (Hattori, 2006).

Per quanto concerne i motivi della reclusione, gli scienziati sociali pongono l'accento sulle caratteristiche delle relazioni familiari e sulle dinamiche iperprotettive che queste generano. L'enfasi di origine anglosassone sull'indipendenza dei figli è poco sentita nel contesto tradizionale giapponese: e non è inconsueto che in Giappone i figli rimangano anche per tutta la vita in famiglia, prima mantenuti dai genitori, e poi per prendersi cura di loro, divenuti anziani. Si mette in relazione il fenomeno anche a variabili macrostrutturali come l'anomia generata dalla perdita di opportunità di lavoro, da fallimenti nel percorso formativo, da elevata preoccupazione per il proprio futuro e dal timore di un declassamento sociale, dalla pressione imposta da un sistema scolastico molto selettivo e dalla conseguente perdita di motivazione. Alcune interpretazioni psicologiche fanno riferimento ai tratti della personalità narcisistica e pongono l'accento sulla paura di essere stigmatizzati: gli Hikikomori evitano le relazioni sociali per via di un'eccessiva esigenza di autostima, nel timore di subire un attacco alla propria dignità e all'immagine di sé (Kanou & Naoji, 2000). Queste analisi concordano nel porre l'accento sulle caratteristiche culturali del mondo sociale nipponico: gli adolescenti giapponesi, sottoposti a notevoli pressioni in famiglia e a scuola, si isolano nella propria stanza per la vergogna di non essere all'altezza delle aspettative sociali. Il problema

in Giappone sembrerebbe quindi legato alla paura di "perdere la faccia" che innesca una sorta di "circolo vizioso": non si esce di casa per vergogna, ma anche essere un Hikikomori è motivo di vergogna e va quindi nascosto.

Nessuna delle precedenti spiegazioni può però considerarsi definitiva e il fenomeno può con facilità essere oggetto di interpretazioni e definizioni molto differenti. Il dato più sicuro è il crescente interesse dei mezzi di comunicazione di massa. Ma la visione dei media occidentali diverge in maniera a volte anche molto marcata dall'immagine che ne danno sociologi e psicologi.

4. Costruzione dei media occidentali

Il timore di una diffusione dei casi di Hikikomori su larga scala ha reso recentemente il fenomeno oggetto di notevole interesse anche al di fuori dal territorio nipponico. In Occidente tuttavia il problema, privato dei significati originari, viene ricostruito e caricato di nuove accezioni congruenti con i modelli culturali occidentali. In questa operazione di ridefinizione il ricorso a *cliché* è frequente ed è facilitato dal fatto che le notizie sugli Hikikomori sono ancora vaghe. A ciò si aggiunge anche l'assenza della voce dei soggetti interessati (l'Hikikomori non ha contatti con il mondo quindi non può opporre una sua definizione a quella che viene data dai media). Si tratta di una situazione in cui *claim-maker* e imprenditori morali hanno una considerevole libertà nel proporre immagini, nell'individuare colpevoli, nel trovare analogie e fornire spiegazioni. Come è già stato messo in evidenza, il fenomeno Hikikomori può richiamare facilmente temi ricorrenti che attirano il pubblico: l'allarmismo riguardo ai giovani è un argomento che rafforza lo *status quo*, specialmente in periodi di mutamento come si mette in luce anche nello studio di Cohen (1980) su *mods* e *rockers*; l'attrazione-paura per la tecnologia è un altro argomento che conferma ciò che la gente vuole sentire. Tuttavia è importante chiarire che questi meccanismi di costruzione del problema sono messi in atto anche in modo inconsapevole e sono tanto più efficaci quanto più si basano su assunti dati per scontati.

Nelle pagine seguenti cercherò di evidenziare alcuni di questi processi che si possono definire di incorniciamento e che si basano sulla nozione di *frame* formulata da Gregory Bateson (1972) e ripresa da Erving Goffman (1974). L'applicazione dei meccanismi di *framing* alla produzione mediatica di massa può assumere due configurazioni alternative (Barisione, 2009). Una prima configurazione del *framing* è data dall'insieme dei processi volti a selezionare, enfatizzare o escludere alcune caratteristiche di fatti e situazioni "grezze" e quindi a suggerire implicitamente interpretazioni, giudizi di valore, responsabilità e soluzioni (Entan, 1993). Una seconda configurazione consiste nel tessere collegamenti tra idee e temi culturalmente connessi; in questo caso il *frame* opera come principio organizzatore dando coerenza linearità e, per esempio, riconducendo i fatti "grezzi" entro la struttura di una sceneggiatura e riportandoli in forma di narrazione (Gamson & Modigliani, 1989).

Nel caso della sindrome Hikikomori le due configurazioni del *framing* operano contemporaneamente: da un lato il problema viene decontestualizzato e scomposto nei suoi elementi portanti; dall'altro si attua un *reframing* che consiste nel connettere gli elementi scomposti entro strutture narrative familiari al pubblico.

4.1. Analisi del materiale empirico

Le considerazioni che seguono si basano sulla lettura analitica di alcuni articoli italiani dedicati al tema degli Hikikomori. La stampa, come mette in evidenza Alessandro Dal Lago (2004), costituisce il luogo in cui si reifica il senso comune: "ciò che il pubblico 'pensa' e desidera quindi confermare" (*ibidem*, p. 53). "Ciò che si sa", o "che tutti sanno", viene raccolto, filtrato, riprodotto dai quotidiani e trasformato in realtà oggettiva. Anche se la televisione ha un pubblico molto più ampio, la stampa richiede un'attenzione costante e partecipata e quindi ha una capacità di "definizione della situazione" più profonda. Quanto più la selezione delle notizie e le retoriche sono ricorrenti, ripetitive, automatiche, date per scontate, tanto più conferiranno oggettività alle definizioni allarmistiche della realtà, trasformandole in sfondo cognitivo (*ibidem*, p. 74).

Il nucleo centrale dei dati analizzati è costituito da articoli pubblicati in versione cartacea e online tra il 2005 e il 2015⁶¹ da alcuni dei più diffusi quotidiani nazionali⁶²: Il Corriere della Sera, La Repubblica, La Stampa, Il Tempo. Questo materiale empirico di base è stato integrato con articoli apparsi su pubblicazioni settimanali (Alias, D La Repubblica delle donne, L'Espresso, Gente, Il Nostro Tempo, Panorama) e con notizie diffuse da alcuni siti internet di informazione (Salute24-Il Sole24Ore, Il Salvagente.it, Rai Televideo, tgcom24.mediaset.it).

Ho inoltre analizzato le registrazioni audio di due trasmissioni radiofoniche di informazione generale dedicate al tema Hikikomori: Melog, Radio24 e Benfatto' Rai Radio 1⁶³.

Dati gli assunti teorici di questo saggio, in questa sede non interessa un'analisi quantitativa del contenuto dei media⁶⁴. Come chiarito nella premessa, la metodologia della ricerca è fortemente radicata nella tradizione idiografica. L'obiettivo non è quello di individuare correlazioni tra variabili, ma di comprendere (*verstehen*) i significati che emergono da uno studio ermeneutico di casi selezionati senza alcun intento di generalizzazione. Gli stralci riportati nel testo e le rispettive considerazioni analitiche non devono quindi essere lette come esemplificative di una retorica generale. La scelta degli articoli è stata volutamente mirata a individuare le definizioni più marcate che apparivano volte a suscitare il coinvolgimento emotivo dei destinatari più che una comprensione razionale "a freddo" del fenomeno Hikikomori. Gli stralci riportati nel testo sono quelli che più degli altri consentono di cogliere in maniera vivida il processo di costruzione e i meccanismi di edificazione e demolizione che sono alla base delle immagini stereotipate (per un approccio analogo si veda Perrotta, 2009).

4.2. Decostruzione e ricostruzione dei significati

Dai dati analizzati emerge la tendenza a eliminare dalla definizione della sindrome Hikikomori i tratti più legati al contesto nipponico e a dare salienza a quelli che hanno analogie con problemi sociali già familiari al pubblico occidentale. Il tema citato della vergogna, il senso di inadeguatezza, l'orgoglio leso, che nel mondo sociale giapponese sono considerati la spinta all'autoreclusione, non ritornano nella trasposizione mediatica. Quando se ne parla, il riferimento è usato soltanto per marcare la differenza del Giappone rispetto alla nostra cultura.

Nelle definizioni dei casi occidentali di Hikikomori non solo non c'è riferimento al senso dell'onore violato o dell'onorabilità della famiglia, ma manca spesso anche un confronto con problemi relazionali che potrebbero essere analoghi a quelli giapponesi. Sono altri i tratti che vengono sottolineati e le similitudini realizzate. In particolare l'attenzione viene orientata verso quei comportamenti degli Hikikomori che negano una certa immagine idealizzata di "giovane occidentale": estroverso, indipendente, sano, pulito.

"Non escono mai, chattano e frequentano il resto del mondo solo via computer. Sono i giovani Hikikomori, gli isolati che rifiutano la vita sociale, non a sessant'anni quando potrebbe anche essere una scelta comprensibile, ma nel pieno dell'adolescenza" (La Repubblica, 14/02/2013, p.1).

Dal precedente stralcio si nota come lo stare chiusi in camera propria non sia considerato di per sé un'anomalia: si sostiene infatti che per un adulto è "una scelta comprensibile". Non è comprensibile quando è un adolescente maschio ad attuarla. Quindi l'anomalia del comportamento dell'Hikikomori sembrerebbe consistere nel rifiutare la maschera sociale che si è tenuti a indossare nella specifica tappa

⁶¹ L'arco di tempo preso in considerazione per la rilevazione dei dati è molto ampio, ciò è dovuto all'interesse ancora ridotto e occasionale dei media italiani per il fenomeno Hikikomori. Una consultazione degli archivi storici dei due principali quotidiani nazionali rivela infatti come la tematica ritorni sporadicamente.

⁶² In base alla rilevazione FIEG (Federazione Italiana Editori Giornali) settembre 2015, Il Corriere della sera, La Repubblica e La Stampa, reintrano tra le prime cinque testate giornalistiche quotidiane più diffuse in Italia. http://www.fieg.it/documenti_item.asp?page=1&doc_id=307.

⁶³ Melog, Radio24, trasmissioni del 12/03/2009, ore 10.00 e del 29/02/2012, ore 10.00 <http://www.radio24.ilsole24ore.com/ricerca/Hikikomori>. Benfatto, Rai Radio 1, trasmissione del 29/02/2012, ore 8.30. Le registrazioni sono scaricabili in podcast rispettivamente dal sito di Radio24 e di Rai Radio1. L'analisi è stata condotta sul trascritto dell'audioregistrazione.

¹² David Altheide (2012) distingue l'Analisi Etnografica del Contenuto (ECA) dall'Analisi Quantitativa del Contenuto (QCA): quest'ultima si fonda su assunti positivistic, presuppone la definizione operativa dei concetti per ottenere dati numerici a scopo di misurazione e ha il fine primario di verificare o confermare relazioni ipotizzate. L'Analisi Etnografica del Contenuto invece è orientata verso la costante scoperta e il costante confronto di situazioni e non forza i dati entro categorie predefinite; la scelta del materiale empirico da analizzare è in funzione dello scopo teorico e l'analisi consiste nella descrizione narrativa.

della vita in cui ci si trova. Per dirla in termini goffmaniani, la colpa dell'Hikikomori sembrerebbe quella di non mostrare adeguata deferenza rituale al *self* che ciascuno di noi è tenuto a impersonare a seconda della posizione che occupa nella scansione temporale del ciclo della vita.

In termini più generali, quello degli Hikikomori è visto come un comportamento inquietante anche perché contraddice valori unanimemente condivisi, in particolare il culto per la salute e l'igiene:

Se digitate in un motore di ricerca la parola Hikikomori e cercate per immagini vedrete le camere degli Hikikomori. Sono dei grandi immondezzai, sono simili a quei luoghi che si vedono nelle città, nei sotterranei, nei sottopassaggi delle strade, dentro gli androni di certi portoni abbandonati, sotto i viadotti dove vivono, in alcuni immondezzai animati da esseri umani, delle colonie di persone che ormai vivono ai margini dalla società ma tollerati (Melog, Radio24, 12/03/2009).

4.3. Immagini di Hikikomori: da asociale ad anti-sociale

A differenza di quanto si tende a credere, l'isolamento degli Hikikomori non è assoluto. Ogino (2004) sostiene che solo il 27% dei giovani definiti Hikikomori non esce mai di casa. Chi non è mantenuto dai familiari deve necessariamente andare al lavoro, anche se le relazioni che stabilisce sono minime e "a freddo". Ma anche gli Hikikomori che vivono in famiglia escono: alcuni nelle ore mattutine o in tarda serata per evitare di incontrare ex compagni di scuola o ex colleghi. Altri escono di casa per dare l'impressione a vicini e conoscenti di andare a scuola o al lavoro, e in realtà passano la giornata a zozzo per la città o lasciandosi trasportare da un capolinea all'altro della metropolitana.

C'è la tendenza a considerare gli Hikikomori come confinati nelle loro case, sebbene alcuni escano regolarmente. In realtà, mentre molti trascorrono la maggior parte del loro tempo a letto o sdraiati sul sofà, alcuni escono a tarda notte o nelle prime ore del mattino quando si aspettano di non incontrare ex compagni di classe o vicini di casa (Furlong, 2008, p. 311, *T.d.A.*).

Nei dati analizzati invece non si fa riferimento alla complessità riscontrabile nel fenomeno, emerge invece l'esigenza di proporre immagini nettamente definite che insistano sul completo isolamento dal mondo degli Hikikomori: "Una persona che a un certo punto diventa un recluso, una persona murata viva nella sua camera da letto. [...] L'Hikikomori si blinda, si cementifica, non esce più da camera sua" (Melog, Radio24, 29/02/2012).

Per marcare la condizione di isolamento vengono evocati stereotipi attingendo dall'immaginario comune: eremiti, monaci di clausura, carcerati, *clochard*, barboni. Si vedano per esempio i seguenti titoli di testa: "Moderno eremita: solo, con il suo computer" (Corriere della Sera, 21/11/2010, p.57). "I ragazzi dell'autoclausura. Si chiamano Hikikomori, vivono come neoeremiti" (Panorama, 29/04/2005). "Una specie di *clochard*, una specie di barbone che invece della panchina della stazione, invece del giardinetto della grande città usa la propria camera da letto come luogo di reclusione volontaria" (Melog, Radio24, 12/03/2009).

Il comportamento in questione, oltre ad essere considerato anomalo, viene a volte interpretato come espressione di istanze sovversive latenti: gli Hikikomori spesso hanno un titolo di studio elevato e ciò porta a interpretare l'anomalia del loro comportamento come una forma implicita di contestazione del sistema. Diversi articoli di giornale alludono a immagini di potenziali e pericolosi rivoluzionari.

"Sono degli eremiti metropolitani, rifiutano i valori della società incentrati sulla competizione, il merito, la cultura del vincitore a tutti i costi. Hanno chiuso la saracinesca ancora prima di buttarsi nella mischia" (Il Tempo, 4/10/2012).

L'immagine del giovane contestatore è spesso facilmente associata dal benpensante a quella del giovane parassita, figlio del benessere e del permissivismo. Parlare di Hikikomori induce quindi a trovare analogie con il "precario" o con il "bamboccione":

Li hanno definiti bamboccioni incapaci di lasciare la casa dei genitori, ragazzini viziati che rifiutano i lavori più faticosi, bambini buoni solo a lamentarsi. [...] Sembrano racconti solo italiani, ma sono esperienze di vita identiche per milioni di giovani nel mondo. [...] In Giappone a migliaia si rinchiudono letteralmente in casa [...] (un fenomeno noto come Hikikomori) (L'Espresso, 10/08/2012).

Quei sedicenni annoiati che abbandonano la scuola. Così cresce la marea degli inattivi: 2,1 milioni. C'è chi si aliena davanti al computer, nello stile degli Hikikomori, quegli adolescenti che decidono che il mondo è nella loro camera da letto e nei rapporti virtuali della Rete (La Repubblica, 24/05/2011, p.13).

Come in Europa, quello dei "figli parassiti" è diventato un diffuso fenomeno sociale anche in Giappone, dove è designato col termine Hikikomori (www.tgcom24.mediaset.it, 22/01/13).

Forse si sentirebbero meno legittimati a coltivare fisime come fossero funghi e sarebbero più grati delle enormi possibilità di cui possono godere [...] se avessero preso un paio di scappellotti in più (anche il battipanni, fino a pochi anni fa, prima della dittatura del Telefono Azzurro, era uno strumento pedagogico di rara efficacia) (Panorama, 24/06/2015).

Un'altra immagine di Hikikomori ricorrente e correlata con le precedenti è legata alla condizione di "malato". Nella definizione clinica, come messo in evidenza precedentemente, si chiarisce che allo stato attuale la sindrome Hikikomori non può essere considerata una nuova patologia e va quindi distinta dal "ritiro sociale" che di solito è considerato un sintomo di schizofrenia. Dal materiale analizzato emerge invece senza alcun dubbio che la sindrome Hikikomori è una nuova malattia, è contagiosa e minaccia di diffondersi. Anche se non appaiono gravemente malati, gli Hikikomori in realtà lo sono:

Mai sentito parlare di Hikikomori? È una nuova patologia, una forma di reclusione volontaria che prende i ragazzi. Non escono più, passano ore al computer, sprofondati in chissà quali gorgi. Per ora i malati sono pochi, ma l'allarme non va sottovalutato (Corriere della Sera, 26/01/2013, p.1).

Perché di patologia si tratta, non è semplicemente un ragazzo che sta molte ore davanti a un computer che poi magari esce [...] (Melog, Radio24, 12/03/2009).

Si tratta in particolare di una malattia analoga ad altre patologie che colpiscono i giovani come l'anoressia e la bulimia:

Con la diffusione massiccia di internet nelle famiglie, infatti, anche da noi gli adolescenti hanno iniziato a sperimentare l'anoressia sociale. L'identikit dell'Hikikomori *made in Italy* ricalca quello giapponese: prevalentemente maschi tra i 16 e i 30 anni, figli unici, bravi a scuola e molto intelligenti (La Repubblica, 28/02/2012, p. 38).

Dopo anoressia e bulimia, a far preoccupare genitori e specialisti è ora la sindrome degli Hikikomori: niente scuola, né amici, centinaia di teenager italiani si chiudono in camera. Il loro unico contatto con l'esterno è il computer (<http://www.televideo.rai.it>, 28/03/2013).

Ma ciò che suscita maggiore ansietà è il fatto che si tratta di una sindrome che genera dipendenza e questo porta all'identificazione dell'Hikikomori con il "drogato", incapace di controllarsi e schiavo della sostanza. Come il tossicodipendente, l'Hikikomori è assuefatto, non a una sostanza stupefacente ma a Internet e quindi, come il tossicodipendente, è anche una persona moralmente riprovevole:

Hikikomori, la sindrome da dipendenza da Internet. Il fenomeno degli Hikikomori, giovani al di sotto dei 30 anni che si alienano dalla società e dal mondo, si diffonde sempre di più anche in Italia. Scopri se anche tu rischi di diventarlo! (<http://www.fastweb.it>, 04/03/2013).

Si chiamano Hikikomori, cioè ritardati, e sono ragazzi giapponesi che di giorno dormono e di notte navigano su internet o per giocare (sono grandi *roleplayer*), leggere (soprattutto manga), guardare la televisione, consumare pornografia o semplicemente fissare il muro (D, la Repubblica delle donne, 01/10/2005).

Cresce la dipendenza dal web negli adolescenti. Navigare può diventare patologia: si diffonde tra i ragazzini italiani la sindrome di Hikikomori (<http://www.tgcom24.mediaset.it>, 22/01/2013).

4.4. Cause e nemici da combattere

Saito sostiene che meno del 10% dei pazienti che costituiscono il suo campione trascorre una sproporzionata quantità di tempo su Internet (in Furlong, 2008, p. 311). Dall'analisi dei dati emerge invece l'esigenza di definire chiaramente la causa della malattia degli Hikikomori: è il Web che provoca dipendenza.

Questa è forse l'alterazione più evidente dell'originario significato del fenomeno Hikikomori e si realizza cambiando la posizione dei termini del problema: quello che è l'effetto della reclusione, l'intenso uso del computer, ne diventa la causa. Detto in altri termini: non sono i problemi relazionali esterni a spingere adolescenti e giovani a chiudersi in casa, ma è l'ossessione maniacale per *social network*, *chat line* e giochi di ruolo virtuali che crea una dipendenza assimilabile a quella da stupefacenti e che rende privo di interesse il mondo fuori dalla propria stanza. I problemi relazionali e le pressioni sociali passano in secondo piano, il centro del problema è la tecnologia, che viene demonizzata. La Rete, "causa" della sindrome, come una sorta di Moloch, inghiotte i giovani in un mondo alternativo a quello reale.

Inghiottiti dalla Rete. Così ossessionati dalla seconda vita virtuale, tra *chat*, *social network* e giochi di ruolo online che i ragazzi possono rischiare di isolarsi dagli altri. Si chiama sindrome di Hikikomori - i primi a scoprirla i giapponesi 15 anni fa [...] (Salute24-Sole24Ore, 22/01/2013).

La caratteristica fondamentale, radicale, fisiologico-genetica, acquisita dell'Hikikomori è che è collegato in Rete. Se suo cugino non è collegato in Rete è un altro tipo di atteggiamento... però l'Hikikomori è figlio del Web 2.0, senno non avrebbe senso parlarne questa mattina... (Melog, Radio24, 29/02/2012).

Ascoltatore al telefono: "Tutto ciò che ho sentito dire calza perfettamente a mio figlio, l'unica cosa che non si adatta è il fatto che non è in Rete, perché io non ho mai voluto fare la connessione..."

Conduttore radiofonico: "... e allora non è un Hikikomori!" (Melog, Radio24, 29/02/2012).

Questa alterazione dei termini del problema può essere spiegata se si tiene conto del fatto che l'introduzione di una novità tecnologica, a prescindere dagli effettivi problemi pratici che può comportare, è in genere accompagnata anche da un senso di diffidenza diffuso e da atteggiamenti di rifiuto (Ogburn, 1964). Ciò che si è sempre fatto tende a essere percepito in termini "naturalistici" e a essere considerato come qualcosa che "si deve fare" o che "è giusto fare". Le novità vengono invece assimilate alle mode contingenti, accidentali e spesso sono viste come un pericolo o una minaccia all'ordine dato per scontato. Le paure irrazionali e il panico morale, che su di esse si fonda, si presentano come meccanismi difensivi volti a confermare l'ordine minacciato e a soddisfare l'esigenza di esperire una realtà rassicurante. Molti di questi timori si traducono in assunzioni normative di un gruppo o di una collettività, che pur rimanendo nella sfera dell'implicito, hanno un notevole potere di incidere sull'azione sociale. Uno strumento di uso comune come un computer, con cui spesso non si ha piena confidenza, può generare paura.

4.5. Reframing

Per dare forma netta al fenomeno Hikikomori viene costruita una cornice narrativa che connette gli elementi scomposti entro una trama lineare e coerente, e in questo modo li rende comprensibili al pubblico occidentale. Il problema infatti non consiste semplicemente nel fatto che gli Hikikomori si ritirano dalla vita sociale. La sofferenza individuale del giovane recluso e dei suoi familiari non assurgerebbe al rango di problema sociale se i *claim-maker* non ravvisassero in questa condizione anomala una minaccia per le strutture portanti dell'intero sistema sociale. Il nuovo *frame* narrativo consente di reinterpretare la sindrome Hikikomori sia come una minaccia imminente che mette a rischio la società nel suo complesso, sia come una malattia che agisce dall'interno e infetta le istituzioni del nostro mondo, prima fra tutti la famiglia nucleare.

Chiusi fuori dal mondo, autoescludendosi, limitando gli stessi desideri, rinunciando a uscire, ad aprirsi, a respirare la vita che si rinnova. Una sensazione che mette paura, se ci pensate, a parlarne, che esiste, che cresce nelle realtà metropolitane del mondo. I familiari provvedono alle loro

necessità, mentre i ragazzi consapevoli chiudono le porte delle loro stanze per regalarsi un'esistenza isolata, filtrata da internet. Lo chiamano il suicidio della relazione [...] un mondo che può davvero mettere paura (Benfatto, Radio Uno, 29/02/2012).

Per caricare emotivamente questo messaggio vengono proposte immagini estremamente semplificate e vengono utilizzate le strutture narrative della *fiction*. I titoli di testa dei giornali sembrano richiamare film del terrore. Si veda ad esempio il seguente: "L'incubo dei giovani che si chiudono nella notte senza fine" (Il Corriere della Sera, 04/02/2008, p. 36).

David Altheide (2002) fa notare come per generare panico morale si tenda ad adottare le tecniche narrative dei generi letterari e cinematografici. Le "narrazioni di paura" in particolare possono essere considerate un sottogenere dei *format* usati in editoriali, recensioni, articoli di approfondimento nel riportare le notizie volte a suscitare attenzione e coinvolgere emotivamente i recettori: "Quando la paura è la principale intelaiatura per inquadrare i problemi sociali, allora tutte le altre cornici e tutti gli altri discorsi vengono accantonati" (Altheide, 1999, p. 476, *T.d.A.*). Una narrazione di paura può essere definita come: "una modalità comunicativa pervasiva, una consapevolezza simbolica e la convinzione che il pericolo e il rischio costituiscono il tratto centrale di un dato ambiente, o del modo in cui le persone esperiscono quotidianamente l'ambiente fisico e simbolico" (Pfuhl & Henry, 1993, p. 53, *T.d.A.*).

Quello di suscitare paura è uno degli effetti retorici più comuni e diffusi nelle narrazioni di massa: diventa quindi una cornice interpretativa attraverso la quale la gente guarda la realtà, definisce le situazioni, costruisce le identità (la propria e quella degli altri) e struttura le interazioni. Le "narrazioni di paura" si diffondono e sono recepite con successo perché sono facili e duttili: si adattano bene, più di altre strutture narrative, a qualsiasi situazione, sono facilmente universalizzabili, consentono di riportare argomenti differenti. Inoltre coinvolgono emotivamente e generano la sensazione che l'ordine è minacciato, forniscono immagini e situazioni che riescono a suscitare l'ansia per un pericolo e un rischio imminente come esperienze tangibili della vita quotidiana. Confermano il sospetto che "stiamo perdendo il controllo della situazione" (Altheide, 2002, 2003)⁶⁵.

Anche nel caso degli Hikikomori l'espedito narrativo usato più di frequente sembra preso in prestito da certe trame *horror*:

(1) Una malattia proveniente da un luogo lontano e carico di mistero. (2) Si diffonde con gradualità impercettibile fino a sconvolgere la quotidianità della gente comune. (3) Le persone più insospettabili diventano propagatrici del virus, i luoghi più familiari diventano quelli più pericolosi. La sopravvivenza dell'intero genere umano è minacciata⁶⁶.

I precedenti elementi si riscontrano anche nella ricostruzione narrativa del caso Hikikomori.

1. La malattia ha origine in un paese lontano e misterioso: il Giappone, un luogo che tende ad essere percepito nell'immaginario occidentale come lontano, non solo geograficamente, ma soprattutto dal punto di vista culturale, incomprensibile e totalmente differente dal "nostro": "Una nuova malattia sta contagiando i nostri figli. Arriva dall'Oriente. Sindrome H. Quando la Rete inghiotte i ragazzi" (Gente, 22/01/2013, p. 72). "Dall'Oriente importiamo il suicidio relazionale" (La Repubblica, 28/02/2012, p. 38).

In una ricerca condotta nel 1955, pochi anni dopo la conclusione della Seconda Guerra Mondiale, numerosi stereotipi riferiti ai giapponesi alludevano alla cattiveria, all'essere fuori dal genere umano, al sadismo: "sono i nostri nemici, sono furbi, subdoli, insidiosi, infidi, disumani, gialli, ripugnanti ratti e scimmie. Sono crudeli, terribili, criminali di guerra, ingannevoli, brutti, traditori, assetati di sangue, odiosi, sporchi, tremendi, assassini disumani, combattenti sleali e nemici del genere umano" (Kurokawa Maykovich, 1972,

⁶⁵ In linea con le considerazioni di Altheide sulle "narrazioni di paura" si può citare anche il saggio di John Johnson "*Horror Stories and the Construction of Child Abuse*" (1995). Johnson mette in evidenza come la struttura narrativa del genere *horror* usata dai giornali nel riportare casi di abusi sui minori ha avuto un ruolo determinante nella costruzione del problema sociale.

⁶⁶ Si vedano ad esempio le trame dei film: *Invasion of the Body Snatchers* di Don Siegel (1956); *The Night of the Living Dead* di George A. Romero (1968); *Rabid* di David Cronenberg (1977); *The Thing* di John Carpenter (1982).

p. 877, T.d.A.). Nel corso del tempo a questi stereotipi "classici" si sono aggiunte altre immagini legate allo sviluppo tecnologico, alla laboriosità, ma le vecchie immagini non sono venute meno.

Un popolo vissuto in maniera feudale fino all'orlo di una guerra da cui era uscito distrutto con la grande angoscia di essere stato la prima vittima di un'arma potente e inimmaginabile. E ancora si portano dietro un immaginario colpito e corrotto da questa sorta di distruzione atomica (Melog, 29/02/2012).

Quella giapponese è quindi vista come una società traumatizzata dall'esperienza dell'attacco nucleare e quindi malata, che ci sta contagiando; sta ibridando e contaminando la nostra cultura. Negli anni '80 Disney è stato sostituito dagli *anime*, i giapponesi si sono impossessati anche della nostra letteratura per ragazzi e hanno travisato il significato dei classici della narrativa per l'infanzia come *Pinocchio* e *Cuore*.

Il fenomeno di cui parlo questa mattina viene dal Giappone, voi direte il Giappone come c'entra con noi? Il Giappone c'entra tantissimo, la parte precipua dell'immaginario dei nostri ragazzi, e anche il nostro, è influenzato comunque da una rilettura giapponese anche di realtà a noi familiari. Quanto della nostra letteratura per l'infanzia e per l'adolescenza, [...] del nostro immaginario è stato filtrato attraverso la riscrittura e la rilettura che ne hanno fatto i giapponesi e quindi è diventato un prodotto di consumo? Dai cartoni animati vilipesi della nostra età, degli anni '70 e '80 che erano riletture di storie che appartenevano anche al nostro tempo ma che loro vedevano in maniera diversa. Loro contaminavano con il loro singolarissimo immaginario (Melog, Radio24, 12/03/2009).

Ma il Giappone, sebbene lontano e diverso dal nostro mondo, viene anche visto come la proiezione della nostra società nel futuro, l'avanguardia di ciò che accadrà da noi, un futuro possibile ma nei suoi esiti peggiori: "Il Giappone [...] previene sempre dei fenomeni che poi avvengono da noi..." (Melog, Radio24, 29/02/2012).

[Gli Hikikomori] Potrebbero essere delle avanguardie della futura vita di tutti noi. [...] Quindi se vi parlo di un fenomeno adolescenziale ma non soltanto adolescenziale, che nasce dal Giappone, state ben sicuri che prima o poi arriverà anche alle nostre latitudini (Melog, Radio24, 12/03/2009).

Il Giappone [...] è spesso considerato una terra di stravaganze inimmaginabili. Dall'altissimo tasso di suicidi, ai distributori automatici di mutandine usate, tutto da quelle parti sembra assumere dimensioni patologiche, alienanti, paranoide. È un posto dove fioriscono perversioni di ogni tipo, dove anche il rapporto con i cartoni animati e i fumetti finisce col diventare invalidante [...]. Piano piano, però, scopriamo che quelle che consideriamo devianze normalizzate solo dalle parti del Sol Levante, iniziano a strutturarsi e ad assumere una valenza sociologica anche da noi (Panorama, 24/06/2015).

In sintesi: la cultura giapponese è una minaccia per la purezza della cultura occidentale.

2. La corruzione dei valori avviene nel corso di una lenta invasione. Come una malattia il fenomeno Hikikomori si propaga e il graduale ma inarrestabile contagio viene seguito costantemente con l'atteggiamento degli epidemiologi:

Inutile illudersi che questa "epidemia esistenziale" resti confinata all'arcipelago nipponico, perché sono già segnalati casi in Corea, a Taiwan e Hong Kong. La Bbc sta monitorando dal 2002 il fenomeno con raccolte di articoli e interventi di studiosi internazionali che si possono consultare sul sito aggiungendo la parola chiave "Hikikomori" (Panorama, 29/04/2005).

Nel paese del Sol Levante è oramai una forma di psicopatologia abbastanza comune tra i ragazzi e i giovani adulti. Il primo studio sulla sindrome risale addirittura al 1978. La novità è che gli Hikikomori stanno dilagando anche tra le civiltà occidentali. Ed è un fenomeno in espansione pure nel nostro Paese (Il Tempo, 04/10/2012).

Sarebbero un milione, soprattutto maschi, i giovani nipponici sequestrati in casa. Un'epidemia [...]. State ben sicuri che arriverà anche dalle nostre parti (Melog, Radio24, 12/03/2009).

I precedenti stralci creano l'ansia per un rischio imminente e prefigurano l'arrivo in Italia della "malattia" che viene poi marcato con titoli di testa clamorosi: "Vita da autoreclusi, la sindrome jap è sbarcata in Italia" (La Repubblica 28/02/2012, p. 38). "L'Hikikomori entra nel vocabolario e nella realtà italiana" (La Stampa, 17/10/2012). "Hikikomori: gli adolescenti chiusi in una stanza. Il disagio giapponese dilaga in Italia" (L'Espresso, 22/06/2015).

3. Come una malattia anche il fenomeno Hikikomori agisce dall'interno del corpo sociale, nei suoi elementi nucleari, esaspera le conflittualità tra genitori e figli. A differenza dello straniero che rimane esterno e può essere tenuto lontano e segregato entro spazi fisici da evitare (il ghetto, il quartiere dormitorio, il centro di prima accoglienza) l'Hikikomori è dentro casa: "Hikikomori in Giappone è una parola che spaventa, che vuole essere tenuta lontana, come una malattia incurabile che colpisce senza motivo. E quando arriva contagia lentamente tutta la famiglia, rovinandone l'esistenza" (Melog, Radio24, 12/03/2009). "Avete un Hikikomori in casa? [...] Avete il sospetto che un vostro figlio o voi stessi vi avviate verso questa soglia della dissoluzione fisica?" (Melog, Radio24, 29/02/2012).

Anni fa i giornali parlarono a lungo della storia del "ragazzo nella cucina": Akio era tornato da scuola una mattina e vi si era rinchiuso, aggredendo i genitori ogni volta che tentavano di accedervi. Alle volte entrava nella loro camera da letto nottetempo per aggredirli nel sonno (Panorama, 29/04/2005).

Una mamma dei dintorni di Genova, dopo averle provate tutte, ha deciso di chiamare i carabinieri [...] pare, infatti, che il ragazzo ricorresse alla violenza allorché la madre cercava di distoglierlo dalla sua ossessione (Corriere della Sera, 13/06/2010, p. 19).

5. Considerazioni conclusive

La costruzione del fenomeno Hikikomori è ancora in fase iniziale e il presente lavoro ha un carattere prettamente esplorativo.

Quello che ho cercato di mostrare è che è ipotizzabile che ci siano i presupposti perché si vada configurando come un nuovo problema sociale. Il fatto che sia in fase emergente gli conferisce lo stesso status che Joel Best e Gerald Horiuchi (1985) attribuiscono ai miti e alle "leggende metropolitane": non suscitano ancora vere e proprie attività di *claim-making*, ma sono note, diffuse e generano un senso di inquietudine. Dall'analisi del materiale è emerso come l'Hikikomori sembri essere percepito come una minaccia che risveglia paure radicate come il timore per ciò che è estraneo e proviene da una cultura "straniera", a ciò si aggiunge il fatto che l'oggetto minacciato è l'istituzione della famiglia. L'adolescente che si chiude nella sua stanza è inquietante perché ha una sua vita sociale nascosta, virtuale e più intensa di quella reale; si presenta con una identità agli altri ma ne ha un'altra che è ignota anche ai familiari. In altri termini rivela l'esistenza di due mondi sociali alternativi: uno reale e uno virtuale; mette in discussione il "nostro" mondo dato per scontato mostrando come esso non sia l'unico mondo possibile.

L'approccio costruttivista mette in luce come gli individui quando si sentono minacciati si impegnano in attività volte a dare senso alle situazioni anomale e a preservare il loro modello di mondo (Berger & Luckmann, 1966). In questo processo di preservazione della realtà i media assumono un ruolo determinante. Il ricorso della stampa a stereotipi consente di dare ordine, di semplificare e di focalizzare l'attenzione su pochi frammenti fortemente caratterizzati in cui non ci sono contraddizioni da risolvere né sfumature da cogliere. Vengono individuate delle cause chiare e gli elementi del problema, scomposti e rimodellati, vengono ricostituiti entro strutture narrative lineari, semplici. La semplificazione rende il problema facilmente identificabile e induce ad analogie con problemi già legittimati come tali. Da qui l'enfasi posta sull'effetto inglobante delle nuove tecnologie informatiche, che, come ho cercato di mettere in evidenza, sembra essere considerato il tratto caratterizzante del fenomeno Hikikomori.

L'assimilazione della sindrome Hikikomori alla *internet addiction* in parte tranquillizza perché individua una causa certa del problema. Tuttavia se accettata in maniera univoca e generalizzata è ragionevole ritenere che possa determinare la direzione delle linee di intervento volte alla soluzione del problema. L'attenzione

spostata verso l'attrazione, seppure anomala, per internet e *social network*, potrebbe fare tralasciare la considerazione e lo studio altrettanto importante dei problemi relazionali esterni che inducono gli adolescenti a rinchiudersi nella loro stanza⁶⁷. Ignorare o sminuire il motivo della vergogna e del senso di inadeguatezza rispetto alle aspettative sociali e considerarli strettamente legati al mondo nipponico può portare a sottovalutare dinamiche analoghe che si verificano anche in Occidente e in Italia⁶⁸.

⁶⁷ Sui problemi relazionali che possono portare a isolarsi dal contesto sociale si veda per esempio lo studio di Susie Scott (2007).

⁶⁸ Da tutto ciò potrebbe derivare anche una polarizzazione delle posizioni nell'arena deputata alla discussione del problema Hikikomori. Le tecniche di edificazione portano infatti ad elevare all'ennesima potenza sia le paure che gli entusiasmi per le nuove tecnologie. L'amplificazione del problema determinato dal crescente atteggiamento di ostilità sia nei confronti dei giovani definiti Hikikomori, sia delle nuove tecnologie, determina reazioni non proporzionate all'effettivo rischio. Ma alla demonizzazione delle nuove tecnologie si potrebbe contrapporre l'atteggiamento opposto e altrettanto diffuso, un senso di sovraeccitazione che deriva dall'accelerazione delle innovazioni tecnologiche e un'esaltazione incondizionata del mezzo informatico che si fonda su schemi di giustificazione che alludono all'inarrestabilità del progresso e al dovere quasi "morale" di adeguarsi al corso naturale degli eventi: un fenomeno uguale e contrario al panico morale che è stato definito "euforia morale" (Wood & Flinders, 2012).

Bibliografia

- Altheide, D., & Michalowski, R. S. (1999). Fear in the News: A Discourse of Control. *The Sociological Quarterly*, 40(3), 475-503.
- Altheide, D. (2002). *Creating Fear: News and the Construction of Crisis*. Hawthorne, NY: Aldine de Gruyter.
- Altheide, D. (2003). Mass Media, Crime, and The Discourse of Fear. *The Hedgehog Review*, 9-25.
- Altheide, D., & Schneider C. J. (2012). *Qualitative Media Analysis*. New York: Sage.
- APA (2013). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders. DSM-V Fifth Edition*. Washington, DC: American Psychiatric Publishing.
- Barisione, M. (2009). *Comunicazione e società. Teorie, processi e pratiche del framing*, Bologna: il Mulino.
- Bateson, G. (1976). *Verso un'ecologia della mente*. (G. Longo, & G. Tratteur, Trad.). Adelphi, Milano. (Opera originale pubblicata 1972).
- Bazzi, A. (2010). Moderno eremita: solo, con il suo computer. *Il Corriere della Sera*, 21/11, 57.
- Becker, H. S. (1997). *Outsiders. Saggi di sociologia della devianza*. (C.L. Vuadens, M. Croce, & D. Brignoli, Trad.). Torino: E G A. (Opera originale pubblicata 1963).
- Belleri, P. (2013). Chi ha paura della rete?. *Il Corriere della Sera*, Sez. Bergamo, 26/01, 01.
- Berger, P., & Luckmann, T. (1969). *La realtà come costruzione sociale*, (M. Sofri Innocenti, & A. Sofri Peretti, Trad.). Bologna: il Mulino. (Opera originale pubblicata 1966).
- Best, J., & Horiuchi, G.T. (1985). The Razor Blade in the Apple: The Social Construction of Urban Legends. *Social Problems*, 32(5), 488-499.
- Bijlsma, F. (2005). Ragazzi dentro. *D la Repubblica delle donne*, 469, 1/10.
- Blumer, H. (1937). Social Psychology. In E. P. Schmidt (Ed.), *Man and Society: A Substantive Introduction to the Social Science* (pp. 144-198). New York: Prentice-Hall.
- Blumer, H. (2008), *Interazionismo simbolico. Prospettiva e metodo*, (R. Rauty, Trad.). Bologna: il Mulino. (Opera originale pubblicata 1969).
- Blumer, H. (2013), *I social problems come comportamento collettivo*, (R. Rauty, Trad.). Calimera (Le): Kurumuny. (Opera originale pubblicata 1971).
- Botta, A. (2012). La generazione senza lavoro. *L'Espresso*, 10/08.
- Cervasio, S. (2013). Hikikomori, ovvero la malattia dei ragazzi. *La Repubblica*, Sez. Napoli, 14/02, 01.
- Clarke, A. E. (1991). Social Worlds/Arenas Theory as Organizational Theory. In D. R. Maines (Ed.), *Organization and Social Process: Essays in Honor of Anselm Strauss* (pp. 119-158). New York: Aldine de Gruyter.
- Cohen, S. (1980). *Folk Devils and Moral Panics. The Creation of the Mods and the Rockers* (2th ed.). Oxford: Blackwell.

- Colasanto, C. (2013). Dipendenza da web per la sindrome Hikikomori. *Salute24-Sole24Ore*, 22/01.
- Cubeddu, M. (2015). Hikikomori, adolescenti (auto)segregati in casa. *Panorama*, 24/06.
- Dal Lago, A. (2004). *Non-persone. L'esclusione dei migranti in una società globale*. Milano: Feltrinelli.
- D'Alessandro, A. M. (2013). Sindrome H. Quando la rete inghiotte i ragazzi. *Gente*, 22/01, 72-76.
- D'Aria, I. (2012). Vita da autoreclusi, la sindrome jap è sbarcata in Italia. *La Repubblica*, 28/02, 38.
- De Luca, M. N. (2011). Quei sedicenni annoiati che abbandonano la scuola. *La Repubblica*, 24/05, 13.
- Di Stefano, P. (2010). Quando per educare un figlio la madre chiama i carabinieri. *Il Corriere della Sera*, 13/06, 19.
- Entman, R. M. (1993). Framing: Toward Classification of a Fractured Paradigm. *Journal of Communication*, 43(4), 51-58.
- Furlong, A. (2008). The Japanese Hikikomori Phenomenon: Acute Social Withdrawal Among Young People. *The Sociological Review*, 56(2), 309-325.
- Gamson, W. A., & Modigliani A. (1989). Media Discourse and Public Opinion on Nuclear Power. A Constructionist Approach. *American Journal of Sociology*, 95(1), 1-37.
- Goffman, E. (2006). *Frame Analysis. L'organizzazione dell'esperienza*. (I. Matteucci, Trad.). Roma: Armando. (Opera originale pubblicata 1974).
- Grosso, L. (2015). Hikikomori: gli adolescenti chiusi in una stanza Il disagio giapponese dilaga in Italia. *L'Espresso*, 22/06.
- Hall, S., Critcher, C., Jefferson, T., Clarke, J., & Roberts, B. (1978). *Policing the Crisis. Mugging, The State, and Law and Order*. London: The MacMillan Press.
- Hardman, K., & Streiner R. (produttori), Romero, G. A. (regista). (1968). *The Night of the Living Dead* [film]. USA: Image Ten Production.
- Hattori, Y. (2006). Social Withdrawal in Japanese Youth: A Case Study of Thirty-five Hikikomori Clients. *Journal of Trauma Practice*, 4, 181-201.
- Inui, A. (2005). Why Freeter and NEET are Misunderstood: Recognizing the New Precarious Conditions of Japanese Youth. *Social Work and Society*, 3(2), 244-251.
- Jodice, F. (2005). I ragazzi dell'autoclausura. *Panorama*, 29/04.
- Johnson, J. (1995). Horror Stories and the Construction of Child Abuse. In J. Best (Ed.), *Images of Issues* (pp. 17-31). Hawthorne, NY: Aldine de Gruyter.
- Kanou, R., & Naoji, K. (2000). *Seinen No Hikikomori (Withdrawal among Youth)*. Tokyo: Iwasaki Gakujutu.
- Kelly, G. (1955). *The Psychology of Personal Constructs*. New York: Norton.

- Koyama, A., Miyake, Y., Kawakami, N., et al. (2010). Lifetime prevalence, psychiatric comorbidity and demographic correlates of 'Hikikomori' in a community population in Japan. *Psychiatry Research*, 176, 69–74.
- Kurokawa, M. M. (1972). Reciprocity in Racial Stereotypes: White, Black, and Yellow. *American Journal of Sociology*, 77(5), 876-897.
- Lee, Y.S., Lee, J.Y., Choi, T.Y., et al. (2013). Home visitation program for detecting, evaluating and treating socially withdrawn youth in Korea. *Psychiatry and Clinical Neurosciences*, 67, 193–202.
- Lemert, E. M. (1951). *Social Pathology*. New York: McGraw-Hill.
- Loseke, D. R. (1999). *Thinking about Social Problems: an Introduction to Constructionist Perspective*. New York: Aldine de Gruyter.
- Loseke, D. R. (2015). Introduction to Constructionist Futures: New Directions in Social Problems Theory. *Qualitative Sociology Review*, 11(2), 6-14.
- Lyons, H. (2001). Hikikomori and Youth Crime. *Crime and Justice International*, 17(49).
- Mead, G. H. (1966). *Mente, sé e società*. (R. Tettucci, Trad.). Firenze: Giunti Barbera. (Opera originale pubblicata 1934).
- Ministry of Health, Labour and Welfare (2010). *Guidelines for Assessment and Support of Hikikomori*. Tokyo, Japan: Ministry of Health, Labour and Welfare.
- Mirisch, W. (produttore), Sigel, D. (regista). (1956). *Invasion of the Body Snatchers* [film]. USA: Walter Wanger Pictures.
- Modeo, S. (2008). L'incubo dei giovani che si chiudono nella notte senza fine. *Il Corriere della Sera*, 04/02, 36.
- Nagata T., Yamada H., Teo A.R., et al. (2013). Comorbid social withdrawal (Hikikomori) in outpatients with social anxiety disorder: Clinical characteristics and treatment response in a case series. *International Journal of Social Psychiatry*, 59, 73–78.
- Nicoletti, G. (2012). L'Hikikomori entra nei vocabolari e nella realtà italiana. *La Stampa*, 17/10.
- Ogburn, W. (2006). *Tecnologia e mutamento sociale*, (G. Iorio, Trad.). Roma: Armando. (Opera originale pubblicata 1964).
- Ogino, T. (2004). Managing Categorization and Social Withdrawal in Japan: Rehabilitation Process in a Private Support Group for Hikikomori. *International Journal of Japanese Sociology*, 13, 120-133.
- Perrotta, R. (2005). *Cornici, specchi e maschere. Interazionismo simbolico e comunicazione*. Bologna: Clueb.
- Perrotta, R. (2009). *Un cuore di farfalla. Studi su disabilità fisica e stigma*. Milano: FrancoAngeli.
- Pfuhl, E. H., & Henry S. (1993). *The Deviance Process*. New York: Aldine de Gruyter.
- Poggi, N. (2012). Hikikomori. Come la cameretta diventa il mondo dei nostri ragazzi. *Il Tempo*, 4/10.
- Reitman, I. (produttore), Cronenberg, D. (regista). (1977). *Rabid* [film]. Canada: Cinépix.

- Saito, T. (1998). *Shakaiteki Hikikomori (Social Withdrawal)*. Tokyo: PHP Kenkyuujo.
- Schutz, A. (1979). *Saggi sociologici*. (A. Izzo, Trad.). Torino: UTET. (Opera originale pubblicata, 1962).
- Scott, S. (2007). *Shyness and Society. The Illusion of Competence*. Basingstoke (UK): Palgrave Macmillan.
- Shiokura, Y. (1999). *Hikikomoru Wakamono-tachi (Young People and Withdrawal)*. Tokyo: Asahi-Shinbunsha.
- Spector, M., & Kitsuse, J. I. (1977). *Constructing Social Problems*. Hawthorne, N. Y.: Aldine de Gruyter.
- Suwa, M., & Suzuki, K. (2013). The Phenomenon of 'Hikikomori' (Social Withdrawal) and the Socio-Cultural Situation in Japan Today. *Journal of Psychopathology*, 19, 191–198.
- Takatsuka, Y. (2006, November). *Opening Address*. Paper presented at the International Forum on Youth. Ministry of Education, Culture, Sports, Science and Technology (MEXT), Kyoto, Japan.
- Teo, A.R. (2010). A new form of social withdrawal in Japan: A review of Hikikomori. *International Journal of Social Psychiatry*, 56, 178–185.
- Teo, A.R., & Gaw, A.C. (2010). Hikikomori, a Japanese culture-bound syndrome of social withdrawal? A proposal for DSM-5. *Journal of Nervous and Mental Disease*, 198, 444–449.
- Thomas, W., & Thomas, D.S. (1928). *The Child in America*. New York: Knopf.
- Young, J. (1971). *The Drugtakers: The Social History of Drug Use*. London: Paladin.
- Wood, M., & Flinders M., (2012, December). From Folk Devils to Folk Heroes: Rethinking the Theory of Moral Panics. *Moral Panic Studies Working Paper Series*, 1-26.
- Wong, V. (2009). Youth locked in time and space? Defining features of social withdrawal and practice implications. *Journal of Social Work Practice*, 23, 337–352.

Filmografia

- Franco, L., & Stark, W. (produttori), Carpenter, J. (regista). (1982). *The Thing* [film]. USA: Universal Pictures.

Risorse elettroniche

- Fastweb (2013). Hikikomori, la sindrome da dipendenza da Internet. 4/03. Consultato da <http://www.fastweb.it>
- Rai Televideo (2013). La sindrome degli Hikikomori. 28/03. <http://www.televideo.rai.it>
- Tgcom (2013). Cresce dipendenza dal web negli adolescenti. 22/01. <http://www.tgcom24.mediaset.it>

Note sull'autore

Giuseppe Toscano
Università di Catania
giutoscano@unict.it

Giuseppe Toscano insegna Sociologia dei processi culturali presso l'Università di Catania. Ha conseguito il Dottorato di ricerca in Sociologia e Ricerca Sociale all'Università di Trento. È stato *visiting scholar* presso la Northwestern University (Chicago). Tra le sue pubblicazioni: "Azioni in cornice. Costruzione sociale della Performance Art" (2011), "An Invitation to Think Critically. Doing Sociology and Being a Sociologist in the XXI Century" (Symbolic Interaction, 2012), "Artistic Performances and Sociological Research" (Studies in Symbolic Interaction, 2008).

Un workshop per genitori e accompagnatori di bambini con diagnosi di autismo: gestione della rabbia

di

Heather Moran

Coventry & Warwickshire Partnership Trust

Traduzione a cura di

Lila Vatteroni e Luisa Padorno

Abstract: Il *workshop* per genitori "Gestire i comportamenti di rabbia" viene svolto nel contesto urbano presso un servizio di assistenza territoriale del Regno Unito dedicato a bambini con autismo (senza difficoltà di apprendimento) che riceve frequenti segnalazioni per bambini che presentano comportamenti aggressivi. Questo articolo illustra un modo per aiutare i loro genitori⁶⁹ utilizzando un approccio basato sulla Terapia Comportamentale e sulla Psicologia dei Costrutti Personali. È stato eseguito nella modalità in cui verrà presentato 17 volte a partire dal Settembre 2014. L'obiettivo del gruppo è quello di aiutare i genitori a comprendere il comportamento del loro bambino e il modo in cui potrebbero incoraggiare espressioni di rabbia più appropriate.

Parole chiave: autismo, Costrutti Personali, rabbia, genitori, gruppo.

A workshop for parents and carers of children on the autism spectrum: Managing Angry Behavior

Abstract: The Managing Angry Behavior parent workshop is run in a UK city-based community service for children with autism (without learning disability) which receives frequent referrals for children with aggressive behavior. This paper illustrates one way of helping their parents using an approach based on behavior therapy and Personal Construct Psychology. It has run in the current format 17 times since September 2014. The group aims to help parents to understand their child's behavior and how they might encourage more appropriate expressions of anger.

Keywords: autism, Personal Construct, anger, parent, group.

⁶⁹ Per migliorare la leggibilità di questo articolo, il termine "genitori" verrà utilizzato per tutti gli adulti che hanno un ruolo genitoriale nei confronti di questi bambini. Alcuni degli adulti che hanno partecipato sono genitori acquisiti, affidatari, nonni, zie/zii, amici di famiglia più stretti e assistenti all'infanzia.

1. Introduzione

Una caratteristica fondamentale dell'autismo è la difficoltà a comprendere ed esprimere le emozioni (Baron-Cohen, 2008; Ala, 2003), pertanto può succedere che alcuni bambini con diagnosi di autismo possano presentare difficoltà nell'espressione della rabbia. Anche se si tratta di una minoranza della popolazione totale di persone con autismo (Attwood, 2006), questa tipologia di problemi comporta un disagio significativo per le famiglie. Ci sono molti programmi rivolti ai genitori per bambini che non hanno una diagnosi di autismo (ad esempio il "Triple P Positive Parenting Program"⁷⁰; o "The Incredible Years"⁷¹) ma non si basano sulle problematiche particolari dell'autismo e quindi non propongono strategie di intervento specifiche per questa patologia. Questo gruppo genitoriale è stato progettato per fare fronte alle segnalazioni, che il servizio riceve, di bambini con comportamento aggressivo; per educare i genitori sul perché, e sulla base di quali elementi, i problemi potrebbero verificarsi in alcuni bambini, e per aiutarli a capire come possano utilizzare strategie per incoraggiare espressioni di rabbia e frustrazione più accettabili. Il facilitatore, negli scorsi sedici anni, ha proposto diverse versioni del gruppo per fare fronte ai comportamenti di rabbia e per oltre trent'anni ha proposto diversi modi di effettuare le valutazioni individuali e la terapia. Un resoconto dei lavori individuali dedicati ai problemi di gestione della rabbia è pubblicato altrove (Moran, 2006; Moran 2005).

2. Il contesto

Questo *workshop* per genitori è stato proposto in alcuni Servizi di Salute Mentale britannici per bambini e adolescenti (*Child and Adolescent Mental Health Services - CAMHS*) che prevedono un primo contatto gratuito e sono finanziati tramite il sistema fiscale britannico. Ogni anno, il *Benchmarking Network*⁷² dei CAMHS confronta, basandosi su una serie di parametri, i servizi CAMHS in tutto il paese. Il loro rapporto (NHS Benchmarking, 2013) di analisi dei dati ha trovato:

- una media del 79% (intervallo del 24-100%) dei tassi di accettazione degli invii ai CAMHS del Regno Unito;
- un tasso medio di assenteismo dell'11% (range 1 - 18%) tra i più alti tassi nel Servizio Sanitario Nazionale;
- la media di cancellazione degli appuntamenti con i pazienti o i genitori è dell'8% (range 1-21%);
- i tempi medi di attesa per la valutazione sono di 15 settimane e sono in aumento;
- una media del 19% degli invii riguarda persone giovani che vengono dimesse dopo la valutazione;
- l'81% delle persone inviate che intraprende degli interventi in genere riceve 6 cicli di intervento ad un costo medio di 240 sterline a persona prima della fine del trattamento entro l'anno;
- circa il 20% delle persone inviate sono state già segnalate una volta.

Il *Benchmarking Network* ha raccomandato di effettuare dei lavori di gruppo al fine di aumentare l'accesso tempestivo e ridurre i costi dei servizi CAMHS. È stato evidenziato, infatti, che anche una singola sessione di gruppo potrebbe contribuire a ridurre i costi in modo significativo, quindi i servizi, attualmente, stanno cercando di sviluppare più interventi di gruppo.

Le linee guida sull'autismo dell'Istituto Nazionale per L'Eccellenza Sanitaria (NICE⁷³ 2013) del Servizio Sanitario Nazionale del Regno Unito raccomandano l'inclusione negli interventi psicosociali, volti a ridurre i comportamenti provocatori, di chiari obiettivi comportamentali legati al miglioramento della qualità della vita del bambino e di lavorare utilizzando strategie che si basino sul livello di sviluppo del bambino e sulle

⁷⁰ Vedi <http://www.triplep.net/glo-en/home/>

⁷¹ Vedi <http://incredibleyears.com>

⁷² Il *Benchmarking Network* è una rete composta da oltre 350 organizzazioni sanitarie e di assistenza sociale che lavora per identificare e condividere le buone pratiche nel settore della sanità e dell'assistenza sociale. (N.d.T)

⁷³ L'Istituto Nazionale per L'Eccellenza Sanitaria (*National Institute for Healthcare Excellence*) è un organo sanitario che lavora per individuare e ridurre le variazioni nella disponibilità e nella qualità dei trattamenti e delle cure offerte dal Sistema Sanitario Nazionale del Regno Unito.

problematiche co-esistenti.

Il NICE raccomanda un approccio continuo e trasversale che riguardi i diversi ambienti di vita e un'attenta e chiara valutazione dei progressi, confrontando il funzionamento di partenza del bambino (N.d.T. *baseline measures*) con la misurazione degli obiettivi raggiunti.

Ma uno dei problemi che i servizi attualmente affrontano è quello di lavorare con bambini che necessitano di un approccio intensivo e globale. Per questo l'intervento proposto nel *workshop* propone qualcosa di maggiormente percorribile fornendo ai genitori alcuni strumenti per sviluppare un approccio chiaro e coerente con i loro figli all'interno dell'ambiente domestico. Ad alcune famiglie questo permetterà di migliorare il cosiddetto "comportamento problema" e le difficoltà saranno risolte, consentendo così al servizio di guadagnare del tempo da dedicare a quelle famiglie per cui il lavoro di gruppo non è sufficiente e offrire loro un approccio più individualizzato.

3. I casi

I possibili partecipanti al gruppo vengono indirizzati al *team* neuroevolutivo, dove un piccolo gruppo di professionisti offre servizi specialistici per bambini con autismo senza disturbi dell'apprendimento che vadano da moderato a grave. Si rivolge a quei genitori che riferiscono di cercare aiuto per risolvere i comportamenti aggressivi dei loro figli, che hanno una diagnosi di autismo e che non hanno già partecipato in precedenza. Questo intervento può essere offerto come un intervento a sé stante, oppure proposto insieme a una valutazione del CAMHS o in aggiunta ad altri interventi neuropsichiatrici (ad esempio la terapia per la gestione dell'ansia o la terapia psicologica individuale per ragazzi).

Inoltre, piuttosto che effettuare uno *screening* di questi casi attraverso ulteriori valutazioni (che comporterebbero attese più lunghe), viene proposta ai genitori la partecipazione al *workshop*.

Le segnalazioni dei bambini possono essere fatte da qualsiasi professionista all'interno del servizio. Durante la presentazione del caso, l'inviante deve attestare che il bambino presenti dei problemi riscontrabili nella situazione familiare. Le situazioni che vengono considerate problematiche sono quelle in cui il bambino picchia, calcia, morde, lancia oggetti alle persone, distrugge oggetti, scappa dai genitori, fa male ai fratelli, dice le parolacce, urla e grida, rifiutandosi di ubbidire e di rispettare le regole date dai genitori. In questi casi, solitamente, l'aiuto viene richiesto per il bambino e solo pochi professionisti all'interno del *team* CHAMS richiedono un intervento di gruppo per i genitori. Perciò dedicare l'intervento ai genitori piuttosto che al figlio potrebbe potenzialmente portare a dei problemi.

Di conseguenza, ci sono alcuni possibili problemi relativi al fatto che l'intervento sia dedicato ai genitori piuttosto che al bambino. L'autore, sulla base della sua esperienza, ritiene che lavorare direttamente con i bambini sia meno utile, spesso perché il bambino non percepisce il suo comportamento come problematico e di conseguenza non cerca di cambiarlo. I genitori, una volta invitati, possono decidere se partecipare e mentre alcuni confermano la propria presenza, altri decidono di non farlo. Di conseguenza, è probabile che chi partecipa sia maggiormente disposto a veder messa in discussione la propria costruzione del figlio, dei comportamenti problematici e dell'autismo. L'autore di questo articolo è lo psicologo clinico che ha progettato e condotto questo intervento.

4. La Psicologia dei Costrutti Personali nel *workshop*

Le caratteristiche dell'autismo sono state ben descritte nella presentazione che ne ha fatto Harry Procter (2001; 2000) nei suoi lavori, nei quali ha esposto una costruzione in termini PCP di questo tipo di diagnosi. Invece il modello d'intervento in una singola sessione è stato mutuato dal lavoro di Tom Ravenette (1999). Dal punto di vista della Psicologia dei Costrutti Personali (PCP) (Kelly, 1955), il gruppo è stato progettato per incoraggiare i genitori a modificare le loro costruzioni in modo che siano in grado di muoversi verso una posizione più flessibile e più responsiva alle particolari esigenze del loro bambino. Il facilitatore ha lavorato per 30 anni con genitori di bambini con autismo e ha riscontrato che ci sono una serie di

costruzioni che i genitori hanno sui loro figli che si ripetono con regolarità. Questo gruppo è stato progettato per affrontare le costruzioni che vengono espresse più frequentemente, come segue.

5. La costruzione dei loro bambini

Un certo numero di genitori racconta la propria preoccupazione quando pensa che i comportamenti aggressivi manifestati dai loro bambini possano durare per sempre e continuare anche all'età adulta. Per questi genitori, il movimento potrebbe essere rappresentato dal passaggio:

- da "mio figlio commetterà reati violenti" a "è improbabile che mio figlio diventi un adulto violento";
- da "mio figlio sarà sempre un bambino difficile" a "mio figlio può essere un bambino difficile in alcune situazioni".

6. La costruzione dell'autismo

Molti genitori hanno riportato di avere delle difficoltà nel comprendere la diagnosi fatta ai loro figli. Coloro i quali hanno incontrato per la prima volta l'autismo, hanno spesso riferito di non sapere gestire il comportamento del loro bambino senza risultare ingiusti nei suoi confronti: "non so se è l'autismo o è soltanto dispettoso!". La diagnosi potrebbe condurre i genitori ad avere la sensazione di non essere più in grado di anticipare il percorso di crescita del loro bambino. Dovrebbero, quindi, essere aiutati a comprendere l'autismo e sviluppare delle aspettative sul loro bambino come uno "studente sociale", ad esempio attraverso il movimento lungo i seguenti tipi di costrutti:

- da "i bambini con autismo sono completamente diversi dagli altri bambini" a "i bambini con autismo hanno gli stessi bisogni e lo stesso desiderio di avere una vita soddisfacente come gli altri bambini";
- da "non ci sono differenze tra i bambini con autismo e gli altri" a "i bambini con autismo hanno una disabilità che a volte è difficile da capire";
- da "i bambini con autismo avranno una vita infelice" a "quasi sempre i bambini con autismo crescono e trovano un lavoro, si fanno una famiglia e si godono la vita, anche se possono incontrare alcune difficoltà in certe situazioni";
- da "i bambini con autismo non possono imparare i comportamenti sociali" a "i bambini con autismo sono in grado di imparare i comportamenti sociali più adeguati quando capiscono qual è il comportamento desiderabile".

7. Costruzione della rabbia

Molti genitori hanno riportato di sentire una grande preoccupazione per il fatto che il loro bambino si infastidisce molto per eventi apparentemente normali. Questo avviene soprattutto nei casi in cui i genitori stessi raramente sperimentano rabbia o hanno avuto una scarsa esperienza del sentirsi arrabbiati durante la loro infanzia. Molto spesso, questi genitori si preoccupano che la rabbia del loro bambino possa essere un indice di un disturbo psichiatrico o, comunque, qualcosa fuori dal controllo del bambino. Per questi genitori, il movimento potrebbe essere lungo costrutti come questi:

- da "la rabbia è anormale" a "la rabbia è un sentimento comune";
- da "la rabbia è una caratteristica interna al bambino" a "il bambino sperimenta e mostra rabbia quando si sente minacciato";
- da "la rabbia viene fuori all'improvviso" a "la rabbia è relativa alla costruzione di un'esperienza".

8. Costruzione sull'abilità dei genitori di affrontare i problemi

I genitori di bambini con difficoltà spesso riferiscono di provare disagio per il grande impegno che richiede il convivere con le difficoltà del loro bambino (Kourkoutas et al., 2012). Possono sentirsi insicuri rispetto

alla loro relazione con i professionisti che sono diventati parte della vita di loro figlio e possono domandarsi chi sta affrontando le difficoltà del loro bambino - loro stessi o i professionisti? Durante la sessione di gruppo, potrebbero iniziare a muoversi lungo costrutti che sono legati a sentimenti di responsabilità e di autosufficienza, come:

- da "ho causato io i problemi di mio figlio" a "ho commesso degli sbagli perché non avevo una conoscenza sufficiente dell'autismo in quel momento";
- da "i problemi di nostro figlio sono fuori dal nostro controllo" a "i problemi di nostro figlio possono essere gestiti attraverso l'uso di specifiche strategie";
- da "gli specialisti dovranno risolvere il problema di mio figlio" a "io posso usare delle strategie per fronteggiare i problemi";
- da "gli specialisti dovranno valutare i progressi di mio figlio" a "io posso valutare i progressi di mio figlio e apportare delle modifiche al programma";
- da "sarà necessario adottare un approccio rigido con mio figlio, danneggiando la nostra relazione" a "potrò adottare un approccio di sostegno, incoraggiante nei confronti di mio figlio che ci porterà a condividere tanti momenti piacevoli";
- da "i programmi che prevedono una ricompensa non funzionano" a "i programmi che prevedono una ricompensa se progettati attentamente per un singolo individuo, possono essere utili a lavorare con lui in quanto lo incentivano ad apprendere".

9. Organizzazione pratica degli incontri

Per aiutare i genitori ad adattarsi all'idea che essi (piuttosto che i loro figli) posseggano delle soluzioni possibili, particolare attenzione è stata dedicata alla costituzione del gruppo e al modo in cui i contenuti sono stati proposti. Il *workshop* per genitori sulla gestione della rabbia consiste in un unico incontro della durata di cinque ore (dalle 9,30 alle 14,30) con una piccola pausa. Contenuti simili a quelli del *workshop* sono stati precedentemente proposti ai genitori per cinque settimane durante alcuni incontri di gruppo settimanali della durata di un'ora. Alcuni genitori hanno però trovato difficile partecipare a tutti gli incontri, non riuscendo a trovare una *babysitter* a causa del difficile comportamento del loro bambino. Alcuni di questi erano i genitori più vulnerabili e con poco sostegno da parte della propria famiglia o della comunità. Probabilmente, questi erano quei genitori che maggiormente avrebbero beneficiato di un intervento di gruppo poiché l'incontro con altri genitori avrebbe potuto fornire loro una fonte di validazione e di supporto. Durante gli incontri settimanali, alcuni genitori venivano chiamati dalle *babysitter* e dovevano allontanarsi dal gruppo per andare a risolvere i problemi insorti a casa. Di conseguenza, si è deciso di sperimentare un cambiamento nell'organizzazione proponendo un incontro in unica giornata con l'obiettivo di aumentare la partecipazione dei genitori e degli educatori. L'incontro, così strutturato, risulta lungo ma include diversi momenti per la discussione di gruppo e, poiché il gruppo non è troppo grande, i partecipanti possono interrompere e fare delle domande in qualunque momento dell'incontro.

È previsto che l'incontro venga svolto all'interno dell'orario scolastico del venerdì, un giorno dall'atmosfera più rilassata e ottimista per molte persone, inoltre è anche il giorno in cui il servizio è meno affollato. Il *workshop* si svolge in una sala riunioni di una clinica che si occupa anche di tutti i tipi di problematiche pediatriche e mediche. Questo fornisce un ambiente di esperti (vs. ambiente ordinario) e, per quei genitori che hanno richiesto al servizio una consultazione per il proprio bambino, la sensazione di essere nel "posto giusto".

È molto probabile che i genitori, al momento della richiesta di consultazione, siano molto angosciati dal comportamento del proprio bambino. Probabilmente hanno aspettato per vedere se i problemi sarebbero scomparsi nel corso del tempo e quando questo non è accaduto, possono aver frequentato un corso non specialistico di sostegno alla genitorialità. Questi corsi solitamente hanno buoni risultati per la maggior parte dei genitori, ma sembrano essere meno efficaci per i genitori di bambini con diagnosi di autismo che presentano scoppi di aggressività. Questo sembra imputabile al fatto che, in questi corsi, viene posta una forte enfasi sulla ricompensa di tipo sociale - lodi e adesivi sui grafici - che i bambini con autismo non

interpretano necessariamente come gli altri bambini.

Prima di partecipare al *workshop* sulla gestione della rabbia, i genitori ricevono una lettera d'invito e un opuscolo nel quale viene spiegato chiaramente di cosa si occuperà l'incontro, i metodi di insegnamento e un avvertimento rispetto al fatto che il *workshop* non fornisce consigli ai genitori sugli interventi di tipo fisico. Un ente di beneficenza per l'autismo offre tale tipologia di formazione, perciò dettagli di questo tipo vengono forniti a quei genitori che potrebbero preferire la partecipazione a quel tipo di corso. La lettera fornisce informazioni chiare in modo che i genitori possano scegliere se partecipare o meno e l'opuscolo comprende una breve biografia professionale del facilitatore. Per alcuni genitori infatti, è molto importante sapere che incontreranno un clinico con un adeguato livello di competenza e conoscenza, un esperto (vs. principiante), affinché anticipino di ricevere consigli appropriati. Nella biografia vengono specificati gli anni di esperienza del facilitatore nell'ambito dell'autismo, il suo ruolo nell'*équipe* che si occupa di questo tema e il coinvolgimento con il mondo professionale dell'autismo, compresa la formazione degli altri professionisti. Nella lettera è indicata una data entro la quale i genitori devono rispondere se vogliono o meno partecipare e vengono informati che dopo tale scadenza il posto per la partecipazione al gruppo verrà offerto ad un'altra famiglia in quanto c'è una lista di attesa. In tal modo i genitori potrebbero costruire il *workshop* come qualcosa di desiderabile e non sempre disponibile (vs. prontamente disponibile). In rare occasioni, i genitori hanno telefonato per chiedere perché venisse offerta a loro la possibilità di partecipare a questo *workshop* invece di proporre un intervento per il loro bambino. Di solito un confronto sul tema dell'influenza del contesto sociale sul comportamento e una rassicurazione sul fatto che questo *workshop* non sarebbe stato come i precedenti corsi di sostegno alla genitorialità è stato sufficiente per rassicurarli. Nonostante la lettera, due genitori hanno portato con loro il figlio, a dimostrazione di dove loro ritenessero fosse il problema. Questi genitori non sono stati ammessi all'incontro e solo uno di loro si è presentato ad un *workshop* successivo.

Il gruppo è organizzato con l'aspettativa che non tutti i genitori parteciperanno, anche dopo aver risposto all'invito; la vita di alcune persone è molto difficile, o hanno molte cose da gestire e si dimenticano di partecipare. Inoltre, un altro motivo per cui alcuni genitori potrebbero non partecipare è il fatto che non lo abbiano scelto volontariamente ma potrebbe essere stato proposto loro da un altro professionista durante un consulto. In situazioni come questa, potrebbe essere difficile per i genitori rifiutare o respingere un consiglio a causa delle aspettative sociali che la situazione veicola. Quando, invece, viene loro proposto di partecipare attraverso una lettera, in forma scritta, potrebbe essere più facile declinare l'invito. Se i genitori non rispondono entro un termine utile per iscriversi o non partecipano e contattano il *team* fornendo un qualsiasi tipo di spiegazione, viene offerto loro automaticamente un posto per un *workshop* successivo. Il numero dei partecipanti varia ma di solito è di circa otto persone; alcuni partecipano con il *partner* o un parente, perciò all'interno del gruppo vengono rappresentati dai quattro ai sei bambini. Il gruppo è stato composto da un minimo di due ad un massimo di dodici partecipanti.

I genitori sono stati riuniti in tre gruppi distinti per *workshop* sulla base di tre fasce d'età dei bambini: 3-6 anni, 7-11 anni, 12-17 anni. Questo raggruppamento per età favorisce i collegamenti che i genitori possono fare a vicenda e riduce il rischio di isolamento di un gruppo di età mista. Nelle versioni precedenti di questo *workshop*, i genitori non sono stati divisi sulla base dell'età dei figli, e quelli con bambini più grandi e più piccoli rispetto alla media hanno riferito di essersi sentiti abbastanza estranei ai processi di gruppo. Anche se i contenuti e la presentazione del gruppo sono essenzialmente gli stessi ogni volta, questa modalità permette di proporre esempi e strategie più idonee alle specifiche fasi dello sviluppo. Inoltre presenta il vantaggio che i genitori a volte si scambiano i rispettivi recapiti e ha permesso la formazione di gruppi di genitori che hanno figli nella stessa scuola. Molti genitori che hanno partecipato al *workshop* di gruppo sperimentano la difficoltà nell'uscire con il loro bambino e generalmente tendono a diventare sempre più isolati, quindi questa modalità ha fornito loro un utile contatto con altri genitori. In due casi a seguito degli incontri alcuni genitori hanno istituito un gruppo di supporto e hanno trovato risoluzioni a problematiche condivise con la scuola. Rispetto ai reinvii è stata riscontrata una buona variabilità di età, e solo il gruppo di genitori di bambini di età intermedia ha ricevuto ulteriori segnalazioni per gli stessi bambini.

Tra Settembre 2014 e Giugno 2015, 168 coppie di genitori sono state invitate a partecipare al gruppo. Di

questi, 74 coppie di genitori o altri parenti hanno partecipato al *workshop*. Nelle versioni precedenti dello stesso programma (che duravano per più settimane), si sono avuti tassi di partecipazione simili.

10. Contenuti e processi

Il titolo "Gestire i comportamenti di rabbia in bambini con sindrome autistica" è stato scelto come inizio di un processo di allentamento. Kelly (1955) ha suggerito che una costruzione può essere situata all'interno di un *continuum* tra costrutti stretti, che favoriscono previsioni invariabili (ad esempio: il fuoco è sempre pericoloso), e costrutti lassi, che promuovono un largo numero di previsioni possibili (ad esempio: una vacanza può essere un viaggio in una città, un giro per il mondo, un hotel con una piscina, una settimana di ferie dal lavoro). Il titolo del *workshop* apre all'idea che il comportamento del bambino possa essere gestito nel tempo e non necessariamente sradicato (del tipo "riusciremo a non fare arrabbiare tuo figlio"). Il comportamento inoltre viene considerato in modo non totalizzante, esso infatti non identifica il bambino nella sua completezza (cosa che un titolo come "Gestire bambini arrabbiati" avrebbe implicato). Il titolo non suggerisce che i sentimenti di rabbia saranno rimossi, ma che il *focus* del *workshop* è l'espressione della rabbia.

La vulnerabilità dei genitori è tenuta in considerazione nella modalità di conduzione del *workshop*, che è deliberatamente accogliente, positiva e incoraggiante. Durante l'incontro c'è spazio per una condivisione di aneddoti divertenti sui bambini e sui comportamenti dei genitori, che promuove la sensazione di umanità delle sessioni e permette un allentamento della costruzione del loro figlio come "solamente arrabbiato per tutto il tempo".

Quando i partecipanti arrivano al gruppo, nella stanza si percepisce una significativa tensione, indicativa del rischio psicologico che corrono decidendo di partecipare. In questo contesto l'idea di colpa di Kelly è molto utile perché ci parla di quanto sia scomodo stare in un ruolo così importante: ovvero la sofferenza di essere un genitore meno bravo di quello che si vorrebbe essere. Questa difficoltà emerge molto presto nella sessione di gruppo, e viene chiarito da subito che la costruzione che il facilitatore ha dei genitori è che essi abbiano fatto ciò che potevano per gestire i problemi, basandosi sulla loro conoscenza e sulle loro esperienze. L'approccio basato sul "non incolpare" fa sì che i genitori possano discutere dei momenti di difficoltà con minor paura della reazione del facilitatore e inoltre modella anche i comportamenti attesi reciprocamente tra i partecipanti. I genitori spesso riportano di essere stati criticati per il modo di fare dei propri figli. E molti genitori parlano di queste critiche come provenienti dall'interno della propria famiglia, dai nonni, dagli zii, dai *partner* da cui si sono separati, che rimandano che è colpa loro se il bambino si comporta così. Spesso viene suggerito di tenere una linea più severa con il figlio, a volte anche con punizioni fisiche.

Per coloro i cui bambini mostrano comportamenti più disfunzionali a casa che a scuola, i genitori riportano una buona quota di vergogna. Questi bambini vengono generalmente descritti dagli insegnanti come silenziosi e stranamente educati a scuola. I genitori riportano anche di esperienze in cui non sono stati creduti dai professionisti, specialmente dagli insegnanti, e che gestire la consapevolezza che il loro figlio potesse essere così differente a scuola e a casa era molto stressante per loro. Per questi genitori la validazione da parte di altri genitori sembra molto utile, spesso sottolineano con sollievo le informazioni ricevute con affermazioni del tipo "ah capita anche a noi!". I genitori sono reciprocamente molto gentili durante la sessione, dando suggerimenti supportivi e incoraggianti, ma essendo anche capaci di portare esempi su ciò che considerano come propri errori di valutazione.

I genitori di bambini che mostrano comportamenti aggressivi anche a scuola raccontano di come a fine giornata gli insegnanti si rivolgano a loro, di fronte ad altri genitori, per aggiornarli sui comportamenti scorretti dei loro figli. C'è un messaggio implicito secondo il quale i genitori in qualche modo stanno trascurando i loro doveri nell'educare il proprio figlio a comportarsi correttamente in ogni situazione, ed inoltre che spetti a loro dover trovare un modo per evitare che ciò accada ancora, anche se in quel momento non sono presenti. L'ostentazione pubblica della frustrazione e della seccatura degli insegnanti

sono estremamente stressanti per i genitori e li fanno spesso vergognare. Questi ultimi hanno anche detto che spesso si sentono tristi e arrabbiati con gli insegnanti, ma riconoscono che una reazione di rabbia verrebbe notata dagli altri genitori. Riportano ansia per la reputazione dei loro figli nei confronti degli altri genitori del luogo e di come questo possa influenzare gli inviti a giocare o alle feste con altri bambini. Questo processo viene discusso in termini di invalidazione percepita sia dagli insegnanti sia dai genitori. Durante il *workshop* vengono forniti dei suggerimenti pratici su come evitare questi potenziali scontri, attraverso i quali i genitori, chiedendo degli incontri privati agli insegnanti, possono cercare di affrontare questo tipo di problemi. Questo offre una maggiore protezione ai genitori nei confronti di quegli insegnanti che manifestano la loro frustrazione in maniera meno controllata, ma incrementa anche il piacere di sviluppare un approccio condiviso per la gestione dei problemi dei figli.

Nei primi minuti del *workshop* viene chiarito che i genitori saranno invitati a intraprendere un programma comportamentale a casa. Questa non viene considerata una buona notizia dai genitori, i quali mostrano visibilmente insofferenza anche attraverso il loro linguaggio non verbale. Tipicamente parlano dei propri fallimenti nei programmi rappresentati da grafici-tabelloni⁷⁴ di ricompense: i loro figli strappano dal muro l'adesivo anche se non lo guadagnano, oppure pretendono premi molto onerosi; spesso tali programmi funzionano solo se i bambini sono ben disposti. Riportano anche problematiche con gli altri figli che rivendicano il fatto che le ricompense vengano offerte ai fratelli disubbidienti. I genitori spesso riportano che lo strumento del tabellone delle ricompense non porta a cambiamenti a lungo termine nel comportamento dei propri figli.

Inizialmente, i genitori riconoscono di non essere d'accordo con questa idea, entrando in contatto con la propria frustrazione rispetto al fatto che le persone continuano a dir loro che devono fare qualcosa per il comportamento dei figli. E si sentono "genitori anormali" (vs.. "tutti gli altri genitori"). Il facilitatore spiega che questo programma comportamentale non sarà uguale ai precedenti. In questo caso i grafici dei comportamenti non sono per i bambini, ma per gli adulti, per riconoscere i risultati degli esperimenti fatti per cambiare i comportamenti dei propri figli. Questo introduce l'idea che la prima versione del programma non produrrà necessariamente i risultati desiderati e che l'obiettivo è di cambiare i *pattern* di comportamento attraverso l'individuazione della strada migliore, che però può richiedere più tempo per risultare efficace. Lo scopo è quello di sviluppare la costruzione di un programma comportamentale come un processo sperimentale, piuttosto che un piano rigido e prefissato.

Successivamente, vengono invitati a pensare alle volte in cui hanno tentato di modificare i propri comportamenti. La maggior parte dei genitori ha provato ad esempio a essere più in forma, perdere peso, smettere di fumare o fare qualcosa di nuovo. Viene promossa una discussione sul perché dovrebbe essere difficile modificare i propri comportamenti, osservando che alti livelli di intenzione non necessariamente conducono alla capacità di cambiare. Questo si collega bene con la spiegazione della teoria PCP che introduce l'idea che il processo di cambiamento potrebbe essere scomodo. Ai genitori viene chiesto di pensare in quali situazioni i loro figli hanno chiesto aiuto per cambiare i loro comportamenti. La maggior parte dei genitori afferma concorde che non ci sono mai state occasioni di questo tipo, sebbene molti di loro riportino che i figli sembrano dispiaciuti e chiedano il perché di questi problemi di temperamento. Questo capita di solito in seguito a un grave scoppio di rabbia (nel quale picchiano un genitore o distruggono la loro camera) ma non viene considerato come una richiesta che qualcuno li aiuti a fermarsi. I genitori di solito passano dal pensare che i loro figli siano angosciati al rendersi conto che vogliono aiuto. Potrebbe essere piuttosto triste per i genitori realizzare quale difficile compito stanno per affrontare. I genitori, poi, sono invitati a pensare cosa li rende più arrabbiati nei confronti dei comportamenti dei figli. Spesso questo avviene quando sono aggressivi fisicamente con i genitori o con fratelli più piccoli, ma

⁷⁴ L'uso di grafici o tabelloni, utilizzato in associazione ad alcune tecniche come ad esempio nella *token economy*, serve a rimandare graficamente al bambino il suo andamento nel rispetto delle regole che sono state concordate in precedenza. Generalmente in questo tipo di tecniche vengono concordate delle regole con il bambino e tutte le volte che le rispetta viene valorizzato il comportamento positivo apponendo sul tabellone un segno grafico, un adesivo o un oggetto che aiuta il bambino a sentire che gli altri hanno riconosciuto il suo comportamento positivo e che gli consente di vedere quanto gli manca per arrivare alla ricompensa concordata.

anche quando usano insulti, specialmente se riguardano l'educazione o dichiarazioni d'odio nei loro confronti. Questo enfatizza come i sentimenti di rabbia siano normali, e il fatto che ogni genitore racconti cosa lo fa scattare focalizza l'attenzione sulle proprie costruzioni personali, offrendo loro un'opportunità di parlare delle proprie preoccupazioni sul futuro e su quanto il comportamento dei figli influisca sulla loro abilità di fare ciò che fanno altre famiglie. Momenti come questo creano il contesto per poter acquisire alcune informazioni sullo sviluppo della regolazione emotiva e sulle ricerche riguardanti le principali difficoltà dei bambini con autismo riguardo alle competenze sociali ed emotive e sulla loro difficoltà nell'avere pensieri e comportamenti flessibili. L'obiettivo è di aiutare i genitori a ricostruire i propri figli come se avessero una disabilità che compare principalmente nei momenti di stress sociale (per esempio, aggressività, violenza, cattiveria) ed enfatizza l'importanza di comprendere come i figli costruiscono il proprio mondo. In termini PCP questo processo si chiama socialità (Kelly, 1955): comprendere le costruzioni dell'altro significa che siamo in grado di giocare un ruolo sociale con lui. In questo caso, il ruolo dei genitori può essere reso più semplice sviluppando una comprensione del modo in cui i loro figli costruiscono le loro esperienze; a loro volta i bambini potranno gestire meglio il ruolo di figli/figlie se capaci di costruire meglio i propri genitori. Questa comprensione dovrebbe incrementare una costruzione condivisa tra genitori e figli, ciò che Kelly chiama comunanza (Kelly, 1955).

Per il resto della durata della sessione vengono trattate due particolari tematiche: un approccio scientifico alla creazione, al monitoraggio e alla valutazione di un programma comportamentale, e la necessità di pianificare in anticipo le crisi inaspettate. Ai genitori vengono dati dei suggerimenti su cosa sia un programma comportamentale e sull'importanza di gratificare in modo consistente i comportamenti pro-sociali. Dal punto di vista PCP, significa sviluppare il più velocemente possibile la costruzione del bambino riguardo al modo in cui le esperienze sono connesse tra loro, in modo tale che il bambino inizi ad anticipare la ricompensa; e gradualmente, potrebbe iniziare a condividere la costruzione dei genitori su cosa sia importante nella vita familiare.

L'attenzione viene orientata al creare un programma comportamentale che abbia un senso per un bambino che non è socialmente orientato. Viene spiegato a fondo l'utilizzo di ricompense estrinseche, da usare unitamente alla modalità che il bambino preferisce per ricevere delle lodi (ad esempio batti cinque, pollice in alto). Questa parte della sessione si riferisce al lavoro di John Clements, uno psicologo clinico inglese. Clements ha sviluppato una modalità molto precisa per lavorare con le problematiche comportamentali delle persone con autismo, illustrata nel suo libro *"People with Autism Behaving Badly"* (Clements, 2005). Le strategie vengono discusse in due capitoli particolari del libro di Clements che coinvolgono da vicino le lamentele dei genitori: uno riguarda la gestione dei rifiuti e l'altro è relativo alla gestione degli incidenti.

Ai genitori viene chiesto di pensare intensamente alle ricompense. Spesso riportano che nei precedenti tentativi di usare i programmi comportamentali avveniva un'inspiegabile riduzione del desiderio di ricompense da parte dei bambini, i quali non cercavano più di ottenerle. Il bisogno di avere ricompense significative viene spiegato riferendosi alla ricerca attuale che ha mostrato ripetutamente che i bambini con autismo prestano attenzione a differenti stimoli nell'ambiente, generalmente sono più attenti agli oggetti e ai macchinari rispetto a quanto lo siano alle persone (Baron-Cohen, 2008). Viene suggerito che le ricompense immediate dovrebbero essere gettoni di qualche tipo, per esempio dei segna-valore o i soldi del Monopoli, e che poi questi vengano usati come moneta per "comprare" oggetti reali. Si suggerisce ai genitori di creare un menù di ricompense, simile al menù del ristorante, con circa 10 oggetti di vario prezzo, e di spiegare ai bambini che, in un momento stabilito, possono comprare il premio che si possono permettere, oppure conservare le monete per averne uno più costoso. Si mostra ai genitori l'esempio di un possibile menù con 10 oggetti, ordinati in ordine crescente di prezzo. Questo aiuta i bambini a capire che alcuni oggetti sono più costosi di altri, ma anche che possono sempre guadagnare qualche cosa cambiando il proprio comportamento nel modo in cui desiderano i genitori.

I genitori sono invitati a pensare ai piccoli piaceri quotidiani dei loro figli che possono essere usati come ricompense. Possono essere delle cose molto piccole e molto economiche. Ricompense semplici possono essere il biscotto preferito, 5 minuti extra di TV o stare seduti nel posto davanti in macchina andando a

scuola. Queste sono tutte cose che i genitori possono fare sotto il loro controllo. Si suggerisce che il premio più caro del menù non debba essere troppo costoso ma, ad esempio, al pari di un biglietto del cinema o di una rivista.

Generalmente i genitori rimangono sorpresi dall'attività e ciò permette di eliminare immediatamente eventuali resistenze di tipo economico. La loro costruzione di ciò che può essere considerata una ricompensa diventa più permeabile (Kelly, 1955) e ciò permette ai genitori di includere ulteriori esperienze piacevoli tra le potenziali ricompense.

Le tempistiche delle ricompense vengono stabilite considerando la conoscenza psicologica dei comportamenti umani e delle difficoltà che le persone con autismo solitamente sperimentano nelle esperienze sociali significative. È tipico che bambini con autismo non capiscano appieno il senso delle convenzioni sociali, come sorridere mentre si saluta o abbracciare la mamma prima di separarsi da lei. Tuttavia, questo non significa che non possano imparare a mostrare questo tipo di comportamenti. Usare illustrazioni nelle quali sono rappresentate evidenze aneddotiche su bambini e adulti con autismo può aiutare i genitori a capire che il modo in cui il loro figlio costruisce le esperienze può differire molto dalle proprie costruzioni. Si spiega ai genitori che dovranno far comprendere al figlio la relazione tra le ricompense e il comportamento sociale, e che questo lo aiuterà nel fare connessioni tra cose che accadono ravvicinate nel tempo. Questo dimostra ai genitori che la necessità di costruire un programma comportamentale con frequenti ricompense serve per aiutare il proprio figlio a sviluppare alcune nuove costruzioni sull'autocontrollo e l'espressione dello stress.

Alcuni genitori raccontano di quando portano i loro figli in posti e situazioni dove vorrebbero che i bambini si comportassero bene (ad esempio portarli in vacanza con un gruppo di amici di famiglia, portarli ad un matrimonio con un ricevimento o in una discoteca notturna), ma il loro atteggiamento è peggiore del solito. Il facilitatore aiuta i genitori a ricostruire queste esperienze come un problema per i bambini, in quanto hanno difficoltà a gestire richieste sociali complesse. I genitori sanno che il proprio figlio soffre di autismo e come si è giunti alla diagnosi (perché non erano in grado di gestire situazioni sociali), eppure organizzano situazioni che richiedono una normale o buona comprensione sociale. Il disappunto e la tristezza che deriva da queste esperienze è un problema significativo per la famiglia. La definizione di ostilità usata nella PCP è utile per aiutare il facilitatore a capire fenomeni come questo: Kelly (1955), infatti, ha suggerito che un atteggiamento ostile viene perpetuato quando una costruzione differente o un insieme di costruzioni vengono applicate all'esperienza nonostante ripetute invalidazioni. È come se i genitori avessero fatto dei programmi ignorando le difficoltà dei propri figli o il fatto che abbiano una diagnosi di autismo. Durante il *workshop* si utilizzano varie spiegazioni e diversi esempi per superare l'ostilità, per mostrare più chiaramente ai genitori la disabilità legata all'autismo ma anche per metterli nella condizione di sapere cosa possono fare o non fare per aiutare i propri figli. Spesso i genitori riportano di sentirsi in colpa per i comportamenti che in passato hanno avuto con loro. I partecipanti sono generalmente generosi gli uni con gli altri, offrono rassicurazioni e incoraggiamenti ai membri del gruppo per ricostruire le esperienze come errori di genitorialità non intenzionali (vs. deliberatamente trascuranti o crudeli).

I genitori sono spesso ansiosi rispetto a come potrebbero essere accolti dagli altri membri del gruppo, in quanto le loro esperienze pregresse potrebbero averli portati ad anticipare del criticismo da parte degli altri genitori o da parte dei facilitatori. Alla fine del gruppo, tutti i partecipanti riportano di aver trovato utile conoscere altri genitori nella loro stessa situazione e durante le sessioni mostrano un evidente sollievo quando possono parlare del comportamento dei loro figli senza la preoccupazione di scioccare gli altri genitori. L'obiettivo è quello di promuovere un senso del "noi" nel gruppo, al posto di un "io", di modo che i genitori possano ricavare un po' di forza dall'esperienza di una costruzione condivisa. È da notare che i genitori che lo trovano leggermente meno utile (nei termini del proprio giudizio sul gruppo) sono generalmente quelli che dicono che i loro figli sono in valutazione per un'altra patologia legata al comportamento oppure sono in lista di attesa per vedere un dottore che indichi la corretta terapia farmacologica. La loro costruzione della diagnosi (vs. formulazione) o trattamento (vs. comprensione e gestione) appare essere strettamente collegata alla possibilità di vedere il gruppo come qualcosa di

rilevante per loro. Il grado di coinvolgimento con il gruppo e la capacità di accettare diverse costruzioni durante il *workshop* sembra non essere correlato con la gravità dell'autismo o dei problemi comportamentali. Alcuni genitori che hanno figli con problemi minori di temperamento sono i meno abili nell'elaborare le loro costruzioni riguardo a come affrontano i problemi. Alcuni genitori hanno loro stessi una diagnosi di autismo, oppure presentano caratteristiche che riconoscono come simili a quelle delle persone con autismo, ma sono in grado di lavorare e seguire i processi al pari dei genitori che non hanno tali caratteristiche. La spiegazione del metodo scientifico per osservare e registrare il comportamento e la valutazione dei risultati è un qualcosa di razionale che può soddisfare molto bene le richieste di alcuni genitori.

La parte finale della sessione riguarda una panoramica su alcune *app* utili che possono aiutarli per sviluppare competenze sociali, per registrare i comportamenti osservati, monitorare i progressi e segnare le ricompense. Il *workshop* viene concluso in modo dolce e rilassante, terminando la sessione con suggerimenti veramente molto pratici e con il consiglio di cercare le risorse utili ad affrontare queste cose nei posti "di tutti i giorni". Ai genitori viene consegnato un volantino dove trovare dei suggerimenti per perfezionare il programma se questo non ha gli effetti desiderati. Il *workshop* finisce nei tempi prestabiliti, tenendo conto della necessità dei genitori di andare a prendere i loro figli a scuola e del voler rispettare i limiti temporali concordati.

11. Valutazione

Alla fine della sessione si chiede ai genitori di compilare una semplice scala di valutazione, barrando delle caselle. La compilazione è piuttosto immediata, richiede non più di un minuto e, al momento, nessun genitore ha incontrato delle difficoltà nell'usarla. Vengono mostrati di seguito i risultati di 74 bambini come indice di attendibilità del lavoro svolto. Le valutazioni sono state molto positive e molti genitori hanno dichiarato che avrebbero raccomandato il gruppo ad altri. Questo aspetto dovrebbe essere considerato alla luce di domande più ampie, come: "è stato un buon uso del vostro tempo?", "Vi è stato utile per affrontare i problemi che state avendo?", "Quali di queste tematiche conoscevate già?"

	% No	% Non veramente	% Alcuni	% La maggior parte	% Decisamente
Interessante	0	0	1	15	84
Chiaro	0	0	3	6	90
Utile	0	0	1	14	85
Lo raccomandaresti ad altri?	0	0	0	6	94

Tabella 1. Sommario della sessione di valutazione N=74.

I genitori sono stati invitati a scrivere qualsiasi commento si ritenesse coerente; i *feedback* sono riassunti come segue:

- molti trovano che un *workshop* di 1 giorno sia più semplice da gestire, anche per i genitori che lavorano;
- un'esigua minoranza vorrebbe delle sessioni di *follow-up* per ricevere dei consigli e dei promemoria;
- un'esigua minoranza avrebbe preferito due brevi sessioni;
- il venerdì è il giorno migliore per il *workshop*;
- molti riconoscono l'utilità di aver incontrato altri genitori con problemi simili;
- molti riportano che l'informazione è stata chiara e utile e che hanno appreso molto sia riguardo all'autismo sia riguardo al modo di affrontare i problemi di comportamento.

Per esempio:

"Ho pensato che c'erano molte informazioni utili, che mi hanno aiutato a capire come mai il mio bambino

fa quello che fa e come io posso gestire la situazione."

"Eccellente, informativo, interessante. Buoni i suggerimenti per affrontare questioni per noi molto difficili."

"Si potrebbe pensare di organizzare un *workshop* di *follow up*, per discutere cosa è stato utile, cosa ha funzionato e per ricordare e condividere un senso di miglioramento ecc."

"Avrei preferito che il corso fosse durato qualche settimana solo perché faccio fatica ad assimilare molte informazioni contemporaneamente, ma ho trovato il corso molto interessante, sono ottimista e guardo avanti per creare un piano per metterlo in pratica."

"Un corso di un giorno è meglio per assentarsi dal lavoro, ma andrebbero bene anche alcune sere distribuite lungo alcune settimane."

"Utile avere tutte le informazioni per procedere immediatamente con il programma."

"Funziona veramente come corso di un giorno, è più semplice avere tutte le informazioni in una volta sola piuttosto che sparse in più settimane. Ho trovato veramente utile che altri sperimentassero i miei stessi problemi, il facilitatore era bravo nel comprendere cosa si stava dicendo e nel suggerire azioni. Una giornata veramente utile e informativa."

È da notare che i commenti qui presentati sono stati fatti da quei genitori che hanno scelto di partecipare al *workshop*, per cui probabilmente sono un gruppo piuttosto diverso da chi non ha partecipato. Tuttavia la maggior parte di questi genitori è soddisfatto. Tutti i genitori vengono spinti a intraprendere il programma in autonomia, alcuni vengono sganciati completamente dal servizio mentre altri restano in attesa di partecipare ad altri gruppi (per esempio quelli per gestire l'ansia) o di altre valutazioni; altri ancora continuano con il trattamento CAMHS. Il *workshop* pensato in questa modalità non è stato svolto per un tempo sufficiente a determinare quanti bambini torneranno al servizio per problematiche del genere. Tuttavia sulla base della precedente versione dell'intervento si prevede che questa eventualità riguardi una piccola parte dei bambini coinvolti. Finora, stando alle valutazioni dei genitori, non si è dimostrato meno utile di un gruppo settimanale. In parte ciò potrebbe essere attribuibile all'attuale disponibilità di una rete sociale su internet, così che il gruppo non ha necessità di ricercare un contatto diretto con altri genitori di bambini con autismo. A tutti i genitori vengono dati i riferimenti del sito internet del gruppo locale di supporto per genitori, un gruppo attivo che ha una pagina Facebook molto ricca e che aiuta i genitori a restare in contatto tra di loro e a creare gruppi per aumentare le risorse. I genitori ci hanno raccontato che hanno consigliato il gruppo ad altri genitori attraverso questi contatti su Facebook. Questa sessione è per i genitori più un punto di partenza che una soluzione dei problemi. Non c'è stato un *follow-up* a lungo termine per capire come hanno proseguito e questo è un elemento utile da inserire nel sistema.

Il servizio sta cercando di capire se è in grado di offrire le sessioni di *follow-up*, come è stato suggerito, per quelle famiglie che sentono il bisogno di qualche suggerimento in corso d'opera. In una piccola minoranza genitori e bambini hanno deciso di partecipare a ulteriori interventi individualizzati riguardanti i comportamenti di rabbia dei figli. Tali interventi sono risultati più semplici in quanto i genitori hanno potuto sperimentare le idee e i suggerimenti proposti nel *workshop*, risultando maggiormente capaci di parlare di ciò che non funziona bene con i propri figli. Solo 2 genitori, invece, riferiscono di averlo trovato più difficile a causa delle loro difficoltà sociali e il servizio sta considerando se soddisfare le loro esigenze attraverso la partecipazione a un gruppo continuativo, consentendo loro di sviluppare più lentamente le relazioni con altri partecipanti. Questo potrebbe avere delle implicazioni significative a livello di risorse per il servizio ma potrebbe essere comunque possibile se la richiesta è condivisa con altri servizi.

È interessante constatare che i genitori riconoscono il valore di un intervento di questo tipo in un arco di tempo molto breve, e questo potrebbe essere un aspetto da prendere in considerazione per altri interventi. Nel servizio è stato condotto un esperimento da parte di altri medici: un *workshop* della durata di un giorno per i genitori di bambini autistici con problemi di ansia, che è stato ben accolto per le stesse ragioni pratiche descritte sopra. L'esperienza del gruppo a lungo termine e il *workshop* di un giorno sono chiaramente due interventi piuttosto diversi rispetto alle possibili funzioni del gruppo, ma questo potrebbe non essere necessariamente uno svantaggio. Per quei genitori che, in generale, sperimentano ansia all'idea di partecipare ad un gruppo o che hanno problemi di organizzazione personale, partecipare ad un unico incontro potrebbe essere più semplice. Le valutazioni continueranno ad essere raccolte e saranno più

significative nel corso del tempo, come si evince dal numero di casi che richiedono un approccio più individualizzato.

12. Conclusioni

Questo gruppo ha avuto successo nell'incoraggiare i genitori ad avere un approccio positivo nella gestione di problemi comportamentali di bambini davvero difficili anche se il risultato a lungo termine è ancora sconosciuto. L'approccio di gruppo non è stato una barriera all'utilità del lavoro e ha avuto alcuni chiari vantaggi relativamente alla validazione delle esperienze. I genitori dopo aver terminato il gruppo hanno raccomandato l'esperienza ai loro pari e hanno richiesto la partecipazione anche per i nonni o altri accompagnatori. Inoltre il *feedback* positivo dei genitori suggerisce che l'approccio di gruppo si concentra sulle loro problematiche. Per il Servizio questo tipo di lavoro ha permesso di gestire efficacemente 186 segnalazioni e di offrire un intervento a 74 famiglie, attraverso la ripetizione del *workshop* 17 volte per un totale di 85 ore. Questo tipo di intervento appare più utile se confrontato con le 5 ore di intervento individuale offerte alla famiglia (370 ore in totale in questo caso) che, peraltro, prevede tempi di attesa più lunghi.

Bibliografia

Attwood, T. (2006). *The Complete Guide to Asperger Syndrome*. London: Jessica Kingsley.

Baron-Cohen, S. (2008). *Autism and Asperger Syndrome (The Facts)*. Oxford: Oxford University Press.

Clements, J. (2005). *People with Autism Behaving Badly*. London: Jessica Kingsley.

Kelly, G. A. (1955). *The Psychology of Personal Constructs*. London: Routledge.

Kourkoutas, E., Langher, V., Caldin, R., & Fountoulaki, E. (2012). Experiences of parents of children with autism: Parenting, schooling, and social inclusion of autistic children. In K. J. Ripoll, A. L. Comunian, & C. M. Brown (Eds.). *Expanding Horizons. Current research on Interpersonal Acceptance* (pp. 103-125). Boca Raton, FL: Brown/Walker Press.

Moran H. J. (2005). Working with Angry Children. In P. Cummins (Ed.), *Working with Anger. A Constructivist Approach*. (pp. 83-98). Chichester: Wiley.

Moran, H. J. (2006). Where anger rules. *Counselling Children and Young People*. December, 6-9.

National Institute for Healthcare Excellence (NICE) (2013). *Autism: The management and support of children and young people on the autism spectrum. NICE Guidance CG170*. National Institute for Healthcare Excellence.

NHS Benchmarking (2013). *CAMHS Benchmarking Report*. December 2013. London: Department of Health.

Procter, H.G. (2000) Autism and Family Therapy: A personal construct approach. In Powell, S. (Ed.) *Helping Children with Autism to Learn* (pp. 63-77). London: David Fulton.

Procter, H.G. (2001). Personal Construct Psychology and Autism. *Journal of Constructivist Psychology*, 14, 105 – 124.

Ravenette, A. T. (1999). *Personal Construct Theory in Educational Psychology: A Practitioner's View*. London: Whurr.

Wing, L. (2003). *The Autistic Spectrum: A Guide for Parents and Professionals*. London: Robinson.

Risorse elettroniche

The Incredible Years (n.d.). Consultato da <http://incredibleyears.com>

Triple P Positive Parenting Program (n.d.). Consultato da <http://www.triplep.net/glo-en/home/>

Note sull'autore

Heather Moran
Coventry & Warwickshire Partnership Trust
heatherjmoran@yahoo.co.uk

Consulente in psicologia dell'età evolutiva presso Coventry & Warwickshire Partnership Trust, Gran Bretagna. Membro dell'*equipe* per il neurosviluppo, Servizi integrati per il Bambino, Città di Coventry. Health Centre, 4th Floor, 2 Stoney Stanton Road, Coventry CV1 4FS.

**A workshop for parents and carers of children on the autism spectrum:
Managing Angry Behavior**
(English original version)

by
Heather Moran
Coventry & Warwickshire Partnership Trust

Abstract: The Managing Angry Behavior parent workshop is run in a UK city-based community service for children with autism (without learning disability) which receives frequent referrals for children with aggressive behavior. This paper illustrates one way of helping their parents⁷⁵ using an approach based on behavior therapy and Personal Construct Psychology. It has run in the current format 17 times since September 2014. The group aims to help parents to understand their child's behavior and how they might encourage more appropriate expressions of anger.

Keywords: autism, personal construct, anger, parent, group.

⁷⁵ To improve the readability of this paper, the term parents will be used here for all adults in a parenting role. Some of the adults attending are stepparents, foster carers, grandparents, aunts/uncles, close family friends and child-minders.

1. Introduction

A key feature of autism is difficulty understanding and expressing emotions (Baron-Cohen, 2008; Wing, 2003) so it is expected that some children diagnosed with autism will have difficulties with the expression of anger. This is a minority of the total autism population (Attwood, 2006) but the problems lead to significant distress for families. There are many parenting programmes for children without autism (e.g. the Triple P Positive Parenting Program⁷⁶; The Incredible Years⁷⁷) but they are not based on the particular issues of autism, so they do not connect the strategies to the condition. This group for parents was designed to address the referrals the service receives for children with aggressive behavior, to educate parents about why the problems might occur in some children, and in the light of that, to help parents to understand how they can use strategies to encourage more acceptable expressions of anger and frustration. The facilitator has been offering various versions of a group to address problems with angry behavior for the past sixteen years and individual assessment and therapy in various ways for over thirty years. An account of the individual work addressing problems with anger is published elsewhere (Moran, 2006; Moran 2005).

2. Context

This parent workshop is offered in the context of a UK Child and Adolescent Mental Health Services (CAMHS) which are free at the point of contact and funded by UK taxation. The CAMHS Benchmarking Network compares CAMHS services across the country each year on a number of measures. Their report (NHS Benchmarking, 2013) of the data analysis found:

- Referral acceptance rates in UK CAMHS averages 79% (range of 24-100%).
- The average non-attendance rate is 11% (range 1-18%) - amongst the highest rate in the NHS
- Cancellations by patients or parents average 8% (range 1-21%).
- Waiting times for assessment average 15 weeks and are increasing.
- An average of 19% of referred young people are discharged after assessment.
- The 81% of referrals moving on to interventions typically receive six intervention sessions with a median average cost per contact of £240 before closing within a year.
- Around 20% of referrals are re-referrals.

The Benchmarking Network recommended group work as a way to increase timely access and to reduce the costs of CAMHS services. Even a single group session will cut costs significantly, so services are now trying to develop more group interventions.

The UK NHS National Institute for Healthcare Excellence (NICE) 2013 guidance for autism recommends that psychosocial interventions for behavior that challenges should include a focus on clear behavioral targets which are related to improving the child's quality of life and work towards them using strategies which are based upon the child's developmental level and co-existing problems. NICE recommends a constant approach across different environments and careful evaluation of progress using baseline measures and measurement against targets. One of the problems facing the services is working out which children need such an intensive and comprehensive approach. This intervention offers something at a level below this and aims to give parents some tools to develop an approach which is clear and consistent within the home. For some, this will improve behavior problems and the problem will be resolved. This saves service time for those for whom parent intervention is insufficient, enabling the service to offer a more individualized approach to those families.

⁷⁶ See <http://www.triplep.net/glo-en/home/>

⁷⁷ See <http://incredibleyears.com>

3. Referrals

The referrals for the group are directed to the Neurodevelopmental Team, a smaller team offering specialist services for autistic children without moderate to severe learning disability. All referrals are accepted if they state that parents are looking for help with aggressive behavior and the child has a diagnosis of autism and they have not attended previously. This intervention can be offered as a stand-alone intervention or alongside a CAMHS assessment, or alongside other interventions in the Neurodevelopmental Team (such as anxiety management or individual psychological therapy for a young person). Rather than screen these referrals through a further assessment (which would mean a lengthy wait), an offer of the workshop is made.

Referrals are made by any professional within a children's service. During the discussion about the child, the referrer will have identified that the child has a problem which is seen in the family situation. Typical problems include hitting, kicking, biting, throwing objects at people, smashing objects, running away from parents, hurting siblings, swearing, screaming and shouting, refusing to co-operate with requests and refusing to accept parental limits. These referrals are usually seeking help for the child and only the few from within the internal CAMHS teams will be seeking a group for parents. Therefore, there are some potential problems as the intervention is offered to parents, rather than the child. The author's experience has been that working directly with the children is less fruitful, often because the child does not view his own behavior as problematic and therefore is not seeking change. Parents are invited to opt in and confirm their attendance at the group and some choose not to attend. Therefore, the attendees are likely to at least be open to some challenge to their constructions of their child, of behavior problems and of autism. The author of this paper is the clinical psychologist who designed and delivers this intervention.

4. The Personal Construct Psychology background to the workshop

The way autism is understood by the facilitator draws on the work of Harry Procter (2000, 2001) who described a PCP construction of the diagnosis. The single session intervention model draws on the work of Tom Ravenette (1999). From a Personal Construct Psychology (PCP) (Kelly, 1955) viewpoint, the group is designed to encourage parents to modify their construing so that they are able to move towards a position which is more flexible and more responsive to their child's particular needs. The facilitator has been working with parents of children with autism for 30 years and has found that there are a number of constructions of children which recur regularly. This group is designed to address the most frequently voiced constructions, as follows.

5. Constructions of their child

Quite a number of parents have expressed concern about their anticipation that their child's aggression will be a permanent part of their repertoire, and continue into adulthood. For these parents, the movement might be

- from "my child will go on to commit violent offences" towards "my child is unlikely to be a violent adult";
- from "my child will always be difficult" towards "my child may be difficult in some situations".

6. Constructions of autism

Many parents have reported that they find their child's diagnosis difficult to understand. For those who are very new to autism, they have often said that they do not know how to manage their child's behavior without treating their child unfairly: "I don't know whether it is the autism or they are just being naughty!" The diagnosis might have led to parents feeling that they are no longer able to anticipate their child's life

path. These parents might need help to understand autism and to develop expectations of their child as a social learner, such as through movement along the following sorts of constructs:

- from "children with autism are completely different from other children" towards "children with autism are essentially the same as other children in their needs and desires for a satisfying life";
- from "children with autism are the same as other children" towards "children with autism have a disability that is sometimes difficult to see";
- from "children with autism will have a miserable life" towards "children with autism will mostly grow up and go to work, have families and enjoy life, even though they may have some difficulties in certain situations";
- from "children with autism cannot learn social behavior" towards "children with autism are able to learn social behavior better when they understand the desired behavior".

7. Constructions of anger

Many parents have reported great worry about their child becoming so annoyed by seemingly ordinary events. This is particularly the case when parents themselves are rarely angered and have little personal experience of feeling angry in their childhood. Quite often, these parents will worry that their child's anger indicates a psychiatric disorder or is something that is outside the possible control of the child. For these parents, the movement might be along constructs like these:

- from "anger is abnormal" towards "anger is a common emotion";
- from "anger is within the child" towards "anger occurs when the child feels threatened";
- from "anger comes out of the blue" towards "anger is related to construing an experience":

8. Constructions of their ability to address the problems

Parents of children with difficulties often report feelings of distress about the enormity of their task of dealing with their child's difficulties (Kourkoutas et al., 2012). They may be unsure of their relationship with the professionals who have become involved in their child's life and wonder about who is going to address their child's difficulties - themselves or the professionals? During the group session, they might start to move along constructs which are related to feelings of responsibility and self-sufficiency, such as:

- from "I have caused my child's problems" towards "I have made mistakes because I did not know enough about autism at the time";
- from "my child's problems are outside parental control" towards "my child's problems can be managed by using particular strategies";
- from "specialists will need to solve my child's problems" towards "I can use strategies to address the problems";
- from "specialists will need to review progress" towards "I can evaluate my child's progress and make changes to the programme";
- from "I will need to take a severe approach to my child, damaging our relationship" towards "I can take an encouraging approach which will lead to many more enjoyable moments with my child";
- from "reward programmes do not work" towards "reward programmes which have been carefully designed for an individual child can work because they motivate the child to learn".

9. Practical arrangements for sessions

To help parents adjust to the idea that they (rather than their child) hold the likely solutions, particular attention was paid to the set up of the group and with the way the content is delivered. The Managing Angry Behavior Parent Workshop is a single session workshop of five hours including short breaks (9.30-2.30pm). Similar content had previously been delivered as a weekly group for an hour per session for five weeks. Some parents found it difficult to make the commitment to attend for all sessions because they

could not find a babysitter, due to their child's difficult behavior. Some of these were the most vulnerable parents with the least support from their own family or community. Arguably, these were the most likely to benefit from a group intervention because contact with other parents could provide a source of validation and support. In the weekly sessions, some parents were called by babysitters during the group and had to leave to sort out problems at home. Therefore, it was decided to experiment with a change in format to a single day session with the aim of improving access for parents/carers. The session is lengthy but includes time for group discussion at various points along the way and, because the group is not too large, the participants can interrupt and question at any point in the session.

The session is timed to run within school hours on a Friday, a day which has a more relaxed and optimistic feel for many people and when the clinic is less busy. It is held in a meeting room in a clinic which also caters for all sorts of medical and paediatric problems. This provides an *expert context (vs. ordinary context)*, a sense of being in the "right" place for those parents who have sought their child's referral to the service.

At the point of referral, the parents are very likely to have been distressed by their child's behavior for some time. They will have waited to see whether the problems disappeared over time and when that did not happen, they may have attended a non-specialist parenting course. These courses tend to work quite well for most parents but seem to be less effective for parents of children with autism who have outbursts of aggressive behavior. This seems likely to be because there is a strong emphasis on social reward - praise and stickers on charts - something which children with autism do not necessarily interpret in the usual way.

Before parents attend the Managing Angry Behavior Workshop, they receive an invitation letter and a leaflet clearly explaining what the session will cover, the teaching methods, and a warning that the workshop will not advise parents about physical interventions. An autism charity offers this so details are provided for parents who might prefer to attend their course. The letter provides clear information so that parents can make a choice to whether to attend. The leaflet includes a short professional biography for the facilitator. For some parents, it is very important that they feel they are meeting with a clinician with a suitable level of skill and knowledge, an *expert (vs. novice)*, so that they anticipate they will receive appropriate advice. The biography deliberately specifies the facilitator's years of experience with autism, their role in the autism team, and their involvement with the professional world of autism, including training of other professionals. The letter has a 'reply by' date and advises parents that they will be discharged if they do not confirm the offer of the place because there is a waiting list for the intervention and the place will be offered to another family. They might then construe the workshop as *desirable and in short supply (vs. readily available)*. On rare occasions, parents have telephoned to ask about why this workshop is being offered rather than intervention with their child. A discussion about the social context of behavior and reassurance that this is not going to be the same as previous parenting courses is usually sufficient to reassure them. Even with this letter, two parents have brought their children with them, demonstrating where they thought the problem lay. They were not admitted and only one of them returned for a further workshop.

The group is planned with the expectation that parents will not all attend, even after accepting the invitation. Some people's lives are very difficult, or they have a lot to organize and forget to attend. Some parents may not attend because did not seek the referral themselves but were recommended to attend in a consultation with another professional. In those situations, it might be difficult for parents to refuse or reject a recommendation because of the social expectations within such a situation. When they are offered a place in writing, it may be something they can reject more easily. If parents miss the "reply by" date or not attend and contact the team with any sort of explanation then a place is automatically offered on a further workshop. The number of participants varies but it is usually around eight people, with some attending with a partner or relative, therefore there may be four to six children represented. The group has ranged in size from two participants to twelve.

Parents of children in three age bands are brought together in three separate groups for the workshops: 3-6 yrs, 7-11yrs, 12-17yrs. This grouping by age increases the connections parents can make with each other

and reduces the risk of isolation in a group of mixed ages. In previous versions of this workshop, parents were not divided by age and those with children at the extremes reported that they felt rather separated from the group process. Although the group content and presentation material is essentially the same for each group, examples and suitable strategies can be drawn from within a developmental stage. It has the added bonus that parents sometimes take each other's contact details. It has also drawn together parents who have children at the same school. Many parents who attend the group workshop find that it is difficult to go out with their child and they become increasingly isolated so this has provided a helpful connection with other parents. In two cases, parents set up a support group as a result of meeting each other and addressed shared issues with the school. There has been a good spread of age in the referrals and only the middle age group has received more referrals.

Between September 2014 and June 2015, 168 sets of parents have been invited to attend the group. Of those, 74 sets of parents or other relatives have attended the workshop. In previous versions of the same course (over a number of weeks), there were similar rates of attendance.

10. Context and process

The title "Managing Angry Behavior in children with ASD" was chosen as the beginning of a loosening process. Kelly (1955) suggested that construing can be somewhere along a continuum from tight, leading to unvarying predictions (e.g. a fire is always dangerous), to loose, leading to a larger number of possible predictions (e.g. a holiday can be a city break, a world trek, a hotel by a pool, a week of not going to work). The workshop title opens the possibility that the child's behavior can be managed over time, but not necessarily eradicated (as "Stopping Your Child Getting Angry" would have done). It also separates the behavior a little, so the behavior is not the whole child (as "Managing Angry Children" would have implied). It does not suggest that angry feelings will be removed, but that the focus of the workshop is the expression of anger.

The vulnerability of parents is taken into account in the style of delivery, which is deliberately warm, upbeat and encouraging. There is sharing by parents of humorous anecdotes about children and parents' behavior, increasing the humanity of the session and loosening their construing of their own child as "just angry all the time". When participants arrive for the group there is very significant tension in the room, suggestive of the psychological risk they have taken by attending. Kelly's idea of guilt is very useful here because it is about being very uncomfortable in a very important role: here that seems to be the discomfort of being a less good parent than they want to be. This issue is raised early in the group session and it is made clear that the facilitator's construction of the parents is that they have been doing what they can about the problems, based on their knowledge and experience. The "no blame" approach means that parents can discuss difficult moments with less fear of the facilitator's reaction. It also models the expected behavior of participants towards each other. Parents frequently report that they have been criticized for their child's behavior. Many parents talk about that criticism coming from within their own families, with the child's grandparents, aunts and uncles or estranged partners telling them that their child's behavior is their fault. Often it has been suggested that the parent should take a more severe line with the child, sometimes with physical chastisement.

For those whose children show significantly worse behavior at home than school, parents report a great deal of shame. These children have often been reported by teachers to be quiet and unusually well-behaved in school. Parents also report feeling that professionals did not believe them, especially teachers, and that dealing with the knowledge that their child could be so different at home and school was very distressing to them. For these parents, the validation from other parents seems to be very helpful, usually greeting the information with a relieved, "I've got one of those!" Parents have been extremely kind to each other in the group, making supportive and encouraging suggestions but also being able to give examples of what they see as their own errors of judgement.

Parents with children who also show aggressive behavior in school talk about the way teachers speak to them at the end of the day, in front of other parents, to tell them about their child's misbehavior. There is an implied message that parents are somehow neglecting their duty to train their child to behave well in any situation. There is also the suggestion that the parents must find a way to stop it happening, even though they are not present at the time. The public display of the teacher's frustration and annoyance is extremely distressing to parents, often making them feel ashamed. Parents have also said that they often feel upset and angry with the teacher but recognize that an angry reaction by the parent will be observed by other parents. They report anxiety about their child's reputation with local parents and how that can affect invitations to play or attend parties with other children. This is discussed in terms of the invalidation felt by both the teacher and parent. Practical advice is given to avoid these potential confrontations through parents seeking a regular private meeting at school at which problems can be addressed. This offers more protection to the parent from the teacher venting her frustration in a less controlled manner. It also increases the likelihood of developing a shared approach to addressing the child's behavioral problems.

In the first few minutes of the workshop, it is made clear that parents will be invited to run a behavior programme at home. This is not welcome news and for some parents, their distress is visible in their body language. Typically they talk about their failures with reward charts: their child would rip it off the wall if they did not earn their sticker or demanded very expensive rewards and it often only worked when their child was "in the mood". They refer to problems with their other children who resented the fact that rewards were being offered to their "naughty" sibling. Parents have not often found that the charts produced longer-term changes in their child's behavior.

Firstly, their disappointment with this news is acknowledged, connecting in with their frustration that people keep telling them they must do something about their child's behavior. There is a feeling of this being *abnormal parenting* (vs. *like all the other parents*). The facilitator explains that *this* behavior programme would not be the same as those they have done previously. In this case, a behavior chart is not for the *child* but is for the parent to record the results of their experiments to change their child's behavior. This introduces the idea that the first version of the programme will not necessarily produce the desired results and that the aim is to change behavior patterns through finding the best way, which can take a while to work out. The aim is to develop a construction of a behavior programme being an experimental process rather than a fixed, rigid plan.

Next, they are invited to think about times they have tried to change their own behavior. Most parents have tried something, such as getting fitter, losing weight, stopping smoking or practicing a new skill. There is a discussion about why it might be difficult to change one's own behavior, noting that high levels of desire do not necessarily lead to being able to change. This links nicely with the explanation of a little PCP theory, introducing the idea that the process of change can be uncomfortable. Parents are asked to think about whether their child has asked for help to change their behavior. They all agree that they have not, although many parents report that their child may be sorry and ask why they have this temper problem. Usually this occurs after a severe outburst (such as hitting a parent or destroying their room). This is not the same as asking someone to help them stop. Parents have usually made a leap from their child being distressed to assuming that the child wants help. It can be rather sad for parents when they realize that what a difficult task they are likely to face.

Parents are invited to think about what makes them angriest about their child's behavior. Frequently, this is when they are physically aggressive to parents or younger siblings but also when they use verbal insults, especially about their parenting or statements that their child hates them. This emphasizes that angry feelings are normal, but as each parent gives their own anger triggers it draws attention to their personal constructions. This also opens up an opportunity to talk about their worries for the future and the way their child's behavior impacts on their ability to do what other families do. This sets the scene for some teaching about the development of emotional regulation and research about the key difficulties of children with autism in terms of their social and emotional skills and their difficulty with flexible thinking

and behavior. The aim is to help parents to reconstrue their child as *having a disability which particularly affects them most at times of social stress (vs. aggressive/naughty/violent)*. The importance of understanding how their child construes their world is emphasized. In PCP terms this is sociality (Kelly, 1955): understanding another's construing means that we are able to play a social role with them. In this case, the parent role will be made easier by developing an understanding of the way their child construes their experiences and the child will be more able to engage with the role of child/son/daughter if he or she is able to construe their parents better. This understanding might increase the shared construing between parent and child, something Kelly called commonality (Kelly, 1955).

Two particular issues are addressed at length for the rest of the session: a scientific approach to setting up, monitoring and evaluating a behavior programme; and the need to plan for potential crisis incidents in advance. Parents are given advice about what a behavior programme does and the importance of rewarding pro-social behavior very consistently. From a PCP view, this is about developing the child's construing about the way experiences are connected as quickly as possible, so that the child begins to anticipate the reward. Gradually, they might begin to share the parent's constructions about what is important about their family life.

Attention is drawn to making a behavior programme meaningful to a child who is not socially orientated. The use of extrinsic rewards, coupled with the child's preferred version of praise (e.g. a high five, a thumbs up) is explained thoroughly. This part of the session makes reference to the work of John Clements, a UK clinical psychologist. Clements has developed a very clear way to work through the behavioral problems of a person with autism, illustrated in his book 'People with Autism Behaving Badly' (Clements, 2005). The strategies in two particular chapters of Clements' book are discussed because they closely connect with parents' concerns, one about dealing with refusals and the other about dealing with incidents.

Parents are asked to think hard about rewards. They often report that in their previous attempts to use a behavior programme there was an unexplained reduction child's desire for the reward and the child would no longer try to earn it. The need for rewards to be rewarding *to the child* is explained with reference to the current research base which repeatedly finds that children with autism pay attention to different cues in the environment, generally being more attentive to objects and to machines than to people (Baron-Cohen, 2008). It is suggested that the immediate rewards might be tokens of some kind, perhaps counters or Monopoly money, and that these are used as currency to 'buy' real items. Parents are advised to set up a reward menu, like a restaurant menu, with about 10 items at various price points and, at the agreed time, the child can "buy" the reward they are in the mood for, or choose to save up for a more expensive one. Parents are shown an example of a possible reward menu with 10 items listed in order from least to most expensive. This helps the child to understand that some are more expensive than others but that they can almost always earn something from changing their behavior in the way the parent wants.

Parents' are invited to consider the small, daily pleasures of their child which can be used as a reward. These can be tiny things and most cost very little. Simple rewards might be a favourite biscuit, five minutes extra TV time, or sitting in the front of the car on the way to school. These are all things parents can have within their own control. It is suggested that the most expensive reward on a menu should cost no more than a small amount of money, such as a cinema ticket or a magazine. Parents are usually surprised by this, but it immediately removes a financial barrier for parents. Their construction of reward becomes more permeable (Kelly, 1955) so that they include many more pleasant experiences as potential rewards.

The timing of rewards is addressed with reference to psychological knowledge of human behavior and the difficulties that people with autism usually have with consequential social experiences. It is typical that children with autism may not fully understand the point of social niceties, such as smiling in greeting or hugging mum before a separation. However, this does not mean that they cannot learn to show that behavior. Illustrations using anecdotal evidence from children and adults with autism can help parents to understand that the way their child construes his experiences may differ wildly from their own constructions. It is explained that they will need to point out the relationship between the reward and their

child's social behavior, and that their child is much more likely to make a connection between things which occur close together in time. This shows parents why they need to design a behavior programme with very frequent rewards to help their child to develop some new constructs about self-control and the expression of distress.

Some parents talk about taking their children to places and situations where they want the child to behave well but the child's behavior is worse than ever (e.g. taking them on holiday with a large group of family friends; taking them to a wedding with a reception and an evening disco). The facilitator helps parents to reconstrue these experiences as a problem for the child because they cannot manage the complex social demands. The parents know their child has autism and how they came to be diagnosed (because they could not handle social situations) yet they make arrangements which demand normal or good social understanding. The resultant disappointment and upset for the family is a significant problem. The PCP definition of hostility is useful to help the facilitator to understand this: Kelly (1955) suggested that hostility is carrying on as if a different construction or set of constructions applies to the experience. Here, it seems that the parent is making arrangements as if the child does not have autism. Throughout the workshop, there are various explanations and examples which are designed to shift this sort of hostility, so they can see the disability of autism more clearly, but also know what they can do or avoid in order to help their child. Often, parents report feeling guilty about their own past behavior in relation to their child. Participants are usually generous with each other, offering reassurance and encouragement to other group members to reconstrue the experiences as *unintentional parenting mistakes* (vs. *deliberately neglectful or cruel*).

Parents are often anxious about how they might be received by the other group members. Their previous experiences may have led them to expect criticism by other parents or by facilitators. At the end of the group, all the parents say that it has been good to meet parents in the same situation. They show obvious relief in the session when they are able to talk about their child's behavior without worrying that other people might be shocked. The aim is to develop a sense of "we" in the group, rather than "I", with the parents being able to gain some strength from the experience of shared construing. It is notable that the parents who find it slightly less useful (in terms of their ratings of the group) are usually those who have said that their child is under assessment for another condition related to their behavior, or is on the waiting list to see a doctor about whether some medication might be helpful. Their construing about *diagnosis* (vs. *formulation*) or *treatment* (vs. *understanding and management*) seems to be closely related to their ability to see the group as relevant to them. The degree of engagement with the group and the ability to take on the different constructions in the workshop seems to be unrelated to severity of autism or extent of behavior problems. Some parents who have children with relatively minor temper problems are the least able to elaborate their construing about how they might tackle problems. A number of the parents have a diagnosis of autism themselves or they have symptoms which they recognize as consistent with autism. Those parents seem to be as able to engage with the ideas and follow the process as well as those without. The explanation of the scientific-style approach to observing and recording behavior and evaluating results is logical and may suit some of those parents very well.

The final part of the session is a look at some useful apps which can help them with developing social skills, recording observed behaviors, monitoring progress and recording rewards. This means that the session ends with very practical advice. This provides a gentle winding down of the workshop, ending with advice for them to look in ordinary places for resources to help them with these things. Parents are given a handout to take away, with tips for tweaking their programme if it is not having the desired effect. The workshop ends on time, taking account of the need to collect children from school and also of modeling keeping to boundaries which have been agreed.

11. Evaluation

At the end of the session, parents are asked to complete a very simple rating scale, giving ratings by ticking boxes. This is very easy to complete, taking no more than a minute. Thus far, no parents have found it difficult to use. The results for attendees representing 74 children are shown below.

Ratings have been very positive with most parents stating that they would recommend the group to others, something which might encapsulate bigger questions (such as "Was it a good use of your time?", "Did it help with the problems you have been having?", "How much of this content did you already know?")

	% No	% Not really	% Some of it	% Most of it	% Definitely
Interesting	0	0	1	15	84
Clear	0	0	3	6	90
Helpful	0	0	1	14	85
Would you recommend it to others?	0	0	0	6	94

Table 1: Session evaluation summary. N=74

Parents are invited to write any other comments as they see fit and these are summarized below:

- most found a single day workshop is easier to arrange, even for working parents;
- a small minority would like a follow-up session for reminders and advice;
- a small minority would have preferred two shorter sessions;
- Friday is a better day for the workshop;
- many said it was useful to meet other parents with similar problems;
- many said that the information was clear and informative and that they learned a lot from it about autism and about tackling the temper problems.

For example:

"I thought there was some very helpful information plus it helped me to understand why he does what he does and how to handle the situation."

"Excellent, informative, interesting. Good tips that tackle issues most difficult for us."

"An option of attending a follow-up workshop to discuss what's been helpful, what's worked etc. and to remind as well, share a sense of improvements etc."

"I would have preferred to come over a few weeks to do this course just because I have trouble taking in a lot of information but I found the course very interesting and I am feeling optimistic and looking forward to creating a plan about putting it into practice."

"One day course was better for taking time off work but evening over several weeks would be ok."

"Useful to have all the information to get on with the plan straight away."

"Really works as a one day course - makes it easier to have all the info in one go rather than spread over the weeks. Found it really useful that others experiencing the same problems- (the facilitator) was great at recognizing what you're saying and suggesting actions. Very useful and informative day."

It should be noted that these are the parents who opted to attend the workshop so they are probably a rather different group of parents compared with those who did not come. However, the majority of these customers are satisfied. All parents are sent away to try the approach, with most being discharged completely but with some waiting for other groups (for dealing with anxiety) or for other assessments, and some are continuing with the treatment in core CAMHS. The group has not been running for long enough in this format to determine how many children may later be referred again for help with similar difficulties.

On the basis of the previous version of this intervention, this is expected to be a small proportion. So far, it is no less helpful than a weekly group in terms of parents' evaluations. Some of this may be related to the current availability of social networking on the internet so that the group does not need to provide the degree of ongoing contact with other parents of children with autism. All parents are given details of the website of the local parent support group, an active group which has a busy Facebook page and helps parents connect with others as well as lobbying for resources. Parents have told us that they have recommended the workshop to other parents through this group. This session is likely to be a starting point for parents rather than a solving the problems. There is not been any longer-term follow-up of parents to see how they have progressed and this is something which would be useful to build into the system.

The service is looking at whether it is able to provide the suggested option of follow-up group sessions for those who would feel they need some on-going advice. In a small minority the child and parents have attended for further individualized intervention about their child's angry behavior. The discussions at that point have been easier when parents have experimented with the ideas and advice from this workshop because they are more able to talk about what does not work well with their child. A very small minority of parents (two) said they found it more difficult because of their own social difficulties and the service is considering whether it could also meet their needs through an on-going group, enabling them to develop relationships with other attendees rather more slowly. This would have a significant resource implication for the service but may be possible if delivery is shared with other services.

It is interesting to see that parents can see a value in a very short time frame for an intervention such as this and it might be something to consider for other interventions. In the service, there has been an experiment with a day workshop by other clinicians for parents of autistic children with problems with anxiety and this has been well received for similar practical reasons. The longer-term group experience and the single day workshop are clearly rather different interventions in terms of the group functions but this may not necessarily be a disadvantage. For those parents who are anxious about attending a group at all or who have problems with personal organization, attending once might be easier. The evaluations will continue to be gathered and will be more meaningful over time as we see the number of cases requiring a more individualized approach.

12. Conclusion

This group has been successful in engaging with parents to encourage them to take a positive approach to tackling very difficult child behavioral though the long-term outcome is unknown. The group approach has not been a barrier to usefulness and had some clear benefits in terms of validation of experiences. Parents have recommended the group to their peers and have also sought places for grandparents or other carers after they have attended. The positive feedback from parents suggests that the group approach can address their concerns in the session. For the service, this has dealt with 186 referrals effectively and 74 families have been offered an intervention across 17 workshops in 85 hours of contact time. This compares very favourably with offering each family five hours of individual intervention (370 hours) which would certainly lead to families waiting a long time for help.

References

- Attwood, T. (2006). *The Complete Guide to Asperger Syndrome*. London: Jessica Kingsley.
- Baron-Cohen, S. (2008). *Autism and Asperger Syndrome (The Facts)*. Oxford: Oxford University Press.
- Clements, J. (2005). *People with Autism Behaving Badly*. London: Jessica Kingsley.
- Kelly, G. A. (1955). *The Psychology of Personal Constructs*. London: Routledge.
- Kourkoutas, E., Langher, V., Caldin, R., & Fountoulaki, E. (2012). Experiences of parents of children with autism: Parenting, schooling, and social inclusion of autistic children. In K. J. Ripoll, A. L. Comunian, & C. M. Brown (Eds.). *Expanding Horizons. Current research on Interpersonal Acceptance* (pp. 103-125). Boca Raton, FL: Brown/Walker Press.
- Moran H. J. (2005). Working with Angry Children. In P. Cummins (Ed.), *Working with Anger. A Constructivist Approach*. (pp. 83-98). Chichester: Wiley.
- Moran, H. J. (2006). Where anger rules. *Counselling Children and Young People*. December, 6-9.
- National Institute for Healthcare Excellence (NICE) (2013). *Autism: The management and support of children and young people on the autism spectrum. NICE Guidance CG170*. National Institute for Healthcare Excellence.
- NHS Benchmarking (2013). *CAMHS Benchmarking Report*. December 2013. London: Department of Health.
- Procter, H.G. (2000) Autism and Family Therapy: A personal construct approach. In Powell, S. (Ed.) *Helping Children with Autism to Learn* (pp. 63-77). London: David Fulton.
- Procter, H.G. (2001). Personal Construct Psychology and Autism. *Journal of Constructivist Psychology*, 14, 105 – 124.
- Ravenette, A. T. (1999). *Personal Construct Theory in Educational Psychology: A Practitioner's View*. London : Whurr.
- Wing, L. (2003). *The Autistic Spectrum: A Guide for Parents and Professionals*. London: Robinson.

Electronic sources

- The Incredible Years (n.d.) Retrieved from <http://incredibleyears.com>
- Triple P Positive Parenting Program (n.d.). Retrieved from <http://www.triplep.net/glo-en/home/>

About the author

Heather Moran
Coventry & Warwickshire Partnership Trust
heatherjmoran@yahoo.co.uk

Consultant Child Clinical Psychologist, Coventry & Warwickshire Partnership Trust, UK.
Neurodevelopmental Team, Integrated Children's Services, City of Coventry.
Health Centre, 4th Floor, 2 Stoney Stanton Road, Coventry CV1 4FS.

Domande utili nelle interviste con le famiglie e i bambini⁷⁸

di

Harry G. Procter
University of Hertfordshire

Traduzione a cura di
Elisa Petteni e Laura Pomicino

Queste domande hanno preso spunto, nel corso degli anni, da una grande varietà di fonti, tra cui il lavoro del gruppo di Terapia Breve di Palo Alto, da quello di Milano, da alcuni psicologi dei Costrutti Personali come George Kelly e Tom Ravenette, nonché dalla nostra attività a Southwood House, Bridgwater e da quella di altri gruppi di terapia familiare a Somerset, Regno Unito (vedi Bibliografia).

Pensate alle domande qui elencate come a degli strumenti, un po' come le maniglie di Wittgenstein in una locomotiva (1953, paragrafo 12) - sono tutti quesiti, ma con funzioni distinte e finalità differenti. Sono costruite per raccogliere informazioni e stimolare una ricerca interna sugli argomenti e le criticità cui fanno riferimento. Inoltre facilitano l'elicitazione dei costrutti e delle polarità che i componenti della famiglia utilizzano per significare la propria realtà e che regolano le loro interazioni. Quando il terapeuta inizierà a cogliere ed esplorare i costrutti e le dimensioni di significato adottate da ciascun membro di quel dato nucleo, l'utilizzo di queste domande permetterà di acquisire molte informazioni in forma di narrazioni e riflessioni e stimolerà nuove conversazioni e approfondimenti, sia all'interno di quell'incontro sia successivamente. Questo darà inizio ad una graduale modificazione del punto di vista di tutti gli interlocutori coinvolti, che diverranno parte attiva e daranno inizio al percorso di cambiamento terapeutico.

Le sezioni numerate possono essere considerate come tappe del colloquio, ma è largamente preferibile lasciare che la conversazione fluisca naturalmente quando possibile, cogliendo l'opportunità di esplorare i contributi spontanei dei membri della famiglia così come si presentano. Detto questo, in un primo colloquio sarebbe auspicabile "toccare" i diversi argomenti, in modo da ottenere una visione sufficientemente ampia della situazione. Questo ci aiuterà a decidere quali aspetti affrontare con la famiglia rispetto alla possibilità di incontrarsi ancora e al valutare quale piano terapeutico proporre. Comprendere la loro posizione sul problema e sul trattamento aiuterà il terapeuta a formulare espressioni e spunti di riflessione in un modo che abbia maggiormente senso per la famiglia e abbia meno probabilità di generare resistenza o rifiuti.

Le prime a essere proposte sono le domande utilizzate con le famiglie in generale. A pagina 118 sono invece presentate una serie di domande con linguaggio semplificato da utilizzare con i bambini o con persone con difficoltà di comunicazione⁷⁹.

⁷⁸ La versione originale in inglese di questo testo è del 2015 ed è disponibile sul sito di Harry Procter:
https://www.academia.edu/18541459/Useful_Questions_in_interviewing_Families_and_Children_Annotated_2015

Domande utili nelle Interviste con le famiglie

<p>1. Saluti</p> <p>Avete trovato facilmente il posto? Che cosa avreste fatto altrimenti?</p>	<p>Fornisce indicazioni utili al terapeuta rispetto al momento e al contesto che fa da cornice alla seduta</p>
<p>2. La vita e gli interessi dei componenti della famiglia</p> <p>Cosa ti piace fare? Come trascorri il tuo tempo? Quale scuola frequenti? Chi è il tuo insegnante? Com'è il tuo rapporto con il tuo insegnante? Cosa ti piace di più? In cosa sei più bravo? Cosa ti piacerebbe fare nel giro di un paio d'anni? Chi sono i tuoi migliori amici? Cosa vi piace fare insieme? Che lavoro fa tuo padre? Sei mai stato dove lavora tua madre? Che cosa gli piace fare nel tempo libero? Come vorresti utilizzare questo incontro?</p>	<p>Interessi, attività: ciò che rappresenta un punto di partenza naturale per il paziente per avviare uno scambio comunicativo</p> <p>Conoscenza dei reciproci interessi, attività e ruoli</p> <p>Si tratta di domande finalizzate a promuovere l'interazione fra terapeuta e paziente</p>
<p>3. La Famiglia</p> <p>Di dove sei originario? I tuoi genitori sono ancora vivi? Stanno insieme? Fra i tuoi nonni, chi è il tuo preferito? All'interno della tua famiglia, qual è la persona della quale rispetti maggiormente l'opinione? Tua madre ha fratelli o sorelle? Lei quale posizione occupa (è la più grande, la mezzana o la più piccola)? Come chiami tuo padre? Qual è la cosa più bella di tuo padre? Quanto spesso vedi tuo padre? Cosa vi piace fare insieme?</p>	<p>Background e cultura di appartenenza</p> <p>Famiglie di origine: Materna (MFO: Famiglia di Origine Materna) e Paterna (PFO: Famiglia di Origine Paterna)</p> <p>Quesiti finalizzati all'esplorazione dell'infanzia dei genitori</p> <p>Con queste domande, il terapeuta passa gradualmente dalla costruzione diadica ad esplorare una costruzione triadica</p>
<p>4. Soluzioni e Obiettivi</p> <p>Qual è il momento più felice che hai avuto nelle ultime due settimane? Quando le difficoltà sono state meno evidenti?</p>	<p>Sviluppata in seguito alla voce "Progressi" (sezione 10) ("Le sette domande di Kelly" - Vedi Vol. 2, Cap. 13 Sez. B8)</p>

⁷⁹ Nel testo, le domande suggerite dall'autore vengono presentate su due colonne: nella prima vengono riportati esempi di quesiti da porre suddivisi in base alle aree che permettono di approfondire, sulla destra dei commenti esplicativi che ne chiariscano meglio le finalità.

<p>Mi puoi indicare un momento in cui tutto ti sembrava funzionare adeguatamente? Quanto hai pianto dal nostro ultimo incontro?</p> <p>Supponiamo che stanotte, mentre tu dormi, accada un miracolo e che tutti i problemi di cui mi hai parlato improvvisamente scompaiano, quale sarebbe la prima cosa che noteresti diversa domattina al tuo risveglio?</p> <p>Come ti piacerebbe che Jim si relazionasse ai gemelli?</p> <p>Se lavorassimo insieme attraverso alcuni colloqui e svolgessimo una parte del percorso in modo efficace, quale immagini sarebbe a quel punto la situazione? Attraverso quali elementi potresti comprendere che una parte importante del percorso è stata compiuta?</p> <p>Se voi foste più uniti e più felici, che cosa vorreste fare insieme?</p> <p>Quale sarebbe il primo segno, il più piccolo passo che indicherebbe che si stanno facendo progressi? Come noteresti se foste più felici insieme?</p> <p>Quando le cose migliorano, in cosa vorreste impiegare il vostro tempo e le vostre energie?</p>	<p>La "domanda del miracolo" di De Shazer</p> <p>Approfondimento dell'aspetto relazionale</p> <p>Domanda centrale, infonde l'idea di successo della terapia</p> <p>Attraverso questo quesito il terapeuta esplora la possibilità di una proiezione nel futuro</p> <p>Finalizzata alla costruzione di situazioni che rappresentino l'obiettivo da perseguire</p> <p>Domanda "Step" della Terapia Breve del <i>Mental Research Institute</i> (MRI)</p> <p>Obiettivo definito visivamente, attraverso una immagine Il terapeuta cerca di favorire l'esplorazione di nuove opportunità nella risoluzione di problemi</p>
<p>5. Il Problema</p> <p>Chi si è preoccupato di più ultimamente in famiglia? E poi? E chi di meno? Di chi ti sei preoccupato di più?</p> <p>Di cosa direbbero che si stanno preoccupando tua mamma e tuo papà? (all'altro interlocutore/al genitore presente) Lei ha ragione?</p> <p>Che cosa ti dà più fastidio in questo momento? Puoi fare un esempio?</p>	<p>Questa domanda trae spunto dalla teoria sistemica della scuola di Milano. Ha la finalità di posizionare ciascun componente della famiglia rispetto al costrutto di "preoccupazione"</p> <p>Il terapeuta mira ad indagare eventuali difficoltà di altri membri della famiglia</p> <p>Questi quesiti vengono posti per esplorare il tema della preoccupazione e del fastidio quotidiano con la finalità di ridimensionare i termini utilizzati</p>

<p>Che succede? Che cosa fa lui esattamente? Puoi fare un esempio? Dove si verifica più spesso? A casa o a scuola? Quando è più stressante: la mattina, il pomeriggio, la sera, o durante i week-end? Quanto spesso è accaduto? È a volte peggio, a volte meglio? Per quanto tempo va avanti? Chi c'era?</p> <p>Quali altre difficoltà ci sono al momento?</p> <p>Quanto devi tornare indietro con la memoria per ricordare un momento in cui le cose andavano bene?</p>	<p>Definire il problema rispetto a tempo, luogo e contesto</p> <p>Questi quesiti vengono posti con l'obiettivo di costruire l'elenco delle difficoltà che la famiglia sta affrontando</p> <p>Domanda finalizzata all'identificazione temporale del momento in cui hanno avuto inizio le difficoltà riconosciute dal paziente</p>
<p>6. Soluzioni sperimentate</p> <p>Quando si verifica il problema tu cosa fai per cercare di migliorare le cose? Quanto bene ha funzionato?</p> <p>Cos'altro hai provato?</p> <p>Cosa pensi che lei dovrebbe fare quando i due ragazzi si scontrano? Che cosa hanno suggerito gli altri?</p> <p>Tua madre (marito, figlio, sorella, medico) è a conoscenza di questa situazione? Cosa ti dice lei per consigliarti?</p> <p>Quando tua madre cerca di far mangiare Mark ma lui rifiuta, che cosa fa tuo padre?</p> <p>E quando lui grida a Mark che cosa fa tua madre? Cosa farebbe lui se voi non faceste niente?</p> <p>Hai mai seguito in precedenza un percorso analogo a quello che stiamo facendo insieme? Quanto è stato d'aiuto?</p>	<p>Quesito che trae spunto dalla teoria del <i>Mental Research Institute</i> (MRI) secondo cui un problema costituisce una difficoltà e il fallimento di un tentativo di soluzione alimenta entrambi</p> <p>Soluzioni tentate</p> <p>Elenco degli altri tentativi sperimentati</p> <p>Quesito che origina dall'approccio sistemico della scuola di Milano</p> <p>Indagine all'interno dell'intera rete sociale per rilevare tentativi effettuati e consigli forniti</p> <p>Quesito che origina dall'approccio sistemico della scuola di Milano: esplorazione della costruzione triadica</p> <p>Precedente terapia: che cosa è stato suggerito? È stato utile?</p>

<p>7. Posizione rispetto al problema</p> <p>Come ti spieghi il verificarsi di questo comportamento? Cosa ne pensi di questa situazione? Qual è la tua ipotesi migliore per spiegare perché si sta verificando? Hai qualche teoria al riguardo?</p>	<p>Domanda che trae spunto dall'approccio del MRI e che è orientata a definire come il paziente si "posiziona" rispetto al problema</p>
<p>8. Costrutti familiari e relazioni</p> <p>Come vedi tua figlia come persona? Come ti vede la tua famiglia come persona? (Fammi tre esempi) Con chi se la prende di più, con la madre, con il nonno o il patrigno? A chi si sente più vicina? In che modo sono diversi? E in che modo si assomigliano? Come genitore, a quale dei tuoi genitori pensi di assomigliare di più?</p> <p>Cosa pensi che lei stesse pensando: come vede la situazione? Cosa stava vivendo lui?</p> <p>Chi è maggiormente turbato? Tom, James o Sharon? Dopo di lui chi viene? (All'altro:) È d'accordo con lei?</p> <p>Che differenza farebbe se fosse tuo padre a seguirti la maggior parte del tempo e tu vedessi tua madre durante i fine settimana? Come vedi il rapporto tra tua sorella e tua madre? Dei sei rapporti tra voi, quale coppia discute meno?</p> <p>Com'era la vita per te quando avevi nove anni? Come ti vedevano le persone in quel periodo? Cosa facevi quando eri turbata o ferita? Hai mai sentito parlare della vita di tuo padre quando aveva quell'età? Prima di avere questa difficoltà, come hai fatto ad andare d'accordo con tua madre?</p> <p>Che differenza farebbe se lei fosse un maschio, lui una femmina? Chi ha avuto maggiore influenza all'interno della tua famiglia? Se tu non avessi più il problema, in che modo cambierebbe la loro relazione? Pensi che vi sentireste più o meno vicini?</p>	<p>Individualità: costruzione monadica</p> <p>Esplorazione della propria costruzione identitaria attraverso il riconoscimento di somiglianze/differenze e vicinanza</p> <p>Quesiti finalizzati ad esplorare la dimensione della socialità del paziente</p> <p>Esplorazione del sistema emozioni, conflitto, accordo/disaccordo</p> <p>Quesito che si ispira alla Scuola di Milano: esplorazione delle diverse relazioni e delle differenze riconoscibili fra esse con la finalità di elaborare i costrutti relazionali</p> <p>Dall'<i>Adult Attachment Interview</i> (vedi Dallos, 2006). Finalità di identificarsi con la vita dei propri genitori quando erano bambini</p> <p>Quesiti che si ispirano alla scuola di Milano: esplorazione della funzione e dell'impatto del problema sulla relazione</p>

<p>A chi nella famiglia manca ancora di più Nan? E poi? Quando ti senti triste per questo, chi è la persona migliore per parlarne?</p>	<p>Perdita e lutto</p>
<p>9. Posizione in merito alla terapia</p> <p>Chi ti ha suggerito di rivolgerti a me?</p> <p>Come mai sei venuto per un aiuto in questo momento, piuttosto che prima o più tardi?</p> <p>Chi era il più entusiasta in merito alla tua venuta, tu, il tuo amico o il tuo medico?</p> <p>Hai qualche idea su ciò che dovremmo fare per sistemare le cose?</p> <p>Se potessi risolvere il problema senza sapere perché si è verificato, andrebbe bene lo stesso?</p> <p>Se potessi superare questo problema senza sapere come hai contribuito ad esso, andrebbe bene lo stesso?</p> <p>Se riuscissimo a trovare un modo per James di stabilirsi nella famiglia, potrebbe essere interessante per te?</p> <p>Ti piacerebbe fare un lavoro con me per cercare di risolvere il problema?</p> <p>Vorresti lavorarci sopra un po' allora?</p> <p>Come ti senti rispetto a come sta andando l'incontro?</p>	<p>Domanda ispirata al MRI: esplorazione della posizione del paziente rispetto alla terapia</p> <p>Quesito che si ispira all'approccio del MRI per esplorare la posizione del paziente rispetto al proprio cambiamento in relazione agli altri elementi del sistema</p> <p>Domanda ispirata al MRI: esplorazione della posizione del paziente rispetto alla terapia</p> <p>Quesito finalizzato a riconoscere la posizione sull'<i>insight</i> del paziente</p> <p>Quesito orientato alla costruzione del contratto terapeutico</p> <p>Riflessioni sulla terapia</p>
<p>10. Progressi</p> <p>Cosa ti fa dire che le cose sono migliorate?</p> <p>Hai idea di come sei riuscito a gestirlo? Come pensi che lei sia riuscita a sistemare la questione?</p> <p>Lo so che è l'ultima cosa che vorresti fare, ma come faresti a far tornare le cose alla situazione precedente a questo miglioramento?</p> <p>Cosa dovrebbe succedere per rendere le cose di nuovo più difficili?</p> <p>Vorresti che ti dessi un altro appuntamento?</p>	<p>(Dare tanto tempo all'esplorazione dei miglioramenti e cambiamenti, quanto se n'è dato per discutere il problema)</p> <p>Definizione del miglioramento</p> <p><i>Agency</i> e <i>agency</i> percepita</p> <p>Verso la ricaduta: "La domanda <i>Insight</i>"</p> <p>Il progresso è sufficiente a terminare la terapia?</p>

<p>11. Squadra che Riflette</p> <p>C'è stato qualcosa che hanno detto con cui eri particolarmente d'accordo? C'è stato qualcosa che non avrebbero dovuto dire? Come ti sentivi, a cosa hai pensato, mentre stavano parlando?</p>	<p>Domande per elicitare risposte alla dichiarazione della squadra che riflette</p>
<p>12. Follow-up</p> <p>Puoi darmi un'idea di come è la situazione attualmente? La prima volta che sei venuto, su cosa eri maggiormente preoccupato? Adesso va meglio, peggio o è rimasto uguale? C'erano altri problemi per i quali eri preoccupato? Adesso va meglio, peggio o sono rimasti uguali? Hai seguito altre terapie per qualcuno di questi problemi? Sono emersi nuovi problemi da quando ci vediamo?</p>	<p>Valutazione del cambiamento e della terapia al follow-up</p>

Domande utili nelle Interviste con i bambini

<p>1. Saluti</p> <p>Ciao, tu sei Sam? Io mi chiamo Harry, è davvero un piacere conoscerti! Sembra davvero interessante quello che stai facendo: di cosa si tratta? Che cosa avete fatto oggi a scuola?</p>	<p>In sala d'attesa: Interessarsi alle attività dei bambini. È la fase di accoglienza prima di passare allo <i>step</i> successivo.</p>
<p>2. Interessi</p> <p>Quale è la cosa che ti piace fare più di tutto? Come passi il tuo tempo libero?</p> <p>Che cosa hai fatto lo scorso fine settimana? Chi è il tuo insegnante? È una persona simpatica? Cosa ti piace di più? In cosa sei particolarmente bravo? Chi sono i tuoi migliori amici? Cosa vi piace fare insieme?</p> <p>Sei mai stato dove lavora tua madre? Che lavoro fa tuo padre?</p>	<p>Quesiti finalizzati ad individuare argomenti di cui parlare e da esplorare</p> <p>Il terapeuta può utilizzare queste domande per esplorare le attività del paziente, a scuola e con gli amici</p> <p>Quesiti finalizzati a conoscere e approfondire le attività degli altri membri della famiglia</p>
<p>3. Famiglia</p> <p>Con chi vivi? Come si chiama tua sorella? Andate d'accordo? Come chiami la madre di tua madre? Vive vicino a te? Chi è il tuo nonno o nonna preferito? Tua madre ha fratelli o sorelle?</p> <p>Lei è la più grande, la mezzana o la piccola? Com'è essere il più grande?</p> <p>Quanto spesso vedi tuo padre? Cosa vi piace fare insieme?</p>	<p>Domande orientate ad esplorare chi sono le persone del contesto di appartenenza del/la paziente e quale tipo di relazione li lega a lui/lei</p> <p>Posizione nella gerarchia familiare</p> <p>Quesito finalizzato ad esplorare il contatto con genitori separati</p>
<p>4. Preoccupazioni</p> <p>Chi si è preoccupato di più nella tua famiglia di recente? E poi? Chi di meno? Di chi ti sei preoccupato più spesso? Di cosa direbbe di essere preoccupata tua madre? Ha ragione?</p>	<p>Preoccupazione e fastidio sono parole utili per esplorare la difficoltà - tutti provano questo genere di cose</p>

<p>Che cosa ti dà fastidio al momento? Puoi fare un esempio? Cosa succede? Dove si verifica più spesso, a casa o a scuola? Quando è peggio: la mattina, il pomeriggio, la sera, o durante il week-end? È a volte peggio, a volte meglio? Per quanto tempo va avanti? Chi è presente? Quale pensi sia il motivo per cui sta succedendo questo?</p> <p>C'è qualcos'altro che ti rattrista?</p>	<p>} Definizione del Problema</p> <p>Altri problemi: finalizzato a raccogliere un elenco delle difficoltà affrontate</p>
<p>5. Tentate Soluzioni</p> <p>Che cosa fai per cercare di migliorare le cose? Ha funzionato? Cos'altro hai provato? Cosa pensi che dovrebbe fare la mamma quando i due ragazzi si scontrano?</p> <p>Che cosa dice tuo padre? Il tuo amico conosce la situazione? Lei che cosa ti ha detto? Quando lui grida a Mark, che cosa fa la mamma?</p> <p>Che cosa sarebbe successo se lui non avesse fatto nulla?</p>	<p>Quesito basato sull'approccio del <i>Mental Health Institute</i> secondo cui un problema costituisce una difficoltà e il fallimento di un tentativo di soluzione alimenta entrambi</p> <p>Esplorazione delle indicazioni e dei consigli ricevuti da altre persone</p> <p>Quesito volto ad esplorare con il paziente il fare nulla come opzione</p>
<p>6. Costrutti</p> <p>Chi sei tu? Dimmi tre cose che meglio ti descrivono. Che tipo di persona sei?</p> <p>Gli altri come credi che ti descriverebbero? Dei tuoi amici, a chi piaci di più? Perché?</p> <p>In che modo tu e tuo fratello siete simili? In che modo siete diversi? A chi assomigli di più, a tua madre o a tuo padre? In che modo?</p> <p>Secondo te, in che modo posso capire che qualcuno è felice, si sente solo o è arrabbiato?</p> <p>Chi ti dice che sei pigro? Cosa dovrebbe fare una persona per poter essere definita pigra?</p>	<p>Tom Ravenette: tecnica "Chi Sei Tu" Esplorazione del costrutto identitario del paziente Domande volte ad elaborare l'immagine di sé attraverso figure positive</p> <p>Esplorazione di somiglianze e differenze all'interno della famiglia del paziente</p> <p>Domande orientate a rilevare indicatori di emozioni differenti</p> <p>Attraverso questo quesito il terapeuta orienta verso una decostruzione delle attribuzioni negative</p>

<p>7. Relazioni</p> <p>Dimmi tre cose belle su tuo padre.</p> <p>Cosa sta vivendo lui secondo te? Chi è maggiormente turbato? Tom, James o Sharon? Sei d'accordo con lei?</p> <p>Sarebbe diverso se vivessi con tuo padre e vedessi tua madre il sabato?</p> <p>Com'è il rapporto fra tua sorella e tua madre? Quali sono le due persone che discutono meno?</p> <p>Com'era la vita per te quando avevi cinque anni? Hai mai sentito parlare della vita di tuo padre quando <i>lui</i> aveva 12 anni?</p> <p>Se questo non stesse succedendo, saresti più vicini?</p> <p>Chi in famiglia sente maggiormente ancora la mancanza di Nan? Chi altro? Quando sei triste, chi è la persona migliore con cui parlarne?</p>	<p>"Tre Cose" - Tom Ravenette</p> <p>Il terapeuta, attraverso queste domande, monitora le situazioni e la successione degli eventi</p> <p>Quesiti finalizzati ad esplorare il contatto con due genitori separati</p> <p>Relazioni e conflitti in famiglia</p> <p>Il terapeuta esplora le immagini del paziente rispetto a percorsi di sviluppo precedenti</p> <p>Esplorazione dei costrutti di perdita e lutto, tristezza</p>
<p>8. Obiettivi</p> <p>Quando sei stato più felice nella scorsa settimana? Raccontami di un periodo in cui le cose andavano bene. Se tu avessi tre desideri, cosa chiederesti? Se le cose cambiassero un briciolo, cosa sarebbe differente? Quando le cose andranno meglio, che cosa vorresti fare?</p>	<p>Quesiti orientati a costruzione e definire possibili obiettivi perseguibili per il paziente</p>
<p>9. Terapia</p> <p>Chi ha voluto che tu venissi a parlare con me? Chi era più entusiasta che tu venissi, tu o tua madre? Prima di oggi, sei stato da un altro professionista come me?</p> <p>Come possiamo rendere le cose migliori? Ti piacerebbe venire a parlare di nuovo con me?</p> <p>Come è andato secondo te questo incontro?</p>	<p>Esplorazione della posizione di altre figure significative per il paziente rispetto al percorso terapeutico intrapreso</p> <p>Quesiti finalizzati a definire il "contratto" terapeutico</p> <p>Riflessioni sull'incontro</p>

<p>10. Progresso</p> <p>Come è accaduto, secondo te, che la situazione è migliorata?</p> <p>Hai consapevolezza di come hai gestito la situazione?</p> <p>Cosa potrebbe far nuovamente peggiorare le cose? Cosa dovrebbe succedere perché le cose peggiorino nuovamente?</p>	<p>Condivisione di ciò che per il paziente rappresenta un indice di miglioramento</p> <p>Esplorazione del terapeuta rispetto alla consapevolezza del paziente della sua partecipazione attiva al progresso terapeutico</p> <p>Analisi di ciò che per il paziente potrebbe costituire una ricaduta Fattori della ricaduta</p>
<p>11. Valutazione</p> <p>La prima volta che sei venuto per che cosa eri preoccupato? Ora va meglio, peggio o è rimasto uguale?</p>	<p>Valutazione della terapia e cambiamento</p>

Bibliografia

Dallos, R. (2006). *Attachment Narrative Therapy*. Maidenhead: Open University Press.

De Shazer, S. (1988). *Clues: Investigating solutions in brief therapy*. New York: Norton.

Feixas, G., Procter, H. G., & Neimeyer, G. (1993). Convergent lines of assessment: Systemic and Constructivist contributions. In G. Neimeyer (Ed.), *Casebook of Constructivist Assessment*. New York: Sage Publications.

Kelly, G. A. (1955). *The psychology of personal constructs*, Vol. 2 (2nd edition 1991). London: Routledge.

Procter, H. G. (1981). Family Construct Psychology: An Approach to Understanding and Treating Families. In S. Walrond-Skinner (Ed.), *Developments in Family Therapy*. London: Routledge and Kegan Paul.⁸⁰

Procter, H. G. (1985). A Construct Approach to Family Therapy and Systems Intervention. In E. Button (Ed.), *Personal Construct Theory and Mental Health*. Beckenham, Kent: Croom Helm.⁸¹

Procter, H. G. (2005). Techniques of Personal Construct Family Therapy. In D. Winter and L. Viney, *Personal Construct Psychology: Advances in Theory, Practice and Research*. London: Wiley.

Procter, H. G. (2007). Working with children in the context of the family. In R. Butler and D. Green, *The Child Within: Taking the young person's perspective by applying Personal Construct Theory* (2nd Edition) (pp. 190-206). Chichester: Wiley.⁸²

Procter, H. G., & Walker, G. (1989). Brief Therapy. In E. Street and W. Dryden (Eds.), *Family Therapy in Britain*. Milton Keynes: Open University Press.⁸³

Ravenette, T. (1999). Personal construct psychology and the assessment of young people. The one-off interview. In T. Ravenette, *Personal Constructs in Educational Psychology: A Practitioner's View*. London: Whurr.

Safran, J.D. (1984). Assessing the cognitive-interpersonal cycle. *Cognitive Therapy and Research*, 8(4), 333-348.

Selvini, M. P., Boscolo, L., Cecchin, G., & Prata, G. (1980). Hypothesizing-circularity-neutrality: three guidelines for the conductor of the session. *Family Process*, 19(1), 3-12.⁸⁴

Sullivan, H. S. (1953). *The Psychiatric Interview*. New York: Norton.

Tomm, K. (1987). Interventive interviewing: Part II. Reflexive questioning as a means to enable self-healing. *Family process*, 26(2), 167-183.

Tomm, K. (1988). Interventive interviewing: Part III. Intending to ask lineal, circular, strategic, or reflexive questions? *Family process*, 27(1), 1-15.

⁸⁰ Disponibile su https://www.academia.edu/552643/Family_Construct_Psychology_1981

⁸¹ Disponibile su https://www.academia.edu/540452/A_construct_approach_to_family_therapy_and_systems_intervention_1985

⁸² Disponibile su https://www.academia.edu/1810585/Working_with_children_and_young_people_in_the_context_of_the_family_2007

⁸³ Disponibile su https://www.academia.edu/3770472/Brief_Therapy_By_Harry_Procter_and_George_Walker_1988

⁸⁴ Le domande di Milano.

Watzlawick, P., Weakland, J., & Fisch, R. (1974). *Change: principles of problem formation and problem resolution*. New York: Norton.⁸⁵ [Mental Research Institute, MRI Questions].

Wittgenstein, L. (1953). *Philosophical Investigations*. Oxford: Blackwell.

Sitografia

<https://herts.academia.edu/HarryProcter>⁸⁶

⁸⁵ Domande del Mental Research Institute (MRI).

⁸⁶ Il sito web di Harry Procter.

Useful Questions in Interviewing Families and Children⁸⁷

(English original version)

by
Harry G. Procter
University of Hertfordshire

These questions have been derived, over many years from a large variety of sources, including the work of the Palo Alto Brief Therapy Team, the Milan team, from Personal Construct Psychologists such as George Kelly and Tom Ravenette as well as from our own practice at Southwood House, Bridgwater and other family therapy teams in Somerset, UK (see references).

Think of the questions listed here as tools, rather like Wittgenstein's handles in a locomotive (1953, para 12) – they are all questions but work in different ways and have very different functions. They are designed to provide information and stimulate internal search about the topics and concerns that they refer to. They also elicit the constructs and polarities that the family members use to make sense of, and which govern their interactions. When the interviewer glimpses and begins to utilise and explore the members' constructs and dimensions, the questions will indirectly elicit copious amounts of material in the form of narratives and reflections and stimulate new conversations and explorations both within the session and subsequently. This will begin to modify the understandings of both interviewer and family members which will contribute to and initiate therapeutic change.

The numbered sections can be thought of as stages of the interview, but far better to let the conversation flow where it will naturally, giving the opportunity to explore the gems of the family members' contributions as they arise. Having said that, it is good in an initial session to "touch on" the different topics, so that a sufficient overview of the situation can be gained. This will help one to decide what to negotiate with the family about whether to meet again and what therapeutic plan to propose. Understanding their positions on the problem and treatment will help the therapist to know how to frame formulations and suggestions in a way that makes most sense to the family and is least likely to be resisted or rejected.

Questions for use with families in general are given first. On page 130, a set of questions with simplified language is provided for use with children or people with communications difficulties.

⁸⁷ © H. G. Procter, 2015.

Useful questions in interviewing families

<p>1. Greeting</p> <p>Did you find the place alright? What would you have been doing otherwise?</p>	<p>Orients to time and context just before session</p>
<p>2. Members' lives and interests</p> <p>What do you like doing? How do you spend your time? Which school do you go to? Who is your teacher? How's your relationship with your teacher? What do you like best? What are you best at? What would you like to be doing in a couple of year's time? Who are your best friends? What do you like doing together? What does your Dad do for his work? Have you been to your Mum's place of work? What do they like doing in their spare time? How would you like to use this meeting?</p>	<p>Interests, activities: what spontaneously motivates</p> <p>Knowledge of each other's interests, activities and roles Encouraging interaction</p>
<p>3. Family</p> <p>Where are you from originally? Are your parents still living? Are they together? Of your grandparents, who's your favourite? Whose beliefs in the family do you respect most? Has your Mum any brothers and sisters? Where does she come (oldest, middle, youngest)? What do you call him? What's the nicest thing about your Dad? How often do you see your Dad? What do you enjoy doing together?</p>	<p>Background experience, culture Families of origin: MFO, PFO</p> <p>Parents' childhood experiences To dyadic and triadic construing</p>
<p>4. Solution Focus and Goals</p> <p>What's the happiest time you've had in the last two weeks? When have the difficulties been the least noticeable?</p> <p>Can you tell me about a time when things were okay? How many dry beds have you had since our last meeting? Suppose a miracle happened tonight while you were asleep and all the problems you have told me about were gone, what would you first notice that was different when you woke tomorrow?</p>	<p>Elaborate under "Progress" (section 10) below (Kelly's 7th Question-see Vol 2, Ch. 13 Sec. B8)</p> <p>De Shazer's "Miracle Question"</p>

<p>How would you like Jim to be relating to the twins? If we were to work together for some sessions and it was a successful piece of work, what would things be like then? How would you know that a useful piece of work had been completed? If you were closer and happier, what would you want to do together? What would be the first sign, the smallest step that would indicate that progress is being made? How would you notice the difference if you were happier together? When things are better, what would you want to put your time and energy into instead?</p>	<p>Relational goal Goal question, seeding idea of successful therapy</p> <p>Projection into the future</p> <p>Elaborating goal situation</p> <p>MRI Brief Therapy Question "Step"</p> <p>Goal defined visually, iconically</p> <p>New opportunities on resolution of problems</p>
<p>5. The Problem</p> <p>Who's been worrying most in the family recently? Who next? Who the least? Who have you been worrying about the most? What will your Mum and Dad say they are worrying about? (To other:) Is she right? What is bothering you mainly at the moment? Can you give an example? What happens? What does he do exactly? Can you give an example? Where does this occur most often? At home or at school? When is it most distressing – morning afternoon, evening, weekends? How often has this been happening? Is it sometimes worse, sometimes better? How long does it go on for? Who was there? What other difficulties are there at the moment? How long do you have to go back to find a time when things were okay?</p>	<p>Milan Question: ranking family member on construct of "worry" Difficulties of other family members</p> <p><i>Worry</i> and <i>bother</i> everyday normalising terms</p> <p>Defining the problem in time, place, context</p> <p>Towards listing the difficulties the family faces Onset of difficulties</p>
<p>6. Attempted Solutions</p> <p>When the problem occurs what do you do to try and make things better? How well did that work? What else have you tried? What do you think she should do when the two boys are fighting? What have other people suggested? Does your mother (husband, son, sister, doctor) know about this? What does she say to you in the way of advice?</p>	<p>MRI: A <i>problem</i> is a <i>difficulty</i> and its failing <i>attempted solution</i> maintaining each other</p> <p>Attempted solution</p> <p>List others Milan Question</p> <p>Survey all in the network via their attempted solutions and suggestions</p>

<p>When your mother tries to get Mark to eat and he refuses, what does your father do? And when he shouts at Mark what does your mother do? What would he do if you did nothing? Have you ever seen anyone like me before? How helpful was this?</p>	<p>Milan: Evoking triadic construing</p> <p>Previous therapy - what did they suggest, was it helpful?</p>
<p>7. Position on the Problem</p> <p>How do you explain this behaviour occurring? What do you make of this situation? What is your best guess as to why it is occurring? Have you got any theories about it?</p>	<p>MRI Questions: "Position on problem"</p>
<p>8. Family Constructs and Relationships</p> <p>How do you see your daughter as a person? How did your family see you as a person? (give me three ways) Who does she take after more, her mother, granddad or step-dad? Who is she closer to? In what way are they different? Similar? As a parent, which of your parents do you think you are most similar to?</p> <p>What do you think she was thinking: how does she see the situation? What was he cross about? Who gets most upset? Tom, James or Sharon? Who gets the next most? (To other) Do you agree with her? What difference would it make if it was your father looking after you most of the time and you saw your mother at weekends? How do you see the relationship between your sister and your mother? Of the six relationships between you, which pair argue the least?</p> <p>What was life like for you when you were nine? How did people see you as a person at that time? What did you do when you were upset or hurt? Have you heard about your Dad's life when he was that age? Before you had this difficulty, how did you get on with your mother? What difference would it make if she was a boy, he was a girl? Who had the most influence in your family?</p>	<p>As a person: monadic construing</p> <p>} Identity: Similarities/differences & closeness</p> <p>Sociality</p> <p>Exploring system emotions, conflict, agreement/disagreement</p> <p>} Milan Questions: relationship and difference Elaborating Relational Construing</p> <p>From Adult Attachment Interview (see Dallos, 2006) Identifying with parent's life as a child</p> <p>Milan questions</p>

<p>If you no longer had the problem, how would their relationship be different? Do you think you would be closer or not so close? Who in the family is still missing Nan the most? Who next? When you feel sad about that, who is the best person to talk to?</p>	<p>Milan Question: Function and impact of the problem Loss and bereavement</p>
<p>9. Position on therapy</p> <p>Who suggested you come and see me? How come you came for help at this time rather than sooner or later? Who was the keenest that you come, you, your friend or your doctor? Have you got any ideas about what we should do to sort things out? If you could sort this problem out without knowing why it occurred would that be okay? If you could get over this problem without knowing how you did it, would that be alright? If we could find a way of James settling in the family, would you be interested? Would you like to do some work with me to try to sort this out? Do want to do some work on this then? What do you feel about how the session is going?</p>	<p>MRI Question: Position on treatment MRI "Customers for change" in the system Position on treatment Position on insight Towards contracting for therapy Reflection on therapy</p>
<p>10. Progress</p> <p>What makes you say that things are better? Have you got any idea how you managed it? How do you think she managed to sort this out? I know it's the last thing you would want to do, but how would you go about making things go back to how they were before this improvement occurred? What would have to happen for things to get more difficult again? Would like me to offer you another appointment?</p>	<p>(Give as much time to exploring improvements and change as you do to the problem) Defining the improvement Agency and perceived agency Addressing relapse: "The Insight Question" Progress sufficient to discontinue therapy?</p>
<p>11. Reflecting Team</p> <p>Was there anything they said you particularly agreed with? Was there anything they shouldn't have said?</p> <p>How did it feel, what did you think, when they were talking?</p>	<p>Questions to elicit responses after Reflecting Team Statement</p>

12. Follow-up

Can you give me an idea of how things are now?
When you first came, what were you concerned about mainly?
Is this now better, worse or the same?
Were there any other problems you were concerned about?
Is that better, worse or the same?
Have you had any other treatment for any of these problems?
Have any new problems cropped up since we saw you?

Evaluating change and therapy at follow-up

Useful questions in interviewing children

<p>1. Greeting</p> <p>Hello, are you Sam? My name's Harry, it's really nice to meet you! That looks really interesting. What's happening there? What would you have been doing at school today?</p>	<p>In waiting room: Taking an interest in children's activity. Settling before moving through</p>
<p>2. Interests</p> <p>What do you like doing best? How do you spend your free time? What did you do last weekend? Who is your teacher? Is she a nice person? What do you like best? What are you best at? Who are your best friends? What do you like doing together? Have you been to your Mum's place of work? What does your Dad do for his work?</p>	<p>Finding topics to talk about and explore</p> <p>Activities at school, with friends</p> <p>Other members of the family's activities</p>
<p>3. Family</p> <p>Who lives in your home? What's your sister's name? Do you two get on well together? What do you call your Mum's Mum? Does she live near you? Who's your favourite grandparent? Has your Mum any brothers and sisters? Where does she come - is she the oldest, middle or youngest? What's it like to be the oldest? How often do you see your Dad? What do you enjoy doing together?</p>	<p>Who is in the situation and relationships with them</p> <p>Position in family hierarchy</p> <p>Contact with separated parent</p>
<p>4. Worries</p> <p>Who's been worrying most in your family recently? Who next? Who the least? Who have you been worrying about most often? What will Mum say she's been worrying about? Is she right?</p>	<p>Worry and bother are nice words to explore difficulty - everyone feels these things</p>

<p>What is it that's bothering you at the moment? Can you give me an example? What happens? Where does this happen most, at home or at school? When is it worst - morning, afternoon, evening or at weekends? Is it sometimes worse, sometimes better? How long does it go on for? Who was there? Why do you think it's happening? Is there anything else you're unhappy about?</p>	<p>} Defining the problem</p> <p>Other problems: towards listing difficulties</p>
<p>5. Attempted solutions</p> <p>What do you do to try and make things better? Did that work? What else have you tried? What do you think Mum should do with two boys who are fighting? What does Dad say? Does your friend know about this? What does she say to you? When he shouts at Mark, what does Mum do? What would happen if he did nothing?</p>	<p>MRI: A <i>problem</i> is a <i>difficulty</i> and its failing <i>attempted solution</i> maintaining each other</p> <p>Exploring various people's suggestions and advice</p> <p>Doing nothing as an option</p>
<p>6. Constructs</p> <p>Who are you? Tell me three things that best describe you. What sort of person are you? What sort of person do other people say you are? Of your friends, who likes you the most? Why? How are you and your brother similar? How are you different? Who are you more like, your Mum or your Dad? In what way? How would I know that somebody was happy, lonely, angry? Who calls you lazy? What would a person be doing to be lazy?</p>	<p>Tom Ravenette: "Who Are You" technique</p> <p>Identity View of self by positive figures</p> <p>Similarities and differences in the family</p> <p>Signs of different emotions</p> <p>Deconstructing negative attribution</p>
<p>7. Relationships</p> <p>Tell me three nice things about your Dad. What was he cross about? Who gets the most upset? Tom, James or Sharon? Do you agree with her? Would it be different if you lived with your Dad and you saw your Mum on a Saturday? How do your sister and your Mum get on? Which two people argue the least? What was life like when you were five? Have you heard about your Dad's life when <i>he</i> was twelve? If this wasn't happening would you be closer?</p>	<p>"Three things" – Tom Ravenette</p> <p>Tracking situations and sequences</p> <p>Two separated parents: Contact</p> <p>Relationships and conflict in the family</p> <p>Earlier developmental pictures</p>

<p>Who in the family is still missing Nan the most? Who else is? When you are sad, who is the best person to talk to about it?</p>	<p>Loss and bereavement, sadness</p>
<p>8. Goals</p> <p>When have you been happiest in the last week? Tell me about a time when things were okay. If you had three wishes what would you wish for? If things changed a teeny-weeny bit what would be different? When things are better, what will you want to do instead?</p>	<p>Constructing and defining goals</p>
<p>9. Therapy</p> <p>Who wanted you to come and see me? Who was the keenest that you come, you or your Mum? Have you seen anyone like me before? How can we make things happier? Would you like to come and talk again with me? How do you feel this meeting's going?</p>	<p>Others' positions on what to do</p> <p>"Contract" for therapy Reflection on meeting</p>
<p>10. Progress</p> <p>How's it been better? Do you know how you managed it? What would make it worse again? What would have to happen to make it worse again?</p>	<p>Defining improvement Agency Relapse Factors in relapse</p>
<p>11. Evaluation</p> <p>When you first came what were you worried about? Is it better now, worse or the same?</p>	<p>Evaluating therapy and change</p>

References

- Dallos, R. (2006). *Attachment Narrative Therapy*. Maidenhead: Open University Press.
- De Shazer, S. (1988). *Clues: Investigating solutions in brief therapy*. New York: Norton.
- Feixas, G., Procter, H. G., & Neimeyer, G. (1993). Convergent lines of assessment: Systemic and Constructivist contributions. In G. Neimeyer (Ed.), *Casebook of Constructivist Assessment*. New York: Sage Publications.
- Kelly, G. A. (1955). *The psychology of personal constructs*, Vol. 2 (2nd edition 1991). London: Routledge.
- Procter, H. G. (1981). Family Construct Psychology: An Approach to Understanding and Treating Families. In S. Walrond-Skinner (Ed.), *Developments in Family Therapy*. London: Routledge and Kegan Paul.⁸⁸
- Procter, H. G. (1985). A Construct Approach to Family Therapy and Systems Intervention. In E. Button (Ed.), *Personal Construct Theory and Mental Health*. Beckenham, Kent: Croom Helm.⁸⁹
- Procter, H. G. (2005). Techniques of Personal Construct Family Therapy. In D. Winter and L. Viney, *Personal Construct Psychology: Advances in Theory, Practice and Research*. London: Wiley.
- Procter, H. G. (2007). Working with children in the context of the family. In R. Butler and D. Green, *The Child Within: Taking the young person's perspective by applying Personal Construct Theory* (2nd Edition) (pp. 190-206). Chichester: Wiley.⁹⁰
- Procter, H. G., & Walker, G. (1989). Brief Therapy. In E. Street and W. Dryden (Eds.), *Family Therapy in Britain*. Milton Keynes: Open University Press.⁹¹
- Ravenette, T. (1999). Personal construct psychology and the assessment of young people. The one-off interview. In T. Ravenette, *Personal Constructs in Educational Psychology: A Practitioner's View*. London: Whurr.
- Safran, J.D. (1984). Assessing the cognitive-interpersonal cycle. *Cognitive Therapy and Research*, 8(4), 333-348.
- Selvini, M.P., Boscolo, L., Cecchin, G., & Prata, G. (1980). Hypothesizing-circularity-neutrality: three guidelines for the conductor of the session. *Family Process*, 19(1), 3-12.⁹²
- Sullivan, H.S. (1953). *The Psychiatric Interview*. New York: Norton.
- Tomm, K. (1987). Interventive interviewing: Part II. Reflexive questioning as a means to enable self-healing. *Family process*, 26(2), 167-183.
- Tomm, K. (1988). Interventive interviewing: Part III. Intending to ask lineal, circular, strategic, or reflexive questions? *Family process*, 27(1), 1-15.
- Watzlawick, P., Weakland, J., & Fisch, R. (1974). *Change: principles of problem formation and problem*

⁸⁸ Retrieval from https://www.academia.edu/552643/Family_Construct_Psychology_1981

⁸⁹ Retrieval from

https://www.academia.edu/540452/A_construct_approach_to_family_therapy_and_systems_intervention_1985

⁹⁰ Retrieval from

https://www.academia.edu/1810585/Working_with_children_and_young_people_in_the_context_of_the_family_2007

⁹¹ Retrieval from https://www.academia.edu/3770472/Brief_Therapy_By_Harry_Procter_and_George_Walker_1988

⁹² Milan questions.

resolution. New York: Norton.⁹³ [Mental Research Institute, MRI Questions].

Wittgenstein, L. (1953). *Philosophical Investigations*. Oxford: Blackwell.

Websites

<https://herts.academia.edu/HarryProcter>⁹⁴

⁹³ Questions of Mental Research Institute (MRI).

⁹⁴ Harry Procter's website.

Costrutti e relazioni: intervista a Harry Procter⁹⁵

a cura di Chiara Centomo
Institute of Constructivist Psychology

Traduzione a cura di
Chiara Centomo e Chiara Lui

Harry G. Procter, PhD, Psicologo Clinico e Consulente. È *Visiting Professor* all'Università di Hertfordshire, in Gran Bretagna. Ha conseguito il suo dottorato nei primi anni Settanta del secolo scorso presso il Dipartimento di Salute Mentale dell'Università di Bristol, applicando la Psicologia dei Costrutti Personali ai processi familiari e iniziando a sviluppare un approccio Sistemico Costruttivista alla terapia familiare. Dopo il suo tirocinio come psicologo clinico a Nottingham ha lavorato nell'ambito della salute mentale con gli adulti e poi con bambini e adolescenti nel Somerset prima del pensionamento dal Servizio Sanitario Nazionale nel 2004. Attualmente si occupa di supervisioni e insegnamento in vari Paesi e continua a sviluppare applicazioni del Costruttivismo in contesti relazionali e organizzativi. Ha pubblicato più di 40 lavori e capitoli coprendo una varietà di argomenti, come la terapia familiare per bambini e adulti con disabilità mentali e di apprendimento, schizofrenia, autismo, ipnoterapia, pratica riflessiva, sviluppo e *background* filosofico del suo approccio. Ha curato due volumi di scritti di Milton H. Erickson per la Paidos Publications (Barcellona) ed è attualmente co-curatore di un volume di *papers* presentati al Congresso Internazionale di Psicologia dei Costrutti Personali, tenutosi presso l'Università di Hertfordshire nel luglio 2015.

Recentemente ha approfondito il lavoro di Charles S. Peirce, che fornisce un'affascinante meta-cornice per guardare e comprendere gli approcci costruttivisti. Due capitoli recenti del nuovo *Handbook of Personal Construct Psychology* sono dedicati alla Psicologia dei Costrutti Relazionali e a PCP, Società e Cultura.

Ha sviluppato vari tipi di Griglie Qualitative, che sono metodi facili da usare per elicitarle le costruzioni di membri di gruppi e famiglie, localizzando le loro differenti posizioni e tracciandone i cambiamenti nel tempo.

Key words: età evolutiva, sistema familiare, pratica clinica, *background* filosofico, cambiamento.

Constructs and Relationships: an interview with Harry Procter

⁹⁵ L'intervista è stata svolta presso l'*Institute of Constructivist Psychology* di Padova il 13 Aprile 2015.

H. G. Procter, PhD, Consultant Clinical Psychologist. Harry Procter is Visiting Professor at the University of Hertfordshire, UK. He conducted his doctoral research in the early 1970's at the Department of Mental Health, University of Bristol, on applying Personal Construct Psychology to family processes and beginning the development of a Systemic Constructivist approach to family therapy. After training as a Clinical Psychologist in Nottingham, he worked in Adult and then Child and Adolescent Mental Health in Somerset before retiring from the NHS in 2004. Currently, he is involved in supervision and teaching in a number of countries and is continuing to develop Constructivist applications to relational and organizational contexts. He has published over 40 papers and chapters covering a variety of topics including family therapy for children and adults with mental health and learning disabilities, schizophrenia, autism, hypnotherapy, reflective practice, formulation and the philosophical background to his approach. He has edited two volumes of papers of Milton H. Erickson for Paidos Publications, Barcelona, and is currently co-editing a volume of papers presented at the International Congress on Personal Construct Psychology, University of Hertfordshire, July 2015.

Recently he has been researching the work of Charles S. Peirce whose work provides a fascinating meta-framework for looking at and understanding constructivist approaches. Two recent chapters for the new Handbook of Personal Construct Psychology address Relational Construct Psychology and PCP, Society and Culture.

He has developed various types of Qualitative Grid, which are user-friendly methods of displaying the construing of members of groups and families, tracing their different positions and charting change over time.

Key words: developmental age, family system, clinical practice, philosophical background, change.

Grazie di essere qui all'*Institute of Constructivist Psychology*. Siamo molto contenti di intervistarla!
Grazie!

Cos'è la Psicologia dei Costrutti Personali (PCP) per lei?

La PCP è stata estremamente importante per me: l'ho incontrata mentre mi stavo laureando in psicologia. Allora ero interessato agli approcci cognitivi - mi riferisco ad autori come Ulric Neisser e agli altri protagonisti di quella prima ondata - ma sono venuto in contatto con la Teoria dei Costrutti Personali attraverso il lavoro di Don Bannister. C'era uno psicologo clinico locale, Alan Hayward, che lavorava a Bristol e stava usando il *Grid Test for Schizophrenic Thought Disorder* di Bannister. Alan lavorava nell'ospedale psichiatrico del posto e ha tenuto una lezione sul lavoro di Bannister. È così che mi ci sono avvicinato. Poi ho letto il suo articolo "*A New Theory of Personality*" (Bannister, 1966) e mi è sembrato di trovare una cornice più ampia e comprensiva rispetto alle teorie cognitive, che comunque mi sembravano piuttosto strette e frammentate, specialmente quando si arriva al modello di Persona sotteso alla teoria. La PCP era un modello molto più ampio, ricco, e prevedeva un approccio migliore all'emozione e alle dimensioni ad essa collegate. E davvero non ho più guardato indietro! È stata una cornice incredibilmente utile sia a livello teoretico che metodologico: aiuta a lavorare bene e in modo rispettoso con le persone, assumendo la prospettiva dalla quale loro vedono il mondo, i loro problemi e le loro relazioni, e pone tutto ciò in una posizione di centrale importanza.

Cosa l'ha affascinata della figura di George Kelly e della PCP?

Come dicevo, Kelly ha presentato un modello comprensivo del funzionamento umano. Ora parliamo di diversi "Costruttivismi", ma penso ancora che la Psicologia dei Costrutti Personali occupi una posizione equilibrata nella più ampia serie di Costruttivismi - non troppo individuale e biologica da una parte, e non troppo sociale a spese dell'individuo dall'altra. Dal mio punto di vista, dà la possibilità di abbracciare una dimensione che permette di guardare a fondo allo stesso tempo sia l'individuo che la cultura e la società. Recentemente ho scritto un lavoro (Procter, 2016) sulla Psicologia dei Costrutti Personali vedendola quasi come una forma di sociologia oltreché di psicologia. Perciò possiamo dire che i costrutti, nell'accezione di Kelly, appartengono agli individui - come dice lui, sono *costrutti personali* - ma possiamo anche dire, in senso kelliano, che appartengono a gruppi, istituzioni, culture e società. Questo mi dà molta soddisfazione perché quando siamo impegnati a comprendere le persone e le loro difficoltà è molto importante porle in un contesto culturale, ma senza ignorare che ogni persona sviluppa il suo proprio modo di guardare al mondo attraverso la sua storia unica, la sua esperienza unica. Così per un individuo ogni costrutto, di cui tutti possiamo pensare di conoscere il significato, in pratica ha implicazioni molto personali, memorie personali e connotazioni associate a quel particolare modo di costruire. Nel nostro lavoro clinico, quando lavoriamo in campo educativo o aiutiamo qualcuno in qualità di mentori o *coach* in ambito organizzativo, abbiamo bisogno di conoscere quegli specifici significati, per aiutare davvero la persona a lavorare il meglio possibile nella sua situazione. Così una singola entità teoretica, il costrutto bipolare di Kelly, può diventare un'unità di analisi da un livello completamente micro-sociologico a uno macro. Questo soddisfa il principio del "rasoio di Occam" o legge della parsimonia.

Chi è stato il mentore più importante che ha incontrato nell'ambito della PCP e quale insegnamento è stato di maggior interesse per la sua professione?

È davvero una domanda ampia. Ho menzionato Don Bannister. Mentre facevo la mia tesi di dottorato all'Università di Bristol un certo numero di noi si sono interessati alla Teoria Costruttivista e siamo stati accolti al Bexley Hospital, nel Kent, dove all'epoca lavorava Bannister; egli è stato enormemente gentile e utile. È stato il mio relatore esterno mentre svolgevo la mia ricerca nell'ambito delle famiglie, e ha continuato ad essermi d'aiuto fino alla sua morte sfortunatamente prematura. Egli è stato una persona di spicco nel promuovere le idee di Kelly in Gran Bretagna e in Europa, in particolare qui in Italia. Abbastanza presto ho continuato la mia formazione con Fay Fransella, e sono state importanti altre figure come Phillida Salmon e Miller Mair. Quei primi Teorici inglesi dei Costrutti sono stati coloro che mi hanno probabilmente influenzato di più nell'ambito della PCP. Ho anche imparato moltissimo da ricercatori e terapeuti della famiglia come Haley, Bateson, Minuchin, Watzlawick, Selvini, Boscolo e Cecchin, e anche dall'ipnoterapeuta Milton H. Erickson. John Shotter, che ho incontrato durante la mia formazione in

Psicologia Clinica a Nottingham, ha avuto una forte influenza sul mio desiderio di elaborare quella che più tardi sarebbe stata definita una critica socio-costruzionista della PCP.

Più recentemente molti dei suoi lavori si sono focalizzati sulla relazione tra Kelly e la PCP e alcuni filosofi come Peirce e Wittgenstein. Quale tipo di relazione c'è tra loro e come si sono influenzati reciprocamente?

Sì. Kelly stesso era molto istruito in filosofia. Se ne ha evidenza in uno dei suoi primi lavori intitolato "*Understanding Psychology*" (Kelly, 1932) che dimostra che egli aveva studiato filosofia, oltre che psicologia e sociologia. Credo che uno dei punti di forza del modello di Kelly, rispetto a molti modelli psicologici, sia che egli si muove con rispetto e competenza su una base filosofica. Perciò egli chiarisce molto bene, all'inizio e in tutto il suo lavoro, quali sono i suoi presupposti filosofici, ma dice anche che "Se finissimo di portare rispetto a tutti i pensieri che hanno preceduto e influenzato quello che dobbiamo dire, non lo diremmo mai" (Kelly, 1955, p. 42). Tuttavia sin dall'inizio io ero interessato ad esplorare le connessioni con la filosofia: il primo capitolo della mia tesi di dottorato (Procter, 1978) è sul contesto filosofico della PCP.

Da allora ho continuato a interessarmene e recentemente ho iniziato a guardare al Pragmatismo come matrice fondamentale di Kelly, il suo contesto principale se vogliamo. Egli riconosce John Dewey come riferimento e afferma che la sua opera "si può leggere tra le righe della *Psicologia dei Costrutti Personali*"; a dire il vero l'ho scoperto parlando con una collega qui a Padova, Carmen Dell'Aversano, che mi ha parlato di Charles Peirce (si pronuncia "pars" come la parola inglese *purse*). È stata lei a parlarmi di Peirce, l'autore che ha fondato il pragmatismo, e della sua semiotica. Così ho iniziato a dare un'occhiata ai lavori di Peirce e ho scoperto di avere a che fare con un filosofo enormemente ricco, incredibilmente acculturato, che aveva toccato ogni area della filosofia. Si scopre che egli ha avuto una grande influenza su William James e John Dewey, di gran lunga superiore a quella che avevo pensato inizialmente. La questione viene ora riconosciuta. Quando ho iniziato a leggerlo ho scoperto che lo si può trovare nelle assunzioni filosofiche di Kelly, elencate all'inizio del Volume 1 della *Psicologia dei Costrutti Personali*, e che è possibile stabilire una corrispondenza tra le affermazioni di Kelly e quello che aveva detto Peirce (Procter, 2014a).

Qual è lo scopo di questa operazione? Arricchisce la nostra comprensione, così che quando diamo un'occhiata a uno dei presupposti di Kelly e a quello che dice Peirce ci risulta possibile fare collegamenti, connessioni con altri filosofi della storia e anche con la filosofia del Ventesimo e Ventunesimo secolo. Lei ha menzionato Wittgenstein... Peirce è riuscito ad anticipare molte tendenze del Ventesimo secolo in filosofia, incluso Wittgenstein. Wittgenstein fece un grande cambiamento durante gli anni Venti: egli conobbe Frank Ramsey, un brillante filosofo di Cambridge, che sfortunatamente morì quando aveva solo 27 anni. Ramsey aveva letto e studiato il lavoro di Peirce e persuase Wittgenstein che il suo primo lavoro, il *Tractatus*, aveva bisogno di inglobare una componente più pragmatica. E, se si guarda al Wittgenstein più tardo, egli afferma che qualcosa ha significato in relazione al suo *uso in un particolare contesto*, quello che il filosofo chiama *gioco linguistico*. Questo, per me, ha a che fare molto strettamente con l'idea di *costruire* che viene usata in situazioni locali e gruppi di persone: possiamo parlare di come il significato è davvero basato sul tipo di *uso pratico* che se ne fa, su quali implicazioni ha nella pratica. Peirce ha detto che il significato di qualcosa è dato dalle conseguenze pratiche di prendere seriamente quella particolare idea. Anche questo si adatta molto bene all'idea di Kelly secondo cui siamo un po' come scienziati, siamo coinvolti in un processo di ricerca e di inferenza. L'anticipazione del futuro è un tema centrare in entrambi i loro lavori.

Per lei in che modo può essere utile la conoscenza e la comprensione di questi autori per la psicoterapia o la psicologia in genere?

Quando facciamo psicoterapia aiutiamo le persone a dare senso alle situazioni incomprensibili che incontrano, all'interno delle quali devono trovare una via d'uscita. Sia il cliente che il terapeuta sono impegnati nello stesso tipo di impresa - una ricerca. È questa l'autoriflessività della PCP. Quando ero a Nottingham avevo un supervisore che soleva dirmi: "Harry, non stiamo davvero facendo psicologia, facciamo filosofia!" Mi piaceva! Quando ci sediamo con qualcuno e lavoriamo sul significato degli eventi e dei dilemmi in cui è immerso, emergono tutte le domande filosofiche. Penso che la *Psicologia dei Costrutti*

Personalì lo sia davvero - è una metodologia, prevede propri modi di lavorare con le persone nei termini di come fanno le cose, ha sviluppato domande e altre strategie, le griglie e cose di questo genere. Ma effettivamente, cosa piú importante, è una *filosofia* che penso sia incredibilmente d'aiuto per il terapeuta. E vorrei suggerire alle persone di non spaventarsi ad addentrarsi nella filosofia! Molto spesso quando si studia psicologia la si trova molto piú focalizzata sui metodi sperimentali e cose di questo tipo, ma la questione importante è che ogni cosa che viene detta è detta all'interno di una *cornice di presupposti*. Questi presupposti sono di natura filosofica, sono quelli che nell'ambito del costruzionismo sociale potremmo chiamare *discorsi*, pregiudizi e credenze, l'insieme delle discriminazioni che fanno le persone. Essi hanno effetti molto importanti sul modo in cui le persone funzionano nella loro vita e sul tipo di problemi che devono fronteggiare. Le difficoltà tendono ad essere perpetuate dall'approccio che utilizzano le persone nell'affrontarle, e questo viene canalizzato dai presupposti di fondo, o da ciò che potremmo definire il loro modo di costruire le situazioni. Il compito del terapeuta, quindi, è di entrare nei mondi del cliente *in maniera accettante*, e lavorarci collaborando con lui per trovare un modo migliore di proseguire. Spesso è solo facendo chiarezza sui presupposti e mettendoli, rispettosamente, "sul tavolo" insieme che si inizia a intravedere nuovi modi di procedere. Questo può accadere abbastanza automaticamente piú che deliberatamente con il cambiamento che allora si verifica in modi inaspettati e sorprendenti.

Secondo lei, quali sono le sfide presenti e future per la PCP?

Veramente è abbastanza paradossale, perché probabilmente in psicoterapia e in psicologia la PCP non è conosciuta come dovrebbe... ma d'altra parte è anche conosciuta molto ampiamente. Quando organizziamo i nostri convegni - abbiamo avuto una serie di convegni molto riusciti, il prossimo a Londra (Luglio 2015) in Hertfordshire sarà il XXI Congresso Internazionale, ma altrettanto vale per i convegni europei, americani e australiani - a quei convegni partecipa una vasta gamma di persone che lavora in contesti educativi, organizzativi e aziendali, in ambito filosofico e artistico oltre a quello psicologico. C'è, in molti modi, un punto di forza duraturo all'interno della PCP trasversalmente ad un ampio raggio di discipline.

Ma forse le sfide nel campo clinico, dove sono ancora molto influenti gli approcci cognitivo-comportamentali, quelli psicodinamici e gli altri paradigmi, consistono nel dimostrare che la PCP ha molto da offrire a tutti questi modelli e, anzi, ha assorbito diversi strumenti utili da questi approcci. Sento che la nostra sfida sta nel dare alla Psicologia dei Costrutti Personali il riconoscimento che merita come tendenza importante e originale, emersa nella metà del Ventesimo secolo ma ancora viva e vegeta e in via di sviluppo. I miei sforzi personali nel provare a connettere la PCP guardando piú a tematiche sociali e relazionali sono parte integrante di questo tentativo di farla riconoscere come quell'utile matrice che è.

I suoi sforzi di elaborare la PCP per applicarla ai gruppi, alle famiglie e alle organizzazioni sono ben noti. Da dove vengono i suoi interessi?

Da dove vengono i miei interessi? Sono sempre stato interessato alle famiglie. Per quanto riguarda la mia famiglia di origine, mio padre e mia madre si sono incontrati prima della seconda guerra mondiale. Lei veniva dal sud della Germania per imparare l'inglese: voleva aiutare suo padre nella sua attività di costruttore di interruttori temporizzati⁹⁶. E sfortunatamente per suo padre, ma fortunatamente per me (!), ha incontrato e si è fidanzata con mio padre. Ha continuato a lavorare con suo padre giusto fino a due settimane prima che la guerra scoppiasse, e se n'è andata in tempo. E così lei e mio padre si sono sposati: io sono vissuto nel contesto di una famiglia dalle due nazionalità. Questo mi intrigava: che cosa del vivere in una famiglia dalle doppie tradizioni - con due culture nel suo retroterra - permette di unire due diverse strutture, due modi di guardare al mondo. Ovviamente questo si applica a tutte le famiglie, perché per quanto si nasca in un'unica cultura gli individui sono unici, le famiglie sono uniche - quello che avrebbe detto Kelly è che siamo tutti unici: e così le famiglie di origine, da ambo le parti, sono sempre diverse, anche se vivono all'interno della stessa cultura. Ma se si proviene da lingua e cultura differenti, allora l'unione di due diversi modi di guardare alle cose si fa piú arricchente e interessante.

⁹⁶ Una compagnia che è fiorente ancora oggi, un secolo dopo! Sul sito <http://www.theben.de/en/International/Home/The-Company/History> è possibile vedere foto di mio nonno Paul Schwenk, la mia *Tante* (zia) Ellen e il mio *Onkel* (zio) Paul che ha fatto funzionare la compagnia fino alla sua morte qualche anno dopo.

Il famoso antropologo Gregory Bateson la definirebbe *visione binoculare*, avere due occhi; una metafora per guardare alle cose simultaneamente da due posizioni e punti di vista offre profondità, dà ricchezza e profondità. Induce a interrogarsi e divenire più consapevoli del tipo di assunti di cui parlavo poco fa. E rende consapevoli che non si devono guardare le cose in un modo solo. Si possono adottare diverse prospettive e questo è alla base della filosofia kellyana dell'Alternativismo Costruttivo: c'è sempre un modo alternativo di guardare le cose, e se quello che ci accade è difficile lo si può affrontare da un diverso punto di vista.

È questo che mi affascinava quando mi sono imbattuto e interessato al tema, in particolare alla ricerca su famiglia e schizofrenia che stava nascendo negli anni Cinquanta e Sessanta; essa analizzava in dettaglio il tipo di *modelli di interazione* in famiglia. Il mio dottorato di ricerca, perciò, è consistito nell'iniziare a guardare questi temi attraverso le lenti della Psicologia dei Costrutti Personali e dei suoi metodi. Ho dato le griglie di repertorio ai membri delle famiglie; da lì tra l'altro è venuta l'idea delle *Griglie Qualitative* (Procter, 2014b), che possono essere usate in modo più immediato e molto flessibile durante le interviste. Ad esempio si può analizzare quali sono le costruzioni delle persone importanti in famiglia, come queste costruzioni cambiano nel tempo o in diverse situazioni. Usando letteralmente i cosiddetti "dati grezzi" di ciò che le persone dicono effettivamente, più che ricorrendo a qualche questionario standardizzato o metodo di questo tipo, è davvero possibile usare le parole delle persone. Vi si può includere la *comunicazione non verbale*, anche completando queste griglie con disegni e vignette del comportamento non verbale. Tutto ciò cattura la dinamica, la politica di quello che sta succedendo nella situazione, e consente una migliore comprensione dei particolari problemi e dei dilemmi con cui le persone stanno lottando.

Il suo Corollario della Relazione fornisce una comprensione più approfondita delle situazioni di gruppo, ma questo implica una concezione di diversi livelli di costruzione interpersonale. Può spiegare questa idea?

Sì. In realtà l'origine dell'idea deriva dal terapeuta della famiglia Jay Haley, che ha parlato di come possiamo guardare a qualunque situazione, diciamo per esempio una famiglia con una persona con disturbi alimentari o simili. Haley ha usato la metafora della lente dell'obiettivo: ha detto che possiamo guardare semplicemente all'individuo, al suo comportamento, ai suoi atteggiamenti e così via; e poi è possibile ingrandire la messa a fuoco per includere due persone. È comune ad esempio guardare alla relazione con la madre o il padre: ci si può focalizzare sulla relazione tra due persone, l'individuo e un genitore. Questo è quello che potremmo chiamare situazione *diadica*, o interazione e relazione *diadica*. Molta ricerca in psicopatologia e in psicologia clinica si focalizza sulle situazioni tra due persone - ad esempio il lavoro sull'attaccamento. Ma Haley ha detto che è molto importante andare ancora oltre e guardare a tre persone, e ovviamente anche di più... Ma i terapeuti della famiglia, come Murray Bowen, Haley stesso, Zuk, Minuchin, anche Freud se andiamo indietro nel tempo, che era interessato alla "situazione edipica" che ovviamente coinvolge tre persone - hanno evidenziato tutte le rivalità, le coalizioni, le esclusioni che possono intercorrere tra *tre* persone. Perciò Haley parlava di una lente per mettere a fuoco tre persone, un trio o una situazione *triadica*. Nel lavoro sistemico è comune vedere la famiglia. Il punto importante era la costruzione momento dopo momento, effimera, che governava questi modelli di interazioni, e come è tutto connesso insieme.

Possiamo osservare e dare senso a questi modelli, ma sono le persone stesse nelle situazioni a dover dare un senso all'essere di fronte a un'altra persona... due persone... tre persone... e poi pensare a se stessi in una situazione con due o tre persone, o guardare altre tre persone e avere a che fare con questa esperienza. Se la persona è come uno scienziato, essa deve dare senso, formulare ipotesi e anticipazioni su come si stanno svolgendo le dinamiche in queste situazioni relazionali multiple. Noi facciamo tutto ciò normalmente e molto abilmente, usando un sapere e dei costrutti di cui siamo difficilmente consapevoli. La maggior parte del linguaggio che le persone usano nella nostra società - questo di nuovo ci riporta a Jay Haley (1963, p. 3) - la maggior parte del linguaggio che usiamo parlando di problemi umani è un discorso riguardante una sola persona; cosicché le emozioni, i punti di forza e i limiti, le disabilità, le categorie psichiatriche sono in larga misura descrizioni di comportamenti individuali. Abbiamo bisogno di ampliare il

linguaggio della nostra costruzione professionale per includere le situazioni diadiche e triadiche, cosa che coloro che hanno a che fare con i sistemi familiari e, in una certa misura, la psicologia sociale in generale ha fatto molto bene negli anni. Ma forse la costruzione che le persone stesse fanno in una situazione a due, a tre, a quattro persone non è articolata così bene in un linguaggio. Per descrivere una situazione triadica, ad esempio, possiamo usare una singola parola come "gelosia", ma effettivamente per rendere giustizia al processo costruttivo essa necessita di essere inserita in una piccola storia su come funzionano le cose, anche se in realtà questo accade naturalmente e rapidamente, in un continuo evolversi e fluire. E questa storia può essere connessa con la costruzione, ovvero l'ipotesi che qualcuno fa, "A e B sono determinati a escludere C dalla loro attività": il che sarebbe un esempio di costruzione triadica che si verifica in un certo momento.

Passiamo a parlare di età evolutiva. La Redazione della nostra rivista sta creando un numero su questo argomento. Una delle premesse del costruttivismo è la visione della persona come sistema di significati in continuo sviluppo e cambiamento. Da questa prospettiva non ha più senso la tradizionale divisione della psicologia in infanzia, adolescenza, età adulta e così via. Mi piacerebbe sapere cosa significa età evolutiva per lei. Cosa sono l'infanzia e l'adolescenza dal suo punto di vista?

Domanda molto interessante. Prima di tutto è utile dire che all'interno della PCP si è sviluppata una critica, mossa in particolare da parte di Phillida Salmon (1970), rispetto all'idea di guardare allo sviluppo in termini di *stadi evolutivi*. I resoconti più noti sono quelli di Freud, Erik Erickson e Piaget: nel loro lavoro l'idea è che esistano stadi particolari. Non credo che dovremmo escludere del tutto quest'idea, penso che sia piuttosto utile per "sintonizzarci", per così dire, sulle caratteristiche di un'età particolare. Ovviamente i bambini negoziano cose diverse nei diversi stadi - potrebbe esserne un esempio il periodo che precede e segue la scuola⁹⁷, quando una persona si trova improvvisamente a confrontarsi con contesti molto diversi. Ma certamente la PCP affermerebbe che esiste una continuità personale attraverso questi stadi e che il sistema di costrutti elabora e cambia gradualmente maneggiando i più ampi e disparati compiti che i bambini si trovano a negoziare nel diventare più grandi. Prima ho menzionato i livelli di costruzione interpersonale, monadico, diadico e triadico. Si è ritenuto per molti anni che la comprensione del diadico e del triadico si verificasse molto più tardi nello sviluppo del bambino.

Il modello piagetiano di sviluppo cognitivo prevede che sin dall'inizio il bambino interagisca moltissimo con il mondo fisico, più marginalmente con quello sociale e relazionale. Il resoconto di Freud riguarda soprattutto l'imparare a maneggiare e controllare le sensazioni e le funzioni corporee. Ma diverso è per la ricerca sullo sviluppo più recente - sto pensando al brillante lavoro di due ricercatrici svedesi, Elisabeth Fivaz-Depeursinge e Antoinette Corboz-Warnery (1999) che hanno scritto "*The Primary Triangle*". Queste autrici hanno considerato il bambino ancora nel suo primo anno, molto presto, fino al nono mese. Anche a tre mesi il bambino è chiaramente consapevole di essere in relazione con più di una persona alla volta. La ricerca precedente, per esempio, nell'ambito della teoria dell'attaccamento, guardava moltissimo al singolo *caregiver* e all'interazione del bambino con lui, cioè l'intersoggettività con il *caregiver* primario. Ricercatori come Colwyn Trevarthen hanno considerato invece un'intersoggettività secondaria. In quella primaria c'è una relazione diadica primaria, poi gradualmente la madre, il padre o l'adulto di riferimento introducono il bambino nel mondo: avviene così, con il dare il nome a un oggetto - dandoci un'idea dell'apprendimento del linguaggio - attraverso i nomi degli oggetti e delle cose.

Ma quello che il lavoro svedese ha messo in luce è un'evidenza notevole di quella che io chiamerei costruzione triadica tra il triangolo primario - bambino, madre e padre (o fratello e sorella e altre figure importanti). Possiamo cioè vedere che quelle che chiamerei costruzioni diadiche e triadiche si verificano persino nel primo mese di vita. Ovviamente il linguaggio non è ancora veramente sviluppato - abbiamo dei *pattern* musicali di balbettii da cui si svilupperanno *pattern* linguistici sempre più differenziati. Ma ciò significa che il costruire è effettivamente, direbbe Kelly, preverbale: costrutti che governano l'attenzione condivisa, lo spostamento dell'interesse nel seguire i turni di parola nelle conversazioni tra le persone - capacità altamente elaborate che coinvolgono già la possibilità di operare distinzioni tra cose per cui non

⁹⁷ Questo tipo di transizioni (lasciare casa, la pensione, sposarsi, avere bambini, subire una perdita) sono ovviamente cambiamenti situazionali. Possiamo parlare di stadi nel ciclo della vita della famiglia come opposto al ciclo della vita individuale, un concetto molto più sistemico.

abbiamo ancora a disposizione etichette verbali. Questo apre la porta e forma le basi di una visione molto più vygotskyana di sviluppo in cui il bambino sta imparando da, e imparando a, maneggiare il proprio contributo alle *gestalt* interpersonali di conversazione e interazione. La cornice di questi *livelli di costruzione interpersonale* fornisce uno strumento per descrivere e comprendere questi processi, che è utile come metodologia. Qui sono stato influenzato dal lavoro di Valeria Ugazio e della sua scuola a Milano e Bergamo: i nostri modelli si sono sviluppati in parallelo, in modo simile ma anche complementare. Vorrei quindi riconoscere a Valeria anche l'arricchimento della mia comprensione di questi processi (vedi Procter e Ugazio, 2016).

Dal suo punto di vista, in che modo l'introduzione del linguaggio influenza il processo evolutivo?

È un tema ampio. Il linguaggio è incredibilmente importante, nonostante molte di queste costruzioni avvengano prima che il linguaggio faccia la sua comparsa: Kelly ne parla in termini di simboli che si connettono a poli di un costrutto. E questo si connette bene con gli studi di semiotica di Peirce e di autori più tardi: se consideriamo Kelly possiamo notare che esattamente al centro della sua idea di costrutto c'è un'idea semiotica. Nonostante stiamo facendo una discriminazione, nonostante anche un animale possa capire un costrutto fisico come dentro e fuori, o qui e là: l'animale sa come dirigersi e cercare il suo cibo "laggiù" piuttosto che "qui", ogni animale ha una sorta di costrutto di spazio; l'animale può mostrare a un altro dov'è il cibo, cosa fare per: comunicazione attraverso l'azione. Tuttavia noi possiamo comunicare di più apponendovi delle parole, parole come "qui", "là", "vicino a" e così via, a significare costrutti molto precoci, tra i primi ad essere connessi con simboli verbali. Kelly parla di come un simbolo, una parola (non necessariamente una parola, può essere un gesto o un oggetto fisico come un vestito o una tessera), si lega a uno dei poli del costrutto: è così che, attraverso il linguaggio e i segni, noi iniziamo a comunicare il modo in cui costruiamo il mondo. Poi, ovviamente, anche il linguaggio comincia a formare la nostra costruzione. Così, quando prima abbiamo parlato di come una famiglia o una cultura darà struttura e forma alla nostra costruzione, stavamo dicendo che iniziamo a essere influenzati dai suoi presupposti e dai suoi discorsi: questo è vitale per la comprensione di come il sistema di costrutti continua a svilupparsi.

Mi piacerebbe sapere cosa ne pensa della teoria dell'attaccamento.

Penso che ci siano molti sviluppi nella teoria dell'attaccamento, certamente dal punto di vista di un'enfasi familiare sistemica sulle triadi, sui triangoli. Si potrebbe criticare il primo lavoro considerando troppo diadica l'idea di una particolare figura di attaccamento, ma io penso che le cose stiano iniziando a cambiare. I miei colleghi in Inghilterra, come Rudi Dallos e Arlene Vetere, stanno considerando la teoria dell'attaccamento in un contesto familiare sistemico. Come il lavoro svedese che ho menzionato prima, penso che questo sia il segnale di un iniziale riconoscimento, come affermano nell'introduzione del loro libro, che abbiamo bisogno di sviluppare la teoria dell'attaccamento per dare il giusto rilievo a processi più ampi di quelli diadici. Un attaccamento alla madre e al padre, che si spera si sviluppino bene in una famiglia, possono essere tipi completamente diversi di relazione. Guardandoli in modo diadico possiamo parlare di diadi multiple e parallele che le persone, i bambini, sviluppano; tuttavia, come accennato prima rispetto ai processi diadici e triadici, abbiamo bisogno di riconoscere come il bambino inizia a integrare la conoscenza e l'esperienza che sviluppa in ognuno di questi attaccamenti, che è portata come un tutto unico in un sistema di costrutti multi-relazionale e in un sistema di interazioni. Il lavoro di Judy Dunn (1993) nel suo libro *"Young children's close relationships: beyond attachment"* è rilevante nel guardare alle varietà di forme differenti che possono prendere per il bambino relazioni importanti. La teoria dell'attaccamento tende a soffermarsi esclusivamente sui temi della sicurezza, dell'evitamento, ecc., per quanto anche questi siano importanti.

Grazie. Nella sua esperienza, quali aspetti della PCP sono più utili nel lavorare con i bambini e gli adolescenti?

Il *background* filosofico e la psicologia che sta dietro l'idea di costrutto preverbale è molto importante. Quando siamo in relazione anche al più piccolo dei bambini, ci auguriamo - come diciamo - di diventare abili nel giocare la socialità, cioè avere l'abilità di "costruire i processi di costruzione del bambino", nei termini di questi costrutti molto precoci. Così letteralmente avviene, nel modo in cui giochiamo con il bambino e nel modo in cui con lui entriamo in una relazione appropriata all'età e produttiva in termini di

gioco, sia l'interazione che la comprensione di come il bambino sta già iniziando a costruirci, a costruire la relazione con noi e le emozioni che vi sono collegate. In PCP c'è una produzione ampia e ricca sui bambini. Sto pensando in modo particolare al lavoro di Don Bannister sullo sviluppo del "sé" (Bannister e Agnew, 1977; Jackson & Bannister, 1985), e al notevole lavoro di Tom Ravenette, uno psicologo dell'educazione, che lavorava brillantemente con i bambini. I suoi scritti (Ravenette, 1999) su tutti gli aspetti del suo lavoro con i bambini sono un'enorme risorsa. C'è un'ampia letteratura sul tema, ad esempio Heather Moran, Simon Burnham, Richard Butler e Dave Green (2007). Sono sicuro che ci siano altri scritti a cui non posso rendere giustizia qui. Una lista di questa bibliografia può essere trovata in Fransella e Procter (2015).

Il capitolo con cui ho contribuito alla seconda edizione del volume di Butler e Green riassume le linee guida principali e gli approcci che ho sviluppato per lavorare con i bambini, individualmente o nel contesto del colloquio con la famiglia. Questo comprende intervistare i bambini e i ragazzi nel giusto ambiente in cui siano disponibili giochi e materiale di interesse. Ho messo per iscritto una serie di domande che sono formulate in modo particolare per coinvolgere le persone giovani con un'enfasi sulla scoperta dei loro interessi e paure, su come vorrebbero fosse la vita, e per stimolare in loro nuovi modi di vedere le cose (vedi Procter, 2015⁹⁸). È molto importante coinvolgere il bambino con entusiasmo e giocosità. In questo ho imparato moltissimo da Ravenette: egli conduceva le sue interviste come se fossero un'avventura affascinante ed eccitante e aveva un'intera serie di tecniche per aiutare il bambino ad articolare le sue esperienze e a riflettere su di esse. A me di solito piace giocare con le parole e mi diverto un sacco. Quando il bambino comincia a vederti come genuinamente interessato a lui, ti racconterà parecchio di cosa sta succedendo nella sua vita. Essere davvero focalizzati, ricordare accuratamente il modo in cui mette le cose in parole, proteggere il suo spazio da interruzioni di altre persone presenti e "destreggiarsi" tra i vari temi che solleva, rivisitandoli per aggiungere dettagli, sono tutte tecniche di colloquio molto utili. Usare disegni e giochi per focalizzarsi sulle storie e illustrarle è ovviamente fondamentale. Quando il bambino condivide un *costrutto*, va considerato una "gemma", qualcosa da salvare ed esplorare con entusiasmo e meraviglia: è *suo*! Giocare con l'idea dei poli di contrasto è molto utile. Tom Ravenette (1999, capitolo 18) ha elaborato questa idea con una brillante tecnica chiamata "un disegno e il suo opposto". Quando il bambino ha fatto un disegno, si può sempre dire "non so cosa significa, ma tu sì. Puoi pensare al significato opposto e farmi un altro disegno per mostrarmi l'opposto!". Questo mantiene il *focus* e allunga il tempo in cui il bambino pensa a cosa sta esprimendo. Si può poi chiedergli di parlare delle similitudini e delle differenze tra i due disegni. Questo funziona molto bene. Non c'è situazione migliore per validare l'utilità dell'idea di polo di contrasto come intrinseca al significato di quella che ne coglie la risonanza e l'attrattiva per una giovane persona che si sforza di dar senso ai propri eventi. Si dovrebbe sempre essere cauti nel *fornire* costrutti anziché *elicitarli*. Quando lo facciamo, dovremmo controllare ed essere doppiamente sicuri che le nostre parole esprimano il significato del bambino.

Ha qualche suggerimento per uno psicologo che sceglie di lavorare con bambini o adolescenti?

Sarà utile conoscere bene la letteratura che ho appena menzionato, perché oltre a essere molto buona stimola nel lettore ulteriori idee e sviluppi. Per chi entra in questo campo, ci sono molte opportunità di avviare nuovi argomenti e aree per la ricerca e lo sviluppo della pratica clinica entro una cornice PCP. Molti dei metodi che io stesso ho sviluppato in termini di Griglie Qualitative, così come tutte le altre metodologie PCP, sono preziose per la ricerca in molte aree di sviluppo e di tipi di difficoltà infantili non ancora esplorate, non solo in campo clinico, ma anche per quanto riguarda le trasgressioni giovanili, lo sviluppo della sessualità, la protezione dei bambini, o per i bambini che affrontano disabilità, malattie fisiche e terminali, migrazioni, discriminazioni - la lista è lunga. La PCP potrebbe trarre beneficio dall'uso della ricerca video in cui l'interazione con la famiglia, con i pari e con gli insegnanti viene studiata al dettaglio quasi microscopico, consentendoci di far chiarezza sui modelli di cui abbiamo discusso e di cui abbiamo ancora una comprensione molto frammentata. Questi aspetti necessitano di sviluppo ulteriore, producendo trascrizioni per studiare il livello verbale, ma anche per approfondire l'interazione non verbale, i gesti e le espressioni emotive e l'uso del corpo, il posizionamento fisico in relazione alla costruzione che le persone

⁹⁸ Vedere le "Domande utili nelle interviste con le famiglie e i bambini" pubblicate in questo stesso numero. (N.d.T.)

stanno utilizzando, connettendo il senso che danno alle interazioni in corso e ai comportamenti concreti. Penso che questa analisi ci renderebbe capaci di imparare di più su come avviene lo sviluppo.

Ma forse la ragione principale per scegliere di lavorare con i bambini e i ragazzi è che sono freschi, vivi e spontanei. Anche i bambini che stanno soffrendo molto tendono spesso a mantenere un atteggiamento positivo e vitale che è d'ispirazione. Io ho vissuto il cambiamento nel bel mezzo della mia carriera, passando dal lavoro nell'ambito della salute mentale degli adulti a quello della salute mentale e delle difficoltà di apprendimento con bambini e adolescenti. Non mi sono mai pentito di aver fatto questo cambiamento: ha aperto la porta a un intero nuovo mondo, in cui per noi è vitale essere inseriti, data l'eccezionale differenza che possiamo fare per queste giovani vite. Chi lavora solo con gli adulti, inoltre, tende a sottostimare le difficoltà dei propri clienti che affrontano *come genitori* la crescita dei figli. Lavorare con i genitori è una parte vitale, affascinante e sfidante di questa specializzazione.

Penso che una delle sfide attuali della PCP sia descrivere il sistema di costrutti in una prospettiva epigenetica, mettendo in luce come i costrutti cambiano nel tempo. Ho trovato questa idea nei suoi lavori sul concetto di costrutto, in cui descrive come un sistema di costrutti nasce e cresce, a partire da una discriminazione sensoriale. Può spiegare per i lettori cos'è un costrutto e come avviene il processo di sviluppo?

Fondamentalmente un costrutto è un modo di identificare una differenza tra le cose. Se pensiamo al flusso di realtà in cui tutti esistiamo, potremmo dire che c'è una continuità, un fluire senza discontinuità, e la mente umana procede, con lo scopo di sopravvivere in questa situazione e di darvi senso, dobbiamo creare *distinzioni*. Kelly afferma fondamentalmente che noi usiamo queste distinzioni, che chiama costrutti bipolari, che in realtà coinvolgono tre cose. Quando costruiamo qualcosa, quando usiamo un costrutto - lui dice, in uno stesso atto psicologico - mettiamo insieme alcune cose e le identifichiamo, vedendole come simili e allo stesso tempo diverse da qualcos'altro. Secondo me questa è davvero un'idea dialettica, e la possiamo rintracciare nella filosofia dialettica di Hegel, in cui egli sostiene che il significato di qualcosa non esiste veramente finché non vi troviamo una sorta di contrasto, in modo che si crei una dialettica. Ad esempio diciamo che la parola *sicuro* significa qualcosa solo in relazione a qualcosa come *insicuro* o *pauroso*. Ma non è necessariamente così: ogni persona trova un costrutto che Kelly definirebbe "pertinente" ad anticipare e dare senso agli eventi. È anche molto *situazionale*: una persona può usare un costrutto con diversi poli di contrasto o distinzioni in diversi contesti. Dobbiamo scoprire in cosa il costrutto è coinvolto ogni volta che viene usato. Questo è quello che succede nello sviluppo di un costrutto: esso è un'entità dinamica, ricreata ogni volta in cui viene usata. Dal momento che un costrutto viene ridefinito ed elaborato, permette alla persona di produrre sempre più conoscenza; non voglio dire che è più *accurato*, perché non penso che vogliamo rendere l'idea che un costrutto assomigli a uno schema o una *rappresentazione* della realtà. Forse è qualcosa di più simile a uno *strumento* per prendere decisioni su come relazionarsi e agire sul mondo. Quando lo facciamo, il mondo ci torna indietro! In tal senso Kelly parla di validazione e invalidazione di un'anticipazione: se prendiamo una decisione... anzi se ci dimentichiamo uno scalino di una scala, anticipiamo che lo scalino sarà "là" e sbagliamo, inciampiamo; e dobbiamo velocemente imparare a revisionare la valutazione o cambiare il costrutto o renderlo più sofisticato per avere a che fare con le situazioni sempre più complesse e sottili che incontriamo. Questa è una bella metafora anche per tutti gli eventi sociali: ci anticipiamo l'un l'altro, pensiamo che qualcuno abbia un certo sentimento o atteggiamento verso qualcosa, ma spesso sbagliamo e gradualmente impariamo a costruire meglio i processi di costruzione di un'altra persona e ad arricchire questa comprensione reciproca.

Nella sua esperienza, cosa significa la parola "cambiamento" parlando di età evolutiva?

Kelly parla di noi come "forme di movimento", che è piuttosto una buona idea, anzi penso che sia centrale. Noi diciamo di essere "vivi e vegeti"; Kelly, per criticare l'idea che ci sia una specie di pulsione o di bisogno (le chiama teorie *push and pull* come quella del rinforzo o delle pulsioni), afferma che la persona è già viva, il bambino è già vivo. Anche un bambino piccolo o appena nato è assolutamente spontaneo e sta già cambiando continuamente; la direzione in cui avviene questo cambiamento, dice Kelly, è strutturata dal sistema di costrutti di quella persona e - aggiungerei - dal sistema di costrutti del gruppo di adulti significativi nelle varie situazioni in cui il bambino vive. Questo sistema di costrutti gradualmente diventa

sempre più complesso ed *elabora* - si tratta di una parola davvero centrale nel lavoro di Kelly - così un costrutto riferito a una sola cosa comincia a suddividersi e a diventare più elaborato, come se prendesse la forma di un albero in cui c'è una gerarchia di costrutti; quelli più in alto governano un *sottosistema* di costrutti. Questo è sempre un sistema vivente. Da un minuto all'altro, letteralmente, i costrutti vengono rivisitati mentre conversiamo, attraverso una costruzione reciproca; anche quando ci posizioniamo l'uno con l'altro e comprendiamo il gioco o la conversazione che stiamo facendo, continuiamo sempre a far crescere i nostri significati. I costrutti sono continuamente ri-creati nella nostra interazione. Quando anticipo la tua posizione nei confronti di qualcosa, mi posiziono naturalmente, non con particolare consapevolezza, in modo da comunicare al meglio con te e tu fai lo stesso con me, e così i costrutti continuano sempre a svilupparsi nel nostro processo e flusso dialogico. Anche quando siamo con noi stessi, o anche quando dormiamo, questo non si ferma mai perché anche i nostri processi interni sono per natura dialogici, come enfatizzano Peirce e Vygotsky. Per Peirce il pensiero è quello che una persona "dice a se stessa" dicendolo "all'altro sé che è appena venuto alla luce nel flusso del tempo". Questo è ciò che chiamiamo un processo *dialogico*. È un processo di *problem solving* creativo, come sappiamo quando ci viene una nuova idea o ci chiariamo una prospettiva su qualcosa.

La cosa importante in questo ottimistico modello di cambiamento è che quando le persone sono "bloccate" nell'affrontare i problemi della vita non si tratta in effetti di una questione di "blocco" ma piuttosto del fatto che i loro tentativi di far fronte alle situazioni sono diventati ripetitivi. Non c'è una perdita di "energia", anche se ovviamente ci sono situazioni in cui le persone hanno "rinunciato", si sono scoraggiate e disperate. Ma di solito il problema è una ripetizione di *pattern interpersonali*. Questo viene catturato nella definizione di Kelly di *ostilità* e nei *pattern* che ho descritto come "bow-tie" (Procter, 1985). In queste situazioni è facile criticare dicendo che le persone "non stanno facendo nulla di nuovo"; ma di solito stanno difendendo un valore o una posizione nucleare che sembra minacciata dalla politica della famiglia o del gruppo, forse per fedeltà a un mentore o a una figura nella storia familiare. Oppure potrebbe essere che non siano ancora capaci di pensare a modi diversi di affrontare la situazione e così ripetono la soluzione che per loro ha senso.

Per lei il lavoro con i bambini o gli adolescenti coinvolge sempre il sistema familiare? Perché?

Chi il terapeuta vede in terapia è una cosa, dov'è "il problema" è una questione totalmente diversa. Il pericolo di confonderli sta nel vedere il problema come appartenente in qualche modo all'individuo, così come viene rinforzato dalla diagnosi psichiatrica. Tutte le esperienze, le emozioni e le difficoltà esistono in un contesto sociale, relazionale. Lavorare con qualcuno coinvolge sempre il sistema familiare: anche lavorare individualmente con una persona è un intervento indiretto nel sistema familiare, attraverso i cambiamenti che l'individuo mette in atto e attraverso la conoscenza che il resto della famiglia ha del coinvolgimento del terapeuta. Io considero sempre la possibilità di invitare la famiglia all'inizio del contatto con il cliente perché, se si dovesse rendere necessario in seguito, è più difficile passare da colloqui individuali a familiari piuttosto che il contrario. Quando si vede una famiglia occorre essere flessibili su chi vedere e in quale combinazione: possiamo ritrovarci a vedere un membro della famiglia dopo un colloquio iniziale insieme, ma con l'accordo di tutte le persone coinvolte. I membri di una famiglia si conoscono reciprocamente estremamente bene; ovviamente la loro visione di ogni altro è altamente *posizionata*, ma noi possiamo comunque usare la vasta quantità di dettagli che ci forniscono. Essi sono una grande risorsa che rimane non sfruttata in un intervento individuale: osservare e intervenire nelle loro interazioni ci fornisce un vero e proprio strato addizionale di informazioni e *insight*.

Spesso suddivido un colloquio e vedo i genitori e i bambini in momenti diversi, ma è meglio farlo negoziandolo con l'intero gruppo. Ogni parte del colloquio è confidenziale rispetto agli altri: io dico "non voglio agire come un ponte tra voi spiegandovi come vi sentite gli uni gli altri, ma userò tutte le informazioni che mi darete e le metterò insieme per potervi aiutare nel modo migliore che conosco". Tutto questo dipende ovviamente da quello che sta accadendo: se ci sono alti livelli di violenza, abuso, ostilità o rifiuto potrebbe essere controproducente provare a coinvolgere la famiglia. Talvolta c'è una domanda di terapia che non è però l'esigenza principale, ma lo è piuttosto l'intervento di servizi legali come la tutela minori o la polizia.

Ma diciamo che un terapeuta sta lavorando con una persona giovane, un adolescente, che non vuole coinvolgere i suoi genitori o altre persone: vuole solo sedersi a tu per tu e va bene, se è quello che preferisce e sembra il modo più appropriato di procedere. Talvolta si può sentire che sarebbe una buona idea cambiare questo *format* e negoziare un lavoro con un gruppo più ampio, persuadendolo a includere qualcun altro, ma va bene lavorare a tu per tu con una persona. Tuttavia anche quando si sta lavorando così, la sua famiglia e le sue relazioni sono di centrale importanza, nel senso che le altre persone sono ancora "nella stanza" e prendono vita "nella testa" sia del cliente che del terapeuta, sono presenti nella conversazione terapeutica. Il ragazzo possiede le "voci" delle persone coinvolte nelle situazioni in cui stanno male. Diciamo ad esempio che sta parlando del suo gruppo di pari, gli amici a scuola, e che qui ci siano alcune situazioni difficili da affrontare. In adolescenza iniziamo a svilupparci: l'inizio dell'interesse sessuale diventa molto più importante, così come temi riguardanti fidanzati e fidanzate, sentimenti di abbandono da parte di qualcuno, delusioni, rivalità e conflitti. Questo potrebbe essere del materiale da prendere in considerazione con una persona giovane, e allo stesso modo possiamo usare le tecniche, guardando alla costruzione delle relazioni, al senso che le persone stanno costruendo rispetto a un amico o a una relazione nel gruppo di amici. Questo lo aiuta a capire meglio la propria costruzione, aiutando anche il terapeuta a comprenderla meglio, in modo da riuscire ad aiutarlo ad allenare modi diversi di approcciarsi a qualcosa. Ma chiaramente la famiglia è sempre importante e di solito è il *focus* centrale del lavoro: l'adolescenza comporta un cambiamento radicale nelle relazioni di ruolo, cambiamento che è sfidante e disturbante per tutti. L'idea che la persona sia parte di un sistema di relazioni è sempre presente anche quando lavoriamo individualmente con qualcuno: poiché stiamo intervenendo in un sistema familiare e l'individuo non è isolato, un'entità disconnessa, è meglio esserne consapevoli e comprendere tutte le posizioni dei membri della famiglia con l'approccio credulo che Kelly ci ha consigliato, nella misura in cui siamo capaci di avere accesso alla costruzione dei membri assenti.

Quali difficoltà ha incontrato nel suo lavoro con le famiglie?

Difficoltà nel lavoro o nel contesto istituzionale?

Dove lavora o lavora di solito...

Ho capito. Ora sono in pensione ma ho lavorato per molto tempo presso il Servizio Sanitario Nazionale in Gran Bretagna in un servizio di salute mentale per adulti e, successivamente, per bambini; ho poi sviluppato un piccolo *team* per lavorare con le difficoltà di apprendimento dei bambini e i disturbi dello spettro autistico. Sono stato molto fortunato a riuscire ad avere questa ampiezza di esperienza negli anni. Nel contesto adulto spesso c'è una grande enfasi sul lavoro con gli individui, come se tutti i problemi avvenissero all'interno del singolo. Sono stato fondamentale nell'introdurre un servizio più sistemico e orientato alle famiglie presso la *Southwood House*, il gruppo che si occupa di salute mentale di comunità a Bridgwater, Somerset. È stato il primo servizio familiare nella salute mentale adulta ad essersi formato in Gran Bretagna. Questo ci ha condotti alla formazione di molti gruppi di terapia familiare nella regione sud occidentale dell'Inghilterra.

Quando si tratta di PCP, vogliamo davvero enfatizzare che ogni situazione è unica, così ogni caso - anche di una difficoltà comune come l'agorafobia - è unico. La sintomatologia esiste in una situazione unica, in un sistema di costrutti unico. Questo significa che è abbastanza limitativo usare approcci standardizzati e manualizzati con prescrizioni basate sulla ricerca di gruppo organizzata attorno a categorie diagnostiche che dicono che un certo tipo di sintomatologia va trattata con un certo tipo di strategia terapeutica. Questa è una battaglia che nei prossimi anni deve essere affrontata, riguardo all'ideologia dell'*evidence based practice* nella gestione e nell'elaborazione delle politiche nei servizi. Penso sia stato utile arrivare a dare un'enfasi maggiore all'evidenza empirica, ma questo non deve limitare la nostra prassi. Come terapeuti noi sviluppiamo un'*expertise* nel lavorare con tipi diversi di difficoltà, ma non si tratta solo di lavorare con la difficoltà, si tratta di usare noi stessi e le nostre proprie comprensioni, e la relazione terapeutica che costruiamo nel nostro lavoro con quella persona. Noi terapeuti, insieme ai clienti, siamo gli esperti che lavorano in collaborazione sul modo migliore di aiutare al meglio una situazione. Ovviamente abbiamo bisogno dell'aiuto di supervisioni cliniche e di discussioni di gruppo, aggiornamenti, ecc., ma qualcuno che è al di fuori della situazione come un superiore non può davvero dire che cosa è meglio fare.

Egli può provare a dirti cosa fare, e se tu pensi "sì, ha senso per me, lo proverò" è ok. Ma se qualcuno ti sta dicendo "devi fare questo" e non c'è il *feeling* giusto in quella particolare relazione terapeutica, allora diventa una situazione molto problematica all'interno di terapie psicologiche. È una buona idea cambiare l'ordine delle parole della frase e parlare di *practice based evidence*, come David Green e Gary Latchford (2012) hanno recentemente proposto. Il lavoro di un superiore in un servizio di psicoterapia deve essere supportare i terapeuti nel loro difficile lavoro e ovviamente garantire la qualità dell'operato rimanendo nel suo ruolo e assicurandosi che ogni pratica inappropriata sia vietata.

Un'ultima domanda. Stiamo chiedendo ai nostri amici sparsi per il mondo: "per lei cos'è l'*Institute of Constructivist Psychology (ICP)*?"

Per me l'ICP è un gruppo di amici molto accogliente! Sono venuto qui probabilmente quattro o cinque volte, tenendo *workshop* per due giorni. Non vedo l'ora di venire al convegno il prossimo anno (2016), l'*European Personal Construct Conference* che terrete qui a Padova, nei Colli Euganei. Penso che l'ICP costituisca un'evoluzione importante ed entusiasmante. Sono colpito dal programma, dagli insegnanti e dagli studenti. È uno dei centri importanti che promuovono la visione di Kelly; ce ne sono altri in Italia, a Barcellona, a Belgrado oltre ai nostri in Gran Bretagna e ovviamente in America e in Australia: l'ICP è uno dei luoghi importanti in cui la PCP viene promossa e sviluppata. Specialmente ora con il lancio della rivista, la RIC, sarà emozionante nei prossimi anni vedere le persone consolidare una conoscenza di base più ampia in questo settore.

Grazie mille.

Grazie a lei.

Bibliografia

- Bannister, D. (1966). A new theory of personality. In B. M. Foss (Ed.) *New horizons in psychology*. Harmondsworth, UK: Penguin Books.
- Bannister, D., & Agnew, J. (1977). The child's construing of self. In A. W. Landfield & J. K. Cole (Eds.), *Nebraska Symposium on Motivation 1976: Personal Construct Psychology* (pp. 99-125). Lincoln: University of Nebraska Press.
- Bannister, D., & Salmon, P. (1966). Schizophrenic thought disorder: Specific or diffuse. *British Journal of Medical Psychology*, 39, 215.
- Butler, R., & Green, D. (2007). *The child within: Taking the young person's perspective by applying personal construct psychology, 2nd Edition*. Chichester: Wiley.
- Dunn, J. (1993). *Young children's close relationships: Beyond attachment*. New York: Sage.
- Fivaz-Depeursinge, E., & Conboy-Warnerey, A. (1999). *The primary triangle*. New York: Basic Books.
- Green, D., & Latchford, G. (2012). *Maximising the benefits of psychotherapy: A practice based evidence approach*. Chichester, UK: Wiley-Blackwell.
- Haley, J. (1962). *Strategies of psychotherapy*. New York: Grune and Stratton.
- Jackson, S. R., & Bannister, D. (1985). Growing into self. In D. Bannister (Ed.), *Issues and Approaches in Personal Construct Theory*. London: Academic Press.
- Kelly, G. A. (1932). *Understandable Psychology* (Unpublished manuscript). Fransella and Miller Mair Personal Construct Psychology (PCP) Collections, Learning Resources Centre, University of Hertfordshire, UK.⁹⁹
- Procter, H.G. (1985). A Construct Approach to Family Therapy and Systems Intervention. In E. Button (Ed.) *Personal Construct Theory and Mental Health*. Beckenham, Kent: Croom Helm.¹⁰⁰
- Procter, H. G. (2007). Construing within the family. In R. Butler & D. Green, *The Child Within: Taking the young person's perspective by applying Personal Construct Theory (2nd Edition)* (pp 190-206). Chichester: Wiley.
- Procter, H. G. (2014a). Peirce's contributions to Constructivism and Personal Construct Psychology: I. Philosophical Aspects. *Personal Construct Theory and Practice*, 11, 6 - 33.¹⁰¹
- Procter, H. G. (2014b). Qualitative Grids, the Relationality Corollary and the Levels of Interpersonal Construing. *Journal of Constructivist Psychology*, 27 (4), 243–262. DOI: 10.1080/10720537.2013.820655.
- Procter, H. G. (2016). PCP, Culture and Society. In D. Winter & N. Reed (Eds.), *The Wiley Handbook of Personal Construct Psychology*. Chichester: Wiley-Blackwell.¹⁰²

⁹⁹ <http://www.herts.ac.uk/about-us/facilities/learning-resources/visitors/fransella-pcp-collection>

¹⁰⁰ Disponibile da:

https://www.academia.edu/540452/A_construct_approach_to_family_therapy_and_systems_intervention_1985

¹⁰¹ Disponibile da: <http://www.pcp-net.org/journal/pctp14/procter14.pdf>

¹⁰² Vedi <http://eu.wiley.com/WileyCDA/WileyTitle/productCd-1118508319.html>

Procter, H. G., & Ugazio, V. (2016). Family Construct and Semantic Polarities: A convergence? In D. Winter, P. Cummins & H. G. Procter (Eds.), *Personal Construct Psychology at 60: Past, Present, and Future*. London: Routledge.

Ravenette, A. T. (1999). *Personal Construct Theory in Educational Psychology: a Practitioners's View*. London: Whurr Publishers.

Salmon, P (1970). A psychology of personal growth. In D. Bannister (Ed.), *Perspectives in personal construct theory*. London: Academic Press.

Ugazio, V. (2013). *Semantic polarities and psychopathologies in the family*. New York: Routledge.

Risorse elettroniche

Fransella, F., & Procter, H. G. (2015) Some Personal Construct References on Children and Education Version 1.0. Consultato da:

https://www.academia.edu/19606709/Some_Personal_Construct_References_on_Children_and_Education_Version_1.0 Compiled by Fay Fransella and Harry Procter December 2015

Procter, H. G. (1978). Philosophical background and status of personal construct theory. In *Personal Construct Theory and the Family: A Theoretical and Methodological Study* (Unpublished doctoral dissertation). University of Bristol, Bristol. Consultato da:

https://www.academia.edu/543578/Chapter_1_Philosophical_Background_and_Status_of_Personal_Construct_Theory_1978

Procter, H. G. (2015). Useful Questions in interviewing Families and Children: Annotated 2015. Consultato da: https://www.academia.edu/18541459/Useful_Questions_in_interviewing_Families_and_Children_Annotated_2015

Sitografia

<http://herts.academia.edu/HarryProcter>

**Constructs and Relationships:
an interview with Harry Procter¹⁰³**
(English original version)

by Chiara Centomo
Institute of Constructivist Psychology

H. G. Procter, PhD, Consultant Clinical Psychologist. Harry Procter is Visiting Professor at the University of Hertfordshire, UK. He conducted his doctoral research in the early 1970's at the Department of Mental Health, University of Bristol, on applying Personal Construct Psychology to family processes and beginning the development of a Systemic Constructivist approach to family therapy. After training as a Clinical Psychologist in Nottingham, he worked in Adult and then Child and Adolescent Mental Health in Somerset before retiring from the NHS in 2004. Currently, he is involved in supervision and teaching in a number of countries and is continuing to develop Constructivist applications to relational and organizational contexts. He has published over 40 papers and chapters covering a variety of topics including family therapy for children and adults with mental health and learning disabilities, schizophrenia, autism, hypnotherapy, reflective practice, formulation and the philosophical background to his approach. He has edited two volumes of papers of Milton H. Erickson for Paidos Publications, Barcelona, and is currently co-editing a volume of papers presented at the International Congress on Personal Construct Psychology, University of Hertfordshire, July 2015.

Recently he has been researching the work of Charles S. Peirce whose work provides a fascinating meta-framework for looking at and understanding constructivist approaches. Two recent chapters for the new Handbook of Personal Construct Psychology address Relational Construct Psychology and PCP, Society and Culture.

He has developed various types of Qualitative Grid, which are user-friendly methods of displaying the construing of members of groups and families, tracing their different positions and charting change over time.

Key words: developmental age, family system, clinical practice, philosophical background, change.

¹⁰³ *Institute of Constructivist Psychology*, Padua, 13th April 2015.

Thank you for being here at the Institute for Constructivist Psychology. We are very pleased to interview you!

Thank you!

What is PCP for you?

PCP was enormously important for me when I came across it while doing my first degree in psychology. I'd become interested in cognitive approaches, people like Ulric Neisser and those early cognitive approaches but then I came across Personal Construct Theory through Don Bannister's work. We had a local clinical psychologist, Alan Hayward, working in Bristol, who was using Bannister's Grid Test for Schizophrenic Thought Disorder. Alan was working in the local psychiatric hospital and he gave a lecture to us on Bannister's work. That's how I got hold of Bannister. Then I read his paper "A New Theory of Personality" (Bannister, 1966) and it seemed to me that there was a broader and more comprehensive framework there than the cognitive theories, which still seemed to me to be rather narrow and fragmented, especially when it comes to what kind of model we have of a Person. PCP was a much broader, richer model, including a better treatment of emotion and relating. And I never looked back really! It's been an incredibly useful framework both at a theoretical level and a methodological level - it helps you to work well with people in a respectful way, taking the way they see the world, see their problems, see their relationships and so on and puts those in a central position of importance.

What fascinated you about the figure of George Kelly and about PCP?

As I was saying, he presented a comprehensive model of human functioning. Now we talk about different "Constructivisms", but I still think that Personal Construct Psychology occupies a position within the broader set of Constructivisms that is balanced - not too individual and biological, on the one hand, and not too social at the expense of the individual on the other. You can embrace a dimension from a proper look at the individual through to a proper look at culture and society, in my opinion. Recently, I've written a paper (Procter, 2016) on personal construct psychology almost as a sociology as well as a psychology. So, we can say that constructs, in Kelly's sense, are something that belong to individuals, as Kelly says: *personal constructs*, but we can also talk about these constructs, in Kelly's sense, belonging to groups, institutions, cultures and societies. To me that's very satisfactory because when we are understanding people and understanding difficulties, it's very important to put it in a cultural context, but not to ignore that each person develops their own way of looking at the world, through their unique biography, their unique experiences. So, for an individual, any construct, whose meaning we might all think we know, in practice has very personal implications, personal memories and connotations attached to that way of construing. When we're working clinically, or when we're working in education or helping somebody mentoring and coaching in organisational work, we need to know what those specific meanings are, to really help the person to work as well as possible in their situation. So a single theoretical entity, Kelly's bipolar construct, can become a unit of analysis from the sociological micro through to the macro. This is satisfactory from the point of view of "Occam's razor" or the law of parsimony.

Who was the most important mentor you met in your PCP location and what is the most important thing you have learned that is of interest for your profession?

That's a very big question. I mentioned Don Bannister. When I was doing my doctoral research dissertation at Bristol University, a number of us in Bristol became interested in Construct Theory and we went over to Bexley Hospital in Kent, where Bannister was working at the time, and he was enormously kind and helpful. So when I was doing my research on families, he was my external examiner and he continued to be helpful before his unfortunate early death. He was an important person in Britain and Europe for promoting Kelly's ideas, particularly over here in Italy. I went to training with Fay Fransella quite early on, and other figures like Phillida Salmon and Miller Mair were important. So those early British Construct Theorists were probably my most important influences within PCP. I also learned a huge amount from the family researchers and therapists such as Haley, Bateson, Minuchin, Watzlawick, Selvini, Boscolo and Cecchin and also the hypnotherapist Milton H. Erickson. John Shotter, who I met whilst training in Clinical Psychology at Nottingham, was a strong influence on my wish to elaborate what later would be called a social constructionist critique of PCP.

In recent years, many of your papers have focused on the relationship between Kelly and PCP and some philosophers like Peirce and Wittgenstein. What kind of relationship is there between them and how have they influenced each other?

Yes. Kelly himself was well read in philosophy. There is evidence from an early manuscript called "Understanding Psychology" (Kelly, 1932) which shows that he had surveyed philosophy as well as psychology and sociology. One of the strengths of Kelly's model, I think, compared to many models within psychology is that he is respectful and knowledgeable about a philosophical base. And so, he makes very clear at the beginning and throughout his work, about what his philosophical assumptions are. But he also said, "If we stopped to pay our respects to all the thinking which has preceded and influenced what we have to say, we would never get it said" (1955, p. 42). But for me, from the very start I was interested in exploring connections with philosophy - the first chapter of my PhD (Procter, 1978) is about the philosophical context of PCP.

I've continued to be interested ever since and recently, I've started looking at Pragmatism as Kelly's main framework, his main context, if you like. He acknowledges John Dewey, he says Dewey's work "can be read between the lines of personal construct psychology" and I discovered, actually through talking to a colleague here in Padua, Carmen Dell'Aversano, who told me about Charles Peirce (it's pronounced "purse" as in a purse). She told me about Peirce and his semiotics, the person who founded pragmatism. So I started to have a look at Peirce's work and I found that here was an enormously rich philosopher, incredibly well-read and he touches every area of philosophy. It turns out that he is a strong influence on, a much stronger influence on William James and John Dewey than had been previously recognised. This is now being acknowledged. When I started to read him, I found that you could find in Kelly's philosophical assumptions, listed at the beginning of Volume 1 of the *Psychology of Personal Constructs*, and you could find a correspondence between Kelly's statements and what Peirce was saying (see Procter, 2014a).

What is the point of doing this? Well, it enriches our understanding so that when we look at an assumption that Kelly makes and we look at what Peirce says, it allows us to make links, connections with other philosophers through history, and also with 20th and 21st Century philosophy. You've mentioned Wittgenstein...Peirce managed to anticipate many 20th Century trends within philosophy, including Wittgenstein. Wittgenstein made a big change during the 1920's. He met Frank Ramsey, a brilliant young Cambridge philosopher, who unfortunately died when he was only 27. Ramsey had read and studied Peirce's work and persuaded Wittgenstein that his early work, in the *Tractatus*, needed to bring a more pragmatic element into it. And if you look at later Wittgenstein, he's saying something means something according to its *use in the particular context*, what Wittgenstein calls a *language game*. This, to me, relates very closely with the idea of the *construing* that's being used in the local situation and group of people, so we can talk about how meaning is really based in what the *practical use* is, what the implications are in practice. Peirce said that the meaning of something is the practical consequences of taking that particular idea seriously. So, that fits in very well, too, with Kelly's idea that we're a bit like scientists, we're involved in a process of inquiry and inference. Anticipating the future is central in both bodies of work.

How do you think the knowledge and understanding of these authors could be useful? For psychotherapy or psychology in general?

When we're doing psychotherapy, we're helping the person make sense of the puzzling situations that they encounter, that they have to find a way forward within. Both clients and therapist are involved in the same kind of venture – inquiry. This is the reflexivity of PCP. I had a supervisor when I was training in Nottingham and he used to say, "Harry, we're not really doing psychology, we're doing philosophy!". I liked that! When we're sitting down with somebody and working out what the meaning of the events and the dilemmas that they're in, it raises all the philosophical questions. I think that personal construct psychology really is – it's a methodology, it's got its ways of working with people in terms of how to do things, the questions and other approaches that have been developed and the grids and all that sort of thing. But actually, more importantly, it's a *philosophy* that I think is incredibly helpful for the therapist. So I would advise people not to be scared of going into the philosophy! Very often when you've learned psychology, it's much more about, you know, experimental method and that sort of thing, but the

important thing is that anything that you say is within a *framework of assumptions*. Those assumptions are philosophical, they're what we would call in a social constructionist framework, *discourses*, prejudices and beliefs, the overall discriminations that people make. These have very important effects on how people are functioning in life and the kind of pressures that they have to encounter. Difficulties tend to be perpetuated by the approaches that people make, and these flow from their background assumptions or what we would call their way of construing the situations. The therapist's task then is to enter into clients' worlds in an *accepting way*, and work within these collaboratively to find a better way forward. Often, just making clear what assumptions are being made and putting these respectfully "on the table" together begins to suggest new ways of proceeding. This may happen quite automatically rather than deliberately with change then occurring in unexpected and surprising ways.

In your opinion, what are the present and future challenges for PCP?

It's quite paradoxical really, because probably within psychotherapy and psychology, PCP is not as known as it should be. But on the other hand, it is also very widely known. When we run our conferences, we've had a very successful series of conferences, the one in London that's coming up (July 2015), in Hertfordshire, is the 21st International Conference, and we also have a successful series of European, American and Australian conferences and at those conferences, there's a much broader range of people, working within Education and in Organisational and Business contexts, in Philosophy and in the Arts as well as psychology. So in many ways there is a durable strength within PCP across a wider set of disciplines.

But maybe the challenges in the clinical field, with still the very powerful influence of cognitive-behavioural approaches, psychodynamic and other models, are to show that PCP has a lot to offer all of those models and indeed it has absorbed a lot of useful things from those approaches. I feel our challenge is to give personal construct psychology its proper recognition as an important original trend, arising from the mid-twentieth century but still alive and well and developing. My own efforts in trying to connect PCP, looking more at the social and relational issues is all part of that attempt to get it recognised as the useful framework that it is.

It is well-known that your efforts have been to elaborate PCP in a direction of applying it to groups, families and organisations. Where does your interest come from?

Where does my interest come from? I've always been interested in families. In my own family, before the second world war, my father and mother had met. She'd come over from South Germany, in order to learn English, to help her father in his business of making electronic time switches¹⁰⁴. And unfortunately for her father, fortunately for me (!), she met and got engaged to my father. She was continuing to work with her father up until two weeks before the war broke out, and she just got out in time. And so, she and my father got married. So, I was living in the context of a dual nationality family. That intrigued me: what living in a dual tradition family - with two cultures in its background – is that it allows two different frameworks, two ways of looking at the world to come together. Of course that applies to all families, because however much you're within a culture - what Kelly would say is that we're all unique – individuals are unique, families are unique, and so the families of origin, on each side of the family, are always different, even if it's in the same culture. But if it's from a different language and culture, then there is a greater and interesting bringing together of two quite different ways of looking at things.

The famous anthropologist, Gregory Bateson, would say that *binocular vision*, having two eyes; a metaphor for looking at things from two different positions or points of view simultaneously gives *depth*, it gives you richness and depth. It makes you question and become more aware of the kind of assumptions I was talking about earlier. And so you become aware that you don't have to look at something in only one way. You can look at things in different ways and that's basically Kelly's philosophy of Constructive Alternativism. There's always a different way of looking at something and that if things are difficult, you can approach something from a different point of view.

¹⁰⁴A company that is still thriving today, one hundred years later! See <http://www.theben.de/en/International/Home/The-Company/History> where you can see pictures of my grandfather Paul Schwenk, my Tante Ellen and my Onkel Paul who ran the company until his death a few years ago.

So that was fascinating for me and when I came across and got interested, particularly in the family and schizophrenia research that was arising in the 1950's and 60's; they were looking in detail at the kind of *patterns of interaction* in families. So my doctoral research consisted of beginning to look at those through the lens of personal construct psychology and its methods. I gave repertory grids to members of the families. Out of that, incidentally, came the idea of *Qualitative Grids* (Procter, 2014b), which can be used much more immediately and very flexibly in interviewing situations. So you can look at what the construing are of the important people in the family, you can look at how those construing change over time or across different situations. Literally, by using the so called "raw data" of what people actually say, rather than using some kind of standardised questionnaire or method of that kind, you actually use the people's words. You can even include their *nonverbal communication*, with drawings and cartoons of nonverbal behaviour in those grids as well. That captures the dynamic, the politics of what's going on in the situation that enables a better understanding of the particular problems and dilemmas that people are struggling with.

Your Relationality Corollary gives a deeper understanding of group situations, but this involves developing a conception of the different levels of interpersonal construing. Could you explain this idea?

Yes. Actually the origin of that idea comes from the family therapist Jay Haley, who talked about how we can look at any situation, let's say it's a family with a person with eating disorders or something like that. Haley used the metaphor of a lens. He said we can just look at the individual, so you're looking at their behaviour, their attitudes, their emotions and all that. And then you can zoom out the lens to include two people. So it's very common to look at the relationship with the mother or father. So you can just look at the relationship of two people, the person and one parent. That is what we would call a *dyadic* situation, the *dyadic* interaction and relationship. A lot of research in psychopathology, in clinical psychology, looks at two-person situations – attachment work and that sort of thing. But Haley said it is very important to go even wider, and to look at three people, and of course wider still... But the family therapists, people like Murray Bowen, Haley himself, Zuk, Minuchin, even Freud, if we go back further in time, who was interested in the "Oedipal" situation, which is of course, involving three people – all the rivalries, coalitions, exclusions and that sort of thing, that can occur between *three* people. So Haley talked about a lens looking at three people, a threesome or *triadic* situation. That's a common thing to look at in family systemic work. What was important was the moment-by-moment, ephemeral, construing that was governing these patterns of interaction, and how it all connected together.

We can observe and make sense of these patterns, but the people in the situation themselves have to make sense of being confronted by one other person... two people... three people...and then thinking of themselves within a two-person situation, thinking of themselves in a three-person situation, or looking at three other people and having to deal with that. So, if a person is like a scientist, they must be making sense of, and making hypotheses and anticipations about how the dynamics in these multiple relational situations are occurring. We do all this normally so skilfully using knowledge and constructs of which we are hardly aware. Most of the language that people use in our society, this again goes back to Jay Haley (1963, p. 3), most of the language that we use about human problems is just talking about one person, so their emotions, their strengths and limitations, their disabilities, the psychiatric categories, are very much descriptions of individual behaviour. So we need to stretch the language within our professional construing to cover dyadic and triadic situations which the family systems people, and to some extent, social psychology generally, has done very well over the years. But maybe the construing that the people themselves in the situation are making of two person, three person, four person situations is not articulated in language so well. In order to describe, say a triadic situation, we can use a single word like, let's say, "jealousy", but actually it needs to be, to do justice to the construing, it needs to be put into a little story about how things work, even though in reality, it occurs naturally and rapidly, ever changing and flowing. And that story, can be connected with the construing, the hypothesis that somebody makes, "A and B are determined to exclude C from their activity": – that would be an example of a *triadic construing* occurring in the moment.

We can speak about *developmental age*. In our journal, in the editorial board, we are creating an issue about developmental age. One of the premises of constructivism is the vision of the person as a system of meaning in continuous development and change. From this perspective, the traditional partition of psychology into childhood, adolescence, adulthood and so on is overcome. I am interested in understanding what developmental age means in your opinion. What are childhood, adolescence etc. in your opinion?

A really interesting question. First of all it's worth saying that there was a critique within PCP, particularly by Phillida Salmon (1970), about the idea of looking at development in terms of *developmental stages*. The well-known accounts are those by Freud, Erik Erikson and Piaget, where the idea is that there are particular stages. I don't think we should rule that out entirely, I think it's quite useful to sort of "tune in" to the issues of a particular age. So obviously children negotiate different things at different stages – before they go to school, after they go to school¹⁰⁵, would be an example of that, where one is suddenly confronted with a very different context. But certainly, PCP would want to say that there is a personal *continuity* going through, that the construct system is gradually elaborating and changing and dealing with the broader and more disparate issues that they negotiate as we get older. I was mentioning earlier about levels of interpersonal construing, the monadic, the dyadic and the triadic. It was assumed for many years that to understand the dyadic and triadic would be something occurring much later in the child's development.

The Piagetian model of cognitive development is that you start very much with interaction with the physical world, marginalising the social and relational. Freud's account is very much about learning to deal with and control bodily sensations and functions. But actually more recent developmental research – I'm thinking of the brilliant work of two Swiss researchers, Elisabeth Fivaz-Depeursinge and Antoinette Corboz-Warnery (1999) who wrote *The Primary Triangle*. They looked at children still in their first year, very early, at nine months. Even at three months the child is clearly aware of relating to more than one person at once. The previous work, within, for instance, attachment theory, was very much looking at a single carer and the child's interaction with, the intersubjectivity with the primary carer. Researchers, people like Colwyn Trevarthen, were looking at secondary intersubjectivity. In primary intersubjectivity there is a primary dyadic relationship, then gradually, the mother or the father or the carer of the child introduces the child to the world, so a labelling of an object, giving us an idea of learning the language, the names of objects and things. But what the Swiss work was looking at was already very much evidence of what I would call triadic construing between the primary triangle – child mother and father (or brother and sister and other important figures). So we can see that what I would call dyadic and triadic construing is occurring really in the first months of life. Of course language hasn't really developed then – we have the musical patterns of babbling out of which develops more and more differentiated patterns of language. But it means that that construing is actually, Kelly would call it preverbal. Constructs governing joint attention, switching of interest in following the turn-taking of conversations between people – highly elaborated skills already involving distinctions for which we have no verbal labels attached to them. This opens the door and forms the basis of a much more Vygotskian view of development in which the child is learning from and leaning to manage his or her own contributions to the interpersonal gestalts of conversation and interaction. The framework of these *levels of interpersonal construing* provides a tool for describing and understanding these processes, which is helpful as a methodology. I've been influenced here by the work of Valeria Ugazio and her school in Milan and Bergamo. Our models have developed in parallel, in a similar but also complimentary way. So I would like to acknowledge Valeria as well in the enrichment of my understanding of those processes (see Procter and Ugazio, 2016).

From your point of view, how does the introduction of language affect the developmental processes?

That's a huge question. Language is incredibly important. Whilst a lot of these constrictings are happening before the appearance of language, how Kelly talks about language is in terms of symbols which become linked to construct poles. And this makes a good connection with Peirce's and later writers' semiotic

¹⁰⁵ These kinds of transitions, leaving home, retiring, getting married, having children, bereavement are of course situational changes. We can talk about stages in the *family life cycle* as opposed to the individual life cycle, a much more systemic concept.

studies. So, if we look at Kelly, we can see that there is a semiotic idea right at the centre of his idea of the construct. Whilst we make a discrimination, whilst even an animal can understand a physical construct like *inside* and *outside*, or *here* and *there*. The animal knows how to go and search for its food "over there" rather than "over here". So even an animal has some sort of construct of space there. The animal can show another animal where some food is, which we can do to: communication through action. But we can communicate in addition by putting words to it, words like "here", "there", "next to" and so on, to signify very early constructs, amongst the first constructs to be connected with verbal symbols. Kelly talks about how a symbol, a word, (not necessarily a word, it can be a gesture or a physical object such as clothing or a badge), becomes attached to one of the poles of the construct and that's how we begin to communicate the way we construe the world in language and signs. Then of course, language begins to shape our construing as well. So when we talked earlier about how a family or a culture will structure and shape our construing, we begin to become influenced by the assumptions and the discourses of the culture and that's vital for understanding how the construct system continues to develop.

I was interested to ask you, what do you think about attachment theory?

Well, I think there is a lot of development in attachment theory, certainly from a family systemic emphasis on triads, triangles. One would want to critique the early work as being too *dyadic*, the idea of a particular attachment figure. But I think that that's beginning to change. My colleagues in England, people like Rudi Dallos and Arlene Vetere are looking at attachment theory within a family systemic context. I think this is signalling the beginning of a recognition that— as with the Swiss work I mentioned earlier, they say in the introduction to that book that we need to develop attachment theory to give proper recognition of processes wider than dyadic. An attachment to mother and an attachment to father that hopefully happens well in families can be a completely different kind of relationship. So looking at that dyadically, we can talk about the parallel multiple dyads that the people develop, that the child develops, but then also, talking earlier about making sense of dyadic and triadic processes, we need to recognise how the child begins to integrate the knowledge and the experience that develops within each of these attachments, that is brought together into a broader multi-relational construct system and interaction system. The work of Judy Dunn (1993) in her book *young children's close relationships: beyond attachment* is important in looking at the variety of different forms that important relationships for the child can take. Attachment theory has tended to dwell exclusively on the issues of security, avoidance etc., important as these are.

Thank you. In your experience, what aspects of PCP are more useful in working with children and adolescents?

The philosophical background and the psychology behind the idea of preverbal construing is very important. So, when we're relating to even the youngest of children, we hopefully become able to have sociality as we say, to have the ability to "construe the child's construction processes", in terms of these very early constructs. So, literally in the way that we play with the child, and the way that we're already getting into an age-appropriate and productive relationship with the child in terms of play and interaction and understanding how the child is already beginning to construe us and construe our relationship and the emotions that are attached to that. There's a lot of very rich work within PCP on children. I'm thinking particularly of Don Bannister's work on the development of "self" (Bannister and Agnew, 1977; Jackson & Bannister, 1985), and the outstanding work of Tom Ravenette, an educational psychologist, who was brilliant in working with children. His papers (Ravenette, 1999) on all the aspects of his work with children are an enormous resource. There is a wide literature, people like Heather Moran, Simon Burnham, Richard Butler and Dave Green (2007). I am sure there are many writings I cannot do justice to here. A list of such references can be found in Fransella and Procter (2015).

The chapter I contributed to the second edition of Butler and Green's book summarises the main guidelines and approaches that I developed for working with children, individually or in the context of the family session. This includes interviewing children and young people in the right environment with toys and materials of interest available. A series of questions are listed which are particularly worded to engage the young person with an emphasis on finding out about their interests and worries and what they would

like life to be like and to stimulate in them new ways of looking at things (see Procter, 2015¹⁰⁶). It is very important to engage the child with enthusiasm and playfulness. I learned a huge amount from Ravenette in this. He ran his interviews as if they were a fascinating and exciting adventure and had a whole series of techniques for helping the child articulate their experiences and reflect on them. I used to love playing with words and having a lot of fun. When the child begins to see you as someone genuinely interested in them, they will tell you much about what is going on in their lives. Being really focused, remembering the way they put things into words accurately, protecting their space from interruptions by other people present and "juggling" the different topics they have raised, revisiting them to get more detail, are all very useful interviewing techniques. Using drawing and play to focus on and illustrate their stories are of course fundamental. When the child shares a *construct* with you, you regard this as a "gem", something to savour and explore with enthusiasm and wonder: It is *theirs!* Playing with the idea of contrast poles is very useful. Tom Ravenette (1999, chapter 18) extended this with a brilliant technique called "A drawing and its opposite". When the child has done a drawing, you can always say, "I don't know what it means, but you do. Can you think of the opposite meaning and do me another drawing to show me the opposite?" This keeps the focus and extends the time the child is thinking about what he or she is expressing. You can then ask the child to talk about the similarities and differences between the two drawings. It works very well. The usefulness of the idea of contrast pole as intrinsic to meaning is nowhere better validated than its resonance and appeal to young people struggling to make sense of their circumstances. One should always be cautious about *providing* constructs as opposed to *eliciting* them. When we do, we should check and make double sure that our words express the child's meaning.

Have you got any suggestions for a psychologist who is choosing to work with children or adolescents?

Well, it will be helpful to become familiar with the literature that I mentioned earlier, because as well as being very good, it stimulates in the reader further ideas and developments. There are many opportunities for people entering the field to initiate new topics and areas for research and the development of clinical practice within a PCP framework. Some of the methods I have developed myself in terms of Qualitative Grids as well as all the other PCP methodologies are valuable in researching the many areas of development and unexplored types of childhood difficulty, not just in the clinical field, but in youth offending, development of sexuality, child protection, children facing disabilities, physical and terminal illness, migration, discrimination - the list is large. PCP could benefit from using video research in which interaction with family, peers, and teachers is studied in microscopic detail, enabling us to throw far more light on the patterns we have discussed of which we still have a very sketchy understanding. That needs to be developed more, making transcripts to study the verbal side of things, but also to look at all the nonverbal interaction, the gestures and emotional expressions and the use of the body, the physical positioning in relation to construing that people are using, connecting the sense that people are making of the actual interactions and behaviours. I think that would enable us to learn much about how development occurs.

But perhaps the main reason for choosing to work with children and young people is that they are so fresh and alive and spontaneous. Even children who are struggling hugely with difficulties tend often to maintain a positive attitude and aliveness which is inspiring. I changed mid-career from working with adult mental health to working with child and adolescent mental health and learning disabilities. I never regretted making that change. It opened the door to a whole new world, one that is vital for us to be working in, given the tremendous difference that we can make to these young people's lives. Also, people working only with adults tend to underestimate the difficulties their clients face *as parents* in bringing up their children. Working with parents is a vital, fascinating and challenging part of this speciality.

I think that one of the current challenges for PCP is describing the construct system in an epigenetic perspective, how construing changes over time. I have found that this idea in your papers about the notion of the construct, in which you describe how a construct system is born and grows, starting from sensory discrimination. Can you explain for the readers what a construct is and how the developmental processes happen?

¹⁰⁶ See "Useful questions in interview with families and children" published in this issue. (N.d.T.)

A construct is basically some kind of recognition of a difference between things. So, if we think of the stream of reality that we all exist within, we could say that there is a continuity, a seamless flow, and the human mind comes along, in order to survive in this situation and make sense of it, we have to make *distinctions*. Kelly is basically saying that we use these, what he calls bipolar constructs that actually involve three things. So, when we are construing something, when we're using a construct, he says in a single psychological act, we are putting some things together and identifying them, seeing them as similar and seeing them as different from something else, all in one go. To me that is what I would call a very dialectical idea, which we can trace back to the dialectical philosophy of Hegel, in which he says that the meaning of something - something doesn't really mean anything until we've got some sort of contrast to it, so that there's a dialectic. So, let's say the word *secure* only means something in relation to something like *insecure* or *fearful*. But it wouldn't necessarily be that: each person finds a construct that is, what Kelly would call "convenient" for anticipating and making sense of events. It is also very *situational*: a person may be using a construct, with different contrasts or distinctions being made, in different contexts. We have to discover what meaning is involved each time the construct is used. So that's what is happening in construct development. A construct is a dynamic entity, recreated each time it is used. As a construct is refined and elaborated, it allows the person to make a more and more informed and, I won't say *accurate*, because I don't think we want to get the idea that a construct is something like a schema or a *representation* of reality. It's something more like a *tool*, perhaps, for making a decision about how to relate and to act upon the world. When we act upon the world, it comes back at us! So, Kelly would talk about the *validation* and *invalidation* of an anticipation. If we make a decision. If we miss a step on a staircase, we anticipate that the step is going to be "about there" and we get that wrong, we stumble. And so we quickly learn to revise the judgement or change the construct or make it more sophisticated for dealing with more and more complex or subtle situations that we encounter. And that's a nice metaphor for the whole thing occurring socially too, so we anticipate each other, we think that somebody has a certain feeling or attitude towards something, but we're often wrong, so we gradually learn better to construe the construction processes of another person and to enrich that mutual understanding.

In your experience, what does the word "change" mean? I'm talking about children.

Well, Kelly talks about us as a "form of motion", which is rather a good thing, I think, it's a very central thing. We are "alive and kicking" as we might say. Kelly says that in order to critique the idea that there are sort of drives or that we need what he calls "push" and "pull" theories like reinforcements, drive theories, that actually the person is already alive, the child is already alive. Even a little baby, a new-born baby is absolutely spontaneous and already changing all the time and the direction that change takes place in is structured by, as Kelly says, the construct system of that person and I would add the construing system of the group of carers in the situation in which the child is in at all times. That construct system gradually gets more and more complex and *elaborates* – that's a very central word in Kelly – that a construct that is just about one thing begins to divide up and get more and more elaborated, like the tree model, in which there is a hierarchy of construing, in which there is a construct at the top governing a *subsystem* of construing. That is ever alive. Literally from one minute to the next, constructs are revising as we are in conversation, with our mutual construing, as we position ourselves towards each other and understand the games that we're playing or the conversation that we're having leads to the growth of meaning all the time. Constructs are continually being re-created in our interaction. As I anticipate what your position is towards something, I will be naturally, not particularly consciously, positioning myself in order to communicate in the best way with you, and you're doing the same back with me, and so constructs are forever developing within our conversational process and flow. Even when we are by ourselves, or even asleep, this never stops because our internal processes are conversational in nature too, as Peirce and Vygotsky emphasised. For Peirce, thinking is what a person is "saying to himself", saying to "that other self that is just coming into life in the flow of time". This is what we call a *dialogical* process. It is a creative problem solving process, as we know when we awaken with a new idea or a clarified perspective about something.

The important thing about this optimistic model of change is that when people are "stuck" in dealing with problems in life, it is not a question really of "stuckness" but rather that their attempts to deal with situations have become repetitious. There is not a lack of "energy", although, of course, there are

situations where people have "given up" and become discouraged and despairing. But usually it is a question of a repeating *interpersonal pattern*. This is captured in Kelly's definition of *hostility* and in the pattern I have described as the "bow-tie" (Procter, 1985). In these situations, it is easy to be critical that people are not "trying something new"; but usually they are defending a core value or position that seems under threat in the politics of the family or group, perhaps in loyalty to a mentor or figure in their family history. Or it may be that they have not been able yet to think of a different way of approaching the situation and so they repeat the solution that makes sense to them.

For you, working with children or adolescents, always involves the family system - why?

Who one sees in therapy is one thing. Where "the problem" lies is a totally different thing. The danger of confusing these is to see a problem as somehow belonging to an individual, as reinforced by psychiatric diagnosis. All experiences, emotions and difficulties exist in a social, relational context. Working with someone always involves the family system in that even working with a person individually is an intervention in to the family system, indirectly through the changes that the individual makes and through the knowledge that the rest of the family have of you being involved. I will always consider the option of convening the family at the beginning of contact with a client, because, if that becomes necessary later, it is much harder to go from individual to family sessions rather than the other way round. When seeing a family, one wants to be flexible about who one sees in what combination. We may end up seeing one member of a family after an initial session but with the blessing of everyone involved. Family members know each other extremely well. Their views of each other are of course highly *positioned*, but we can still use the vast amount of detail that they provide us with. They are a huge resource which remains untapped in individual intervention and observing and intervening in their interactions provides us with a whole additional stratum of information and insight.

I will often divide a session up and see, say the parents and children in separate sessions, but that is best done in negotiation with the whole group. Each part of the session is confidential to that group. I say "I won't act as a bridge between you explaining how each other feel, but I will use all the information you give me and put it together so that I can help you all in the best way I can think of". All this obviously depends on the situation that is occurring. If there are high levels of violence, abuse, hostility or rejection it could be counterproductive to try and engage the family. Sometimes it is a question of therapy not being the primary requirement but rather the intervention of statutory services such as child protection or the police.

But let's say you're working with a young person, an adolescent, and they don't want to work with their parents or with other people, they just want to sit one-to-one with you and that's fine, if that's what they prefer and it seems the most appropriate way forward. Sometimes one might feel it would be a good idea to change that format and negotiate working with a broader group and persuade them to include someone else, but it's fine to work one-to-one with a person. But even when you are working one-to-one with a person, their family and their relationships are of central importance and in a sense the other people are still "in the room" and become alive "in the heads" of both client and therapist, present in the therapeutic conversation. The young person has the "voices" of people in their situation that they are struggling with. Let's say they are talking about their peer group, friends at school, maybe there are some difficult situations at school they have to deal with. In adolescence we begin to develop, the beginning of sexual interest becomes much more important, so issues about boyfriends and girlfriends, feeling abandoned by somebody, disappointments, rivalries and conflicts. That would be some of the material that we would be looking at with a young person. And so we can use the methods, looking at the construing of relationships, looking at the sense people are making of a friend or a relationship issue in their friendship group. This helps them to better understand their own construing, helps the therapist understand better their construing, who is then better able to help the young person work out some different way of approaching something. But, clearly the family is always important and that will usually be the central focus of the work. Adolescence involves a radical change in role relationships which is challenging and disturbing for everyone in the situation. So this idea that the person is part of a system of relationships is always there even when we're working with a person individually. Since we are intervening

in a family system and an individual is not an isolated, disconnected entity, it is better to be aware of this and understand all the positions of family members in the credulous way that Kelly advised, to the extent we are able to gain access to absent member's construing.

What kind of difficulties do you face in working with the families?

Difficulties within the work or in the institutional context?

Where you work or usually work...

Yes. I have now retired but I worked for many years in the National Health Service in Britain in adult mental health services and later in child mental health and then developing a small team to work with childhood learning disabilities and autistic spectrum disorders. I was very lucky to be able to have that breadth of experience over the years. Within the adult context, very often there is a great emphasis on just working with individuals, as if all their problems occurred within the individual. I was instrumental in introducing a much more systemic, family-oriented service in Southwood House, the community mental health team in Bridgwater, Somerset. It was the first family service in Adult Mental Health to be formed in the whole of the UK. That led to the formation of many family therapy teams working in the South West Region of England.

When it comes to PCP, we really want to emphasise that every situation is unique, so every example, even of a common difficulty like say agoraphobia, is unique. Symptomatology exists within a unique situation, a unique construct system. This means that it is rather limiting to use standardised, manualised approaches with prescriptions based on group research organised around diagnostic categories that says that this particular type of symptomatology should be treated in this particular kind of therapeutic manner. That is a struggle that needs to be met in the coming years with the ideology of *evidence based practice* amongst management and policy making in the services. I think it was useful for a stronger evidence base emphasis to come in but it mustn't restrict our practice. As a therapist, we develop expertise in working with different kinds of difficulties, but it's not just working with the difficulty, it is using our self and our own understanding, and the therapeutic relationship that we build in our work with that person. We as therapists, and the clients, are the experts working in collaboration on how best to help a situation. Obviously we need the help of clinical supervision and team discussion, seminars etc., but somebody removed from the situation like a manager can't really tell you what is best to do. They can try and tell you what to do, and if you think, "yes, that makes sense to me, I'll try that", that's okay. But if somebody is telling you, "you must do this" and it's not feeling right in that particular therapeutic relationship, then that is a very problematic situation within psychological therapies. It is neat to turn the phrase around and talk about *practice based evidence*, as David Green and Gary Latchford (2012) have recently promoted. The job of manager in psychotherapy services must be to support therapists in their difficult work and of course to ensure that the quality of the work remains at its highest and ensuring that any inappropriate practices are precluded.

A last question. We are asking to our friend around the world: "what is the Institute of Constructivist Psychotherapy (ICP) for you?"

ICP is a very warm set of friends for me! I've been coming here now, probably four or five times, teaching workshops over two days. I am looking forward very much to the conference next year (2016), the European Personal Construct Conference that you will be holding here in Padua, in the Euganean Hills. I think ICP is an important and exciting development. I am impressed with the programme, the teachers and the students. It's one of the important centres promoting Kelly's vision; there are other centres in Italy, in Barcelona, Belgrade as well as our centres in Britain and of course in America and Australia, so ICP is one of the important places in which PCP is being promoted and developed. Especially now with the launch of the journal, the RIC, it is going to be exciting in the coming years seeing people consolidating a broader knowledge base in this field.

Thank you very much.

Thanks to you.

References

- Bannister, D. (1966). A new theory of personality. In B. M. Foss (Ed.) *New horizons in psychology*. Harmondsworth, UK: Penguin Books.
- Bannister, D., & Agnew, J. (1977). The child's construing of self. In A. W. Landfield & J. K. Cole (Eds.), *Nebraska Symposium on Motivation 1976: Personal Construct Psychology* (pp. 99-125). Lincoln: University of Nebraska Press.
- Bannister, D., & Salmon, P. (1966) Schizophrenic thought disorder: Specific or diffuse. *British Journal of Medical Psychology*, 39, 215.
- Butler, R., & Green, D. (2007). *The child within: Taking the young person's perspective by applying personal construct psychology, 2nd Edition*. Chichester: Wiley.
- Dunn, J. (1993). *Young children's close relationships: Beyond attachment*. New York: Sage.
- Fivaz-Depeursinge, E., & Conboy-Warnerey, A. (1999). *The primary triangle*. New York: Basic Books.
- Green, D., & Latchford, G. (2012) *Maximising the benefits of psychotherapy: A practice based evidence approach*. Chichester, UK: Wiley-Blackwell.
- Haley, J. (1962). *Strategies of psychotherapy*. New York: Grune and Stratton.
- Jackson, S. R., & Bannister, D. (1985). Growing into self. In D. Bannister (Ed.), *Issues and Approaches in Personal Construct Theory*. London: Academic Press.
- Kelly, G. A. (1932). *Understandable Psychology* (Unpublished manuscript). Fransella and Miller Mair Personal Construct Psychology (PCP) Collections, Learning Resources Centre, University of Hertfordshire, UK.¹⁰⁷
- Procter, H.G. (1985). A Construct Approach to Family Therapy and Systems Intervention. In E. Button (Ed.) *Personal Construct Theory and Mental Health*. Beckenham, Kent: Croom Helm.¹⁰⁸
- Procter, H. G. (2007). Construing within the family. In R. Butler & D. Green, *The Child Within: Taking the young person's perspective by applying Personal Construct Theory (2nd Edition)* (pp 190-206). Chichester: Wiley.
- Procter, H. G. (2014a). Peirce's contributions to Constructivism and Personal Construct Psychology: I. Philosophical Aspects. *Personal Construct Theory and Practice*, 11, 6 - 33.¹⁰⁹
- Procter, H. G. (2014b). Qualitative Grids, the Relationality Corollary and the Levels of Interpersonal Construing. *Journal of Constructivist Psychology*, 27 (4), 243–262. DOI: 10.1080/10720537.2013.820655.
- Procter, H. G. (2016). PCP, Culture and Society. In D. Winter & N. Reed (Eds.), *The Wiley Handbook of Personal Construct Psychology*. Chichester: Wiley-Blackwell.¹¹⁰

¹⁰⁷ <http://www.herts.ac.uk/about-us/facilities/learning-resources/visitors/fransella-pcp-collection>

¹⁰⁸ Retrieval from:

https://www.academia.edu/540452/A_construct_approach_to_family_therapy_and_systems_intervention_1985

¹⁰⁹ Retrieval from: <http://www.pcp-net.org/journal/pctp14/procter14.pdf>

¹¹⁰ See <http://eu.wiley.com/WileyCDA/WileyTitle/productCd-1118508319.html>

Procter, H. G., & Ugazio, V. (2016). Family Construct and Semantic Polarities: A convergence? In D. Winter, P. Cummins & H. G. Procter (Eds.), *Personal Construct Psychology at 60: Past, Present, and Future*. London: Routledge.

Ravenette, A. T. (1999). *Personal Construct Theory in Educational Psychology: a Practitioners's View*. London: Whurr Publishers.

Salmon, P (1970). A psychology of personal growth. In D. Bannister (Ed.), *Perspectives in personal construct theory*. London: Academic Press.

Ugazio, V. (2013). *Semantic polarities and psychopathologies in the family*. New York: Routledge.

Electronic sources

Fransella, F., & Procter, H. G. (2015). Some Personal Construct References on Children and Education Version 1.0. Retrieved from:
[https://www.academia.edu/19606709/Some Personal Construct References on Children and Education Version 1.0](https://www.academia.edu/19606709/Some_Personal_Construct_References_on_Children_and_Education_Version_1.0) Compiled by Fay Fransella and Harry Procter December 2015

Procter, H. G. (1978). Philosophical background and status of personal construct theory. In *Personal Construct Theory and the Family: A Theoretical and Methodological Study* (Unpublished doctoral dissertation). University of Bristol, Bristol. Retrieved from:
[https://www.academia.edu/543578/Chapter 1 Philosophical Background and Status of Personal Construct Theory 1978](https://www.academia.edu/543578/Chapter_1_Philosophical_Background_and_Status_of_Personal_Construct_Theory_1978)

Procter, H. G. (2015). Useful Questions in interviewing Families and Children: Annotated 2015. Retrieved from:
[https://www.academia.edu/18541459/Useful Questions in interviewing Families and Children Annotated 2015](https://www.academia.edu/18541459/Useful_Questions_in_interviewing_Families_and_Children_Annotated_2015)

Website

<http://herts.academia.edu/HarryProcter>

GLOSSARIO

Costruzioni preverbal di Fay Fransella

Preverbal construing by Fay Fransella

Traduzione a cura di Davide Scapin e Cecilia Pagliardini

"Un costrutto preverbale è un costrutto che continua ad essere utilizzato anche se non ha un'espressione simbolica coerente con esso. Potrebbe essere stato generato, ma non è detto, prima che la persona abbia la padronanza del linguaggio" (Kelly, 1955/1991, Vol. 2, pag. 6).

Kelly ha scelto di trattare quello che alcuni sistemi teorici psicologici chiamano inconscio dicendo che noi costruiamo a diversi livelli di consapevolezza cognitiva. Ai livelli più bassi della consapevolezza cognitiva ci sono i costrutti preverbal, la sommersione e la sospensione. La costruzione preverbale in particolare, in accordo con l'opinione generalmente accettata, gioca un ruolo maggiore rispetto al fatto che gran parte del senso che diamo al nostro mondo non coinvolge il "pensiero" cosciente.

Sebbene Kelly affermi nella sua definizione che il termine si riferisce ad un processo che può o meno essere stato creato prima della nascita del linguaggio, in pratica esso descrive le discriminazioni che abbiamo operato tra gli eventi prima di aver imparato alcuna lingua. Le discriminazioni che un bambino opera in età molto precoce tra i "volti" non hanno etichette verbali ad essi associate. Il "volto" che appare regolarmente, emette piacevoli rumori e mi mette a mio agio è diverso da tutti gli altri "volti". Poiché queste prime discriminazioni riguardano coloro che si prendono cura del bambino, molto spesso sono collegate ai bisogni di dipendenza.

A volte queste discriminazioni preverbal tra gli eventi nell'infanzia non ricevono mai etichette verbali ad esse connesse. Mentre cresciamo tali costrutti preverbal ci possono causare problemi. Essi possono entrare in gioco quando incontriamo uno sconosciuto che ci provoca una reazione istintiva che "ci fa dire" che questa persona non ci piace. Oppure possono causare problemi più seri nella vita adulta, come quando una bambina inizia a costruire se stessa come non amabile. Per il bambino questo potrebbe non essere un problema, ma "semplicemente come stanno le cose". In età adulta però lo può diventare. Per esempio, ci sono donne che dicono di non riuscire mai a mantenere una relazione stabile con un uomo. Tutto sembra andare bene per un po', ma alla fine il rapporto si interrompe. La donna che si sente "non amabile" è semplicemente incapace di cambiare questa visione nucleare di sé stessa. Quindi ritornerà a questa modalità, a volte distruttiva, di costruirsi - in senso kellyano diventa ostile. Ad esempio, il tema comune in tutte i racconti di queste relazioni può essere quello in cui, forse, lei diventa eccessivamente possessiva e

semplicemente spinge l'uomo fuori dalla sua vita. Ha dimostrato di avere ragione: lei è davvero non amabile.

Kelly collega le costruzioni preverbalì con i problemi psicosomatici. Ad esempio, un bambino piccolo potrebbe aver notato che ogni volta che manifestava un malessere allo stomaco sua madre si prendeva particolarmente cura di lui. Nessuna etichetta verbale qui, ma nella vita adulta, ogni volta che sente il bisogno di ricevere cure, il suo stomaco gli dà problemi - portando forse, nel peggiore dei casi, ad un'ulcera dello stomaco.

Il termine *acting out* è utilizzato da numerosi sistemi teorici per descrivere il comportamento di una persona che si ritiene collegato a processi non disponibili alla coscienza. Nella teoria di Kelly, cosa può fare una persona con una costruzione preverbale che non possiede etichette verbali se non "agirlo"? Il *counsellor* o il terapeuta dovrà cercare di comprendere la costruzione che sottende il comportamento dell'*acting out*.

Va fatta qui una precisazione sulla mancanza di una chiara distinzione, ad opera di Kelly, tra le discriminazioni (di costruito) che vengono create prima dello sviluppo del linguaggio (preverbalì) e quelle che si sviluppano nel corso della vita e non hanno semplicemente parole ad esse connesse. Neimeyer (1981), per esempio, discute questo punto e suggerisce che quest'ultima costruzione "non verbale" potrebbe essere meglio definita costruzione tacita.

Bibliografia

Neimeyer, R. A. (1981). The structure and meaningfulness of tacit construing. In H. Bonarius, R. Holland S. Rosenberg (Eds.) *Personal Construct Psychology: Recent Advances in Theory and Practice*. London: Macmillan Publishers.

Fonte originale:

<http://www.pcp-net.org/encyclopaedia/preverb.html>

Ringraziamo gli Editori Jörn Scheer e Beverly Walker per aver gentilmente concesso la pubblicazione della traduzione delle voci contenute in "The Internet Encyclopaedia of Personal Construct Psychology" sulla Rivista Italiana di Costruttivismo.

GLOSSARIO

Attività genitoriale di James C. Mancuso

Parenting activity by James C. Mancuso

Traduzione a cura di Davide Scapin e Cecilia Pagliardini

Per affrontare le questioni relative all'attività genitoriale uno psicologo dei costrutti personali dovrebbe in primo luogo sviluppare con attenzione la struttura teorica sottesa agli approcci costruttivisti relativi alle spiegazioni del funzionamento psicologico. La Psicologia dei Costrutti Personali di George Kelly (1991/1955) e le sue spiegazioni in merito alle implicazioni del postulato fondamentale e dei corollari della sua teoria possono fornire la base da cui partire per discutere i processi psicologici coinvolti nell'attività genitoriale.

Dopo aver acquisito la base teorica necessaria, un teorico dei costrutti personali sosterebbe la seguente affermazione: ogni aspetto della genitorialità coinvolge riflessioni relative ai sistemi di costrutti sia dei genitori che della persona verso cui è diretta l'attività genitoriale.

Seguendo la teoria di Kelly (1991/1955), un teorico dei costrutti personali lavorerebbe partendo dal postulato fondamentale: "i processi di una persona sono psicologicamente canalizzati dai modi in cui essa anticipa gli eventi" (p. 32). I teorici, elaborando questo postulato, lo hanno trovato utile per discutere delle anticipazioni nei termini di come una persona costruisce, momento per momento, narrazioni anticipatorie. Quelle narrazioni, costruite a partire dai sistemi di costrutti personali della persona, canalizzano la sua attività verso il raggiungimento dei risultati attesi in base alla narrazione.

L'attività genitoriale, come ogni attività di una persona, dipende dal sistema di costrutti che i genitori usano per costruire le proprie definizioni di ruolo, che inseriscono nelle loro narrazioni anticipatorie (vedi Mancuso, 1996). Partendo dai loro sistemi di costrutti, le persone generano costruzioni per riempire ogni spazio dei loro racconti di anticipazione: l'evento iniziale, il ruolo che è svolto dal sé come protagonista nella narrazione, i risultati delle azioni del sé come protagonista, e così via. Per esempio, ogni volta che un genitore compie una qualsiasi azione palese che riguarderà in qualche modo suo/a figlio/a, egli costruisce una narrazione anticipatoria, in cui ogni oggetto ed evento nel racconto è rappresentato da una

costruzione (uno *psychollage*¹¹¹) che il genitore costruisce a partire dal sistema gerarchicamente ordinato di costrutti bipolari, che può recuperare dal proprio sistema psicologico. Anche se tutti gli elementi di una narrazione anticipatoria devono essere costruiti in modo da dirigere adeguatamente la condotta verso il risultato che è specificato nella narrazione di anticipazione, i due elementi più importanti nella narrazione sono lo *psychollage* che rappresenta il protagonista (il sé come attore) nella narrativa auto-diretta, e lo *psychollage* che rappresenta il risultato impostato nella narrazione anticipatoria.

Nelle narrazioni genitoriali, l'impostazione dello *psychollage* che definisce il sé nell'attività genitoriale dipende dai costrutti auto-definienti che il genitore-come-attore utilizza per costruire gli *psychollages* che definiscono il sé. Ad esempio, si considerino quei genitori che non riescono a collocare il proprio sé lungo un costrutto come rifiutante/accettante-accogliente. Un teorico si aspetterebbe che la loro condotta guidata-dalla-narrativa producesse nel sistema di costrutti di un bambino cambiamenti ampiamente differenti dai cambiamenti prodotti da quei genitori che sono in grado di usare il costrutto sopraindicato. È improbabile che i genitori che non riescono a inquadrare le *psychollages* di loro stessi in termini di *rifiuto/accettazione*, considerino i risultati del loro comportamento essere dipendenti dalla percezione che i figli avranno circa il fatto che l'attività dei loro genitori segnali o meno il loro rifiuto.

Lo stato di sviluppo del sistema di costrutti personali del bambino - il risultato finale di tutte le narrazioni anticipatorie di genitorialità - rappresenta inevitabilmente il criterio ultimo di successo o fallimento dell'attività genitoriale. Tutta l'attività genitoriale può essere vista come avente un effetto sul sistema di costrutti personali del bambino. Ogni risultato che i genitori creano nelle loro narrative di auto-guida, mentre interagiscono con i propri figli, dipenderà dalla misura in cui il genitore riuscirà a costruire con successo i processi di costruzione del bambino. Tale successo nella costruzione dei processi di costruzione del bambino faciliterà gli sforzi per promuovere dei cambiamenti nel sistema di costrutti dello stesso.

La maggior parte degli innumerevoli articoli sulle attività genitoriali riguardano le *azioni disciplinari* del genitore. È utile pensare ai provvedimenti disciplinari nei termini di interazioni genitore/figlio che coinvolgono i sistemi di costrutti sia del bambino che del genitore. Per spostare l'attenzione a quei sistemi di costrutti, è consigliabile abbandonare il termine *provvedimento disciplinare* e parlare delle interazioni genitore/figlio come scenari (Mancuso e Lehrer, 1986). Uno scenario di rimprovero si verifica ogni volta che il bambino attua comportamenti che invalidano gli *psychollages* del genitore, relativi al figlio a carico, di bambino che si comporta in modo appropriato. Un rimprovero efficace, dalla prospettiva dei costrutti personali, comporterebbe una particolare attenzione ai modi in cui il comportamento del bambino invalida lo *psychollage* dei genitori relativo al bambino "che si comporta bene". Per inquadrare la risultante azione di rimprovero del genitore in accordo alla teoria dei costrutti personali, si dovrebbe rivolgere l'attenzione a come il sistema di costrutti del bambino si modifica in relazione al rimprovero. L'esito delle azioni della persona che rimprovera potrebbe, idealmente, indurre il bambino a costruire uno *psychollage* auto-definente che lo porti ad impegnarsi in comportamenti che il genitore considera come appropriati. Ad esempio, se un bambino si impegnasse in un comportamento che danneggia fisicamente suo fratello, quel comportamento andrebbe a disconfermare lo *psychollage* del genitore rimproverante relativo al proprio bambino come "buono" o che si comporta in modo appropriato. L'obiettivo del genitore che rimprovera il bambino aggressivo potrebbe essere quello di apportare un cambiamento nel sistema di costrutti del bambino - un cambiamento che renderebbe improbabile (da parte del bambino) una definizione di se stesso come aggressivo, al fine di raggiungere i risultati delle sue narrative anticipatorie.

Osservando i genitori, uno psicologo dei costrutti personali raramente si aspetterebbe di trovare un genitore che riflette sulla sua attività di rimprovero in termini di cambiamento di costrutto. Tuttavia, uno psicologo dei costrutti personali affermerebbe che la messa in atto del proprio ruolo da parte di un genitore, come specificato nella narrativa di rimprovero che lui/lei creerà, apporterà un cambiamento nel sistema di costrutti del bambino; ed è solo attraverso tali cambiamenti che il bambino tralascerà i comportamenti indesiderati per poi impegnarsi in quelli considerati desiderabili. L'auspicata modifica nel

¹¹¹ Vedi Mancuso (2000), per l'opportunità di utilizzare il termine *psychollage*, piuttosto che il termine costruzione per indicare una rappresentazione interna di un oggetto o di un evento.

sistema di costrutti del bambino rimproverato comporterà l'impossibilità per quel bambino di costruire se stesso come "buono" e allo stesso considerarsi una persona che fa male a suo fratello.

Chi adotta l'approccio dei costrutti personali nei confronti dell'attività genitoriale può comodamente esprimere riguardo ad essa un risultato complessivo desiderato. Ovvero lo sviluppo di una persona che è pienamente in grado di tenere conto dei sistemi di costrutti degli altri, mentre è impegnato in azioni che interessano altre persone. Anche se questo risultato complessivo potrebbe sembrare specifico per le formulazioni di uno psicologo dei costrutti personali, un'attenta analisi di questo obiettivo indicherebbe che esso coincide con, o si sovrappone, al tipo di obiettivi che altri specialisti dello sviluppo hanno auspicato come risultato finale dell'attività genitoriale.

Ad esempio, molti esperti dello sviluppo del bambino hanno lavorato secondo la prospettiva teorica proposta da Piaget (1932). In accordo con essa gli specialisti dello sviluppo consigliano ai genitori di suggerire ai propri figli di prendere in considerazione i vari modi in cui le persone interpretano le situazioni in cui potrebbe essere applicata una regola. Essendo in grado di prendere in considerazione le costruzioni degli altri, la persona potrà valutare le fonti di conflitto sociale secondo i modi con cui le persone che vi interagiscono interpretano le situazioni in cui il conflitto è nato.

L'obiettivo dello psicologo dei costrutti personali sarebbe anche compatibile con l'obiettivo raccomandato da quegli psicologi che desiderano lo sviluppo di persone "compassionevoli". Più precisamente, l'attività genitoriale dovrebbe portare allo sviluppo di una persona che sia in grado di capire come le regole derivino da un accordo sociale sui modi in cui gli eventi dovrebbero essere interpretati. Così, la persona efficace saprà che alcune persone potrebbero avere difficoltà a interpretare gli eventi considerati utilizzando degli *psychollages* che coincidono con gli *psychollages* che ricevono l'approvazione sociale. Inoltre, rendendosi conto che le regole sono modi di interpretare eventi e oggetti concordati socialmente, una persona efficace saprà anche che può fare degli sforzi per modificare le *psychollages* che ricevono l'approvazione sociale.

L'uso della Psicologia dei Costrutti Personali per discutere l'attività dei genitori, poi, guida i teorici a considerare il cambiamento dei costrutti personali come l'aspetto centrale dell'attività genitoriale. L'uso della Psicologia dei Costrutti Personali suggerisce ai teorici e agenti del cambiamento di tener conto dei sistemi di costrutti a partire dai quali i genitori costruiscono la propria auto definizione di ruolo quando si impegnano in attività genitoriali. Gli psicologi dei costrutti personali, quindi, definirebbero l'attività di cambiamento del comportamento nei termini dei modi in cui i *caretaker* creano la propria narrazione di auto definizione partendo dai propri sistemi di costrutti personali. I processi di rimprovero verrebbero quindi discussi in accordo alle modalità con cui l'attività di rimprovero viene diretta verso il sistema di costrutti esistente del bambino e (secondo) i cambiamenti che in quel sistema devono essere prodotti dal rimprovero. Uno psicologo dei costrutti personali penserà ai risultati finali dell'attività genitoriale nei termini dello sviluppo di una persona che è in grado di prendere in considerazione, nella sua ecologia sociale, i sistemi di costruzione e gli *psychollages* utilizzati da altre persone. Un elemento cruciale nella comprensione dei sistemi di costrutti delle altre persone consiste nell'aver compreso che le regole rappresentano gli eventi socialmente condivisi.

Bibliografia

Kelly, G. A. (1991/1955). *The psychology of personal constructs*. New York: Routledge (Original work published 1955).

Mancuso, J. C. (2000). *Key signifiers of a constructivist psychological theory*. Consultato da: <http://www.capital.net/~mancusoj/pcpsigfr.html>

Mancuso, J. C. (1996). *Constructionism, personal construct psychology, and narrative psychology*. *Theory and Psychology*, 6, 47-70.

Mancuso, J. C. & Lehrer, R. (1986). Cognitive processes during reactions to rule violation. In R. Ashmore, & D. Brodzinsky (Eds.). *Thinking about the family: Views of parents and children* (pp. 67-93). Hillsdale, N. J: Lawrence Erlbaum Associates.

Piaget, J. (1932). *The moral judgment of the child* (M. Gabain, trans.). London: Kegan Paul. (Original work published 1932).

Fonte originale:

<http://www.pcp-net.org/encyclopaedia/parenting.html>

Ringraziamo gli Editori Jörn Scheer e Beverly Walker per aver gentilmente concesso la pubblicazione della traduzione delle voci contenute in "The Internet Encyclopaedia of Personal Construct Psychology" sulla Rivista Italiana di Costruttivismo.