

Patrizia Bazzani¹

Ricerca Psicoanalitica, 2008, Anno XIX, n. 2, pp. 203-240.

L'ASSUNZIONE DI IDENTITÀ COME SPECIFICO DELL'ADOLESCENZA

SOMMARIO

La prima parte dell'articolo è dedicata ad un *excursus* sulle principali teorie psicoanalitiche sull'adolescenza, dal modello pulsionale, a quello del deficit evolutivo, alle relazioni oggettuali, al modello dei compiti evolutivi specifici.

Nella seconda parte si propone, a partire dal modello dell'Io-Soggetto come sistema, una lettura che vede come specifico dell'adolescenza l'assunzione dell'identità da parte dell'individuo. Tale esito non dipende tanto dalle vicende emotive ed affettive dell'infanzia, quanto dal modo in cui il sistema Io-Soggetto accetta, riconosce come propri e riorganizza in una nuova coerenza originale ed unica, i dati affettivi, emotivi, corporei, cognitivi, relazionali, sessuali, che scaturiscono dallo sviluppo puberale ed adolescenziale.

Nell'ultima parte vengono illustrati due casi di adolescenti che si sono trovati in difficoltà relativamente a tale pronunciamento identitario.

SUMMARY

Identity assumption as a specific factor in adolescence

The first part of this paper is an overview of the main psychoanalytical theories of adolescence: from the drive model, to the development deficit model, the Object Relation model, and the development tasks.

In the second part, the Author suggests a perspective that, with reference to the model of the "I-Subject" as a system, views the process of identity assumption in the individual as a specific aspect of adolescence. This process does not only depend on emotional and affective vicissitudes in childhood but, mostly, on how much the "I-Subject"- as a system - manages to accept, recognize as of his/her own all the affective, emotional, physical, cognitive, relational and sexual data emerging from puberty and adolescence development, and can reorganize them into a new original and unique consistency.

In the last part two clinical cases are reported, dealing with adolescents who could not succeed in elaborating this identity assumption.

Una teoria è un insieme organizzato di idee la cui funzione è fornire una spiegazione e la funzione di una teoria psicologica o psicoanalitica è fornire una spiegazione del funzionamento psichico.

Le teorie psicoanalitiche da Freud in poi hanno dato vita a modelli diversi a spiegazione dell'essere umano. Ognuno di essi ha influenzato e influenza sia il modo di guardare ai dati clinici e di realtà sia la cura.

L'adolescenza negli ultimi decenni è entrata a pieno titolo nell'ambito degli interessi della psicoanalisi, che da Freud, suo fondatore, in poi, ha visto estendersi il campo del lavoro clinico e dell'indagine teorica a soggetti che inizialmente non si pensava potessero rientrare nelle possibilità terapeutiche psicoanalitiche, quali i bambini, i gruppi, le coppie, gli psicotici.

Anche il modo in cui si è guardato e si guarda all'adolescenza rispecchia il modello teorico di riferimento e questo periodo della vita è stato considerato in maniera diversa a seconda delle spiegazioni sul

¹ Patrizia Bazzani, psicologa, specializzata presso la Scuola di Specializzazione in Psicoterapia ad indirizzo Psicoanalisi della Relazione. patrizia.bazzani@teletu.it

funzionamento psichico che i vari autori hanno adottato come propri.

Nella prima parte di questo articolo verrà sinteticamente esaminato come alcuni dei principali modelli psicoanalitici guardano all'adolescenza e alle vicende psichiche ad essa legate.

Si comincerà con una sintetica disanima di come il modello pulsionale, da Freud in poi, ha interpretato l'adolescenza come momento in cui, a causa dello sviluppo puberale e di una nuova pressione delle spinte pulsionale ad esso connesse, si riattivano le dinamiche pulsionali infantili. Si vedrà come quanto succede nell'adolescenza sia, secondo questo modello, strettamente collegato con quanto è avvenuto nei primi anni di vita e presuppone una riedizione degli antichi attaccamenti e conflitti. In sostanza è già tutto scritto nelle vicende dell'infanzia e si trascura l'importanza dell'elaborazione del presente secondo modalità che possono essere nuove ed originali.

Si passerà quindi ad illustrare il modello delle relazioni oggettuali, per il quale nell'adolescenza diventa centrale il processo di separazione dalle figure genitoriali e il processo di individuazione della propria identità, processi che sono resi possibili dalla adeguatezza e bontà degli oggetti esterni nel supportare lo sviluppo del bambino. Focale diventa il progressivo processo di autonomia che segue comunque nella sua realizzazione le vicende oggettuali che hanno caratterizzato lo sviluppo infantile. In questa linea il soggetto è considerato una *tabula rasa* sulla quale l'ambiente scrive la sua storia: ancora una volta, le vicende adolescenziali rimandano all'elaborazione dei conflitti e delle carenze sperimentate nell'infanzia.

Verrà poi riportato un contributo importante, e per certi versi rivoluzionario rispetto alle concezioni classiche della psicoanalisi, per la comprensione e all'intervento su adolescenti diffusosi negli ultimi decenni in Italia ad opera di Charmet e dell'Istituto Minotauro, che si rifà alla teoria dei codici affettivi di Franco Fornari e alla teoria delle relazioni oggettuali. Secondo questo modello, l'adolescenza è vista come una fase specifica dell'esistenza, in cui l'individuo è chiamato alla risoluzione di compiti evolutivi fase-specifici.

Nella seconda parte verrà illustrato il modello di Psicoanalisi della Relazione che si rifà originariamente al Modello della Matrice Relazionale di Mitchell (Mitchell,1988), sviluppato e rielaborato in Italia in seno alla Società Italiana di Psicoanalisi della Relazione, in particolare da Michele Minolli (2005), per proporre una nuova lettura delle vicende psichiche relative all'adolescenza. Secondo questo modello, partendo dal presupposto epistemico di un soggetto come referente unitario, si delinea uno sviluppo dell'io-soggetto come sistema, che porta a considerare l'adolescenza come 'momento' specifico del processo evolutivo, nel quale il sistema io-soggetto si trova a ricercare soluzioni nuove ed originali a fronte dell'affermarsi della genitalità, delle trasformazioni corporee e cognitivo-intellettive. L'ipotesi che sarà presentata, mutuata dai lavori di Minolli (2005) e Vanni (2005) sul percorso adolescenziale, afferma che "specifico" dell'adolescenza è la costituzione della propria identità, intesa come appropriazione o riappropriazione di sé, delle proprie scelte, dei propri desideri, in un rapporto di scambio dialettico con gli altri. Centrale diventa in questo periodo la dimensione elaborativa del "chi sono io e del chi voglio essere", che si snoda all'interno di un processo dialettico tra sé e la realtà e porta ad una sempre maggiore possibilità di autocoscienza, cioè di presenza del sistema a se stesso.

In conclusione verranno riportati a titolo esemplificativo due casi clinici: si tratta di due adolescenti di età diverse, ma alle prese entrambi con un "debutto": il primo, Giovanni, ha 18 anni, ed è vicino all'ingresso nella prima età adulta, mentre Andrea, 13 anni, si affaccia all'adolescenza vera e propria. Entrambi sono in difficoltà e stanno attraversando quella che Charmet chiamerebbe una "crisi evolutiva". Le loro vicende vengono qui lette alla luce della teoria di Psicoanalisi della Relazione come tentativi, più o meno riusciti, nel processo di pronunciamento e assunzione identitaria.

L'adolescenza nella psicoanalisi

1. Il modello pulsionale

Il modello pulsionale di Freud (1900) era iscritto all'interno del pensiero e della cultura positivista del

suo tempo per la quale l'uomo era essenzialmente un oggetto biologico. Freud riteneva che la mente stessa funzionasse secondo uno schema biologico, modellato a priori dell'esperienza, nel quale le pulsioni, spinte libidiche e aggressive dell'uomo, premevano per avere una scarica, un soddisfacimento. In questo modello la pulsione è il motore motivazionale che determina il comportamento, le emozioni e il pensiero dell'uomo.

La spiegazione del comportamento umano viene quindi ricercata in una pressione endogena, in un'energia interna che preme (da questo pulsione) per la scarica e il soddisfacimento, riducendo la pressione interna, ricercando il piacere e sfuggendo il dolore. Le esigenze della realtà e della vita sociale portano necessariamente ad una frustrazione che, nel caso della nevrosi, dà luogo ad una rimozione e alla formazione di sintomi, risultato di compromesso tra la pulsione e le difese.

All'interno di questa spiegazione del funzionamento psichico Freud ha inserito il suo modello evolutivo, rivolto essenzialmente alla comprensione delle vicissitudini dell'infanzia, considerato il periodo più importante per lo sviluppo psichico dell'individuo. Non si ritrova uguale attenzione nelle sue opere per l'adolescenza, che è considerata sì una tappa importante dello sviluppo psichico e sessuale dell'individuo, ma viene vista come un momento nel quale si ripropongono e si riattualizzano vicende pulsionali infantili.

Nei "Tre saggi sulla teoria sessuale" (1905) Freud sostiene che la pulsione sessuale è già presente nel periodo infantile e determina la formazione psicosessuale dell'adulto. Fin dalla nascita esiste una spinta, la pulsione, che proviene dal corpo e si esprime in una serie di relazioni con oggetti che consentono soddisfacimenti parziali, legati all'eccitazione che trova una sua scarica in determinate zone erogene, come la bocca, l'ano e infine i genitali. Con l'avvento della pubertà e l'acquisizione della capacità riproduttiva l'eccitamento libidico e la conseguente ricerca di scarica si va a porre "sotto il primato della genitalità". Nel modello da lui tracciato l'adolescenza è considerata come la fase di transizione dalla sessualità infantile perversa e polimorfa alla sessualità adulta, centrata sulla genitalità. Durante la pubertà, le pulsioni libidiche procedono verso una strutturazione unitaria, non sono più indipendenti l'una dall'altra e concorrono alla ricerca dell'oggetto sessuale quale fonte di soddisfacimento. Da qui la pulsione autoerotica si va progressivamente trasformando in pulsione verso l'oggetto sessuale. In questa fase l'individuo assiste ad un riattualizzarsi delle vicende erotiche infantili, nelle quali le figure genitoriali venivano investite dalla pulsione libidica, generando il complesso edipico. La transizione verso quello che Freud riteneva un normale sviluppo psicosessuale consisteva quindi nel disinvestire progressivamente le figure genitoriali, indirizzando la pulsione verso oggetti d'amore esogamici con i quali realizzare gli antichi desideri libidici senza infrangere il tabù dell'incesto. Questa scelta dell'oggetto d'amore esterno poteva avvenire solo se l'adolescente riusciva a disinvestire il genitore del sesso opposto dai propri desideri libidici e si riconciliava con il genitore dello stesso sesso, liberandosi dalla sua idealizzazione e dal suo dominio.

Si capisce, quindi, come per Freud l'adolescenza fosse un momento importante nello sviluppo dell'individuo, ma come le sue vicende e il suo esito fossero strettamente collegate con le fasi precedenti. In questo senso, seguendo il suo pensiero, ciò che avviene nell'adolescenza è determinato dalle esperienze infantili alle quali bisogna riferirsi per comprendere la fase successiva.

Anna Freud (1936, 1957), dedica una maggiore attenzione rispetto al padre all'adolescenza, dedicandosi alla pratica clinica con bambini ed adolescenti e fornendo una sistematizzazione teorica alle sue osservazioni. Il modello teorico di riferimento di Anna Freud rimane sempre quello pulsionale, anche se oggetto privilegiato di osservazione è l'Io, inteso come istanza psichica deputata a mantenere in armonia l'assetto psichico esterno. L'Io funge da mediatore tra le pressioni pulsionali dell'Es e la coscienza morale rappresentata dal Super Io. Durante il periodo adolescenziale l'Io è fortemente ingaggiato, in quanto lo sviluppo puberale comporta un massiccio aumento della tensione libidica, accompagnata dal desiderio di soddisfacimento immediato, producendo nell'Io un forte sentimento di angoscia. Questa angoscia induce l'Io a rafforzare quei meccanismi di difesa già in vigore nella fase infantile precedente, quali la rimozione, lo spostamento, la negazione, ma favorisce anche l'instaurarsi di meccanismi di difesa nuovi, tipici di questa

fase. Anna Freud ne individua essenzialmente due: l'ascetismo e l'intellettualizzazione (1957).

Il contributo di Anna Freud alla comprensione delle vicende adolescenziali consiste nell'essersi occupata, anche da un punto di vista teorico, specificamente dell'adolescenza come fase dello sviluppo e aver aiutato la comprensione delle condotte trasgressive e antisociali degli adolescenti, considerandole un segnale della fatica di crescere, e inquadrandole quindi all'interno di una visione evolutiva, "innocentizzando" in un certo senso l'adolescenza.

Altre acquisizioni importanti che provengono dagli studi di Anna Freud sono le sue convinzioni circa la poca opportunità dello stabilire una relazione di dipendenza tra adolescente e terapeuta, come avveniva nell'analisi classica, e quindi dell'attuare un vero e proprio trattamento analitico con gli adolescenti. Al di là delle questioni di tecnica, questi contributi di Anna Freud sono importanti perché consentono di guardare alle difficoltà e ai disturbi dell'adolescente come disturbi evolutivi e non ingabbiarli all'interno di diagnosi psicopatologiche.

D'altro canto ella non si discosta dal modello pulsionale e l'adolescenza continua ad essere vista come il periodo in cui devono essere elaborate le premesse infantili collegate alla sessualità, in cui devono essere risolti i conflitti pulsionali infantili, e non come un momento in cui compare la possibilità di confrontarsi con un'acquisizione nuova, che è quella della genitalità e della possibilità reale dell'accoppiamento.

2. Il modello del deficit evolutivo

In questo modello il polo di attenzione si sposta, rispetto al modello freudiano, dall'interno dell'apparato psichico agli oggetti esterni. Si tratta del modello delle relazioni oggettuali introdotto da Klein (1932), Fairbairn (1952), ulteriormente sviluppato da Winnicott (1974) e, più recentemente, da Stolorow e Atwood (1994) e altri. Lo sviluppo è visto da un punto di vista interpersonale: il bambino, per la sua crescita e il suo sviluppo, ha bisogno di certe condizioni ambientali e funzioni genitoriali definite *holding*, e cioè contenimento, rispecchiamento, opportunità di fusione simbiotica, separatezza, idealizzazione, ecc. La struttura psichica si forma attraverso scambi tra il bambino e chi si prende cura di lui. Fornire quindi condizioni ambientali adeguate consente uno sviluppo lineare: le difficoltà e di conseguenza la patologia sorgono quando le cure genitoriali sono insufficienti o non adeguate. Lo sviluppo subisce un arresto, il bambino sviluppa comportamenti disadattivi nel tentativo di ottenere dall'ambiente interpersonale ciò che gli è necessario per sopravvivere e per crescere. In questo modello la patologia è generata da un *deficit* sperimentato nelle relazioni che il bambino instaura con i propri genitori, che non sanno porsi come oggetti-sé rispecchianti e idealizzanti e permettere quindi la strutturazione di un saldo sé del bambino. Egli è costretto a ricorrere ad un falso sé per conservare un minimo di relazione con le figure parentali. La patologia è quindi vista qui come una "malattia da carenza", un accomodamento necessario di fronte alla privazione.

Winnicott (1961, 1965, 1971), pediatra e psicoanalista inglese, ha interpretato il modello freudiano sulla base della rivisitazione kleiniana, costituendosi come uno degli autori di maggior spicco del "Gruppo degli indipendenti" britannici. Pur avendo studiato in modo più approfondito l'infanzia, si è dedicato anche ai preadolescenti e agli adolescenti, denominando l'adolescenza come la "zona delle bonacce" (1961), riferendosi allo stato di isolamento, di inutilità e di smarrimento dei punti di riferimento, che caratterizza l'individuo alle prese con lo sviluppo adolescenziale. Winnicott ritiene che punto nodale in adolescenza sia trovare soluzioni soddisfacenti ed adeguate allo sviluppo del Sé. Anche lui come Freud considera che la realizzazione di tali bisogni sia in stretta relazione con l'andamento delle vicende relazionali nell'infanzia, con il distacco originario del bambino dalla madre e con la sua possibilità di aver sviluppato la "sensazione di essere" nella relazione con una madre "sufficientemente buona", in grado cioè di supportare l'onnipotenza del figlio e di avvertire i suoi bisogni, rinforzando in tal modo l'io del bambino e permettendogli di sviluppare il "vero Sé", in contrapposizione con il "falso Sé", totalmente condiscendente

alle richieste ambientali.

Come il bambino, anche l'adolescente deve raggiungere, per Winnicott, una forma più progredita di indipendenza. Compito evolutivo per l'adolescente è quello di raggiungere un senso di Sé reale, un'indipendenza individuale dalle richieste pulsionali ed ambientali.

Nel modello del deficit evolutivo, sostenuto dalla teoria delle relazioni oggettuali, la possibilità per l'adolescente di arrivare ad un senso del Sé e della propria identità è strettamente dipendente dalle vicende della sua relazione infantile con le figure di riferimento, i *caregiver*, in particolare la madre. Se questi oggetti esterni sono stati adeguati, sarà possibile uno sviluppo sano, altrimenti ci si troverà di fronte ad un individuo deficitario, malato, problematico. Rispetto al modello pulsionale intrapsichico freudiano, qui il protagonista non è più la pulsione, la pressione libidica interna, bensì l'oggetto esterno. La possibilità di uno sviluppo sano o malato dell'adolescente, la possibilità di sviluppare un vero Sé è strettamente correlata all'adeguatezza del *caregiver*, non lasciando spazio a soluzioni personali ed originali.

Inoltre, come avviene anche per il modello pulsionale, lo sguardo è rivolto all'indietro, a quanto è successo nell'infanzia e passa in secondo piano, come non influente o comunque meno rilevante, quello che sta accadendo nel "qui ed ora" dell'adolescenza, trascurando le potenzialità dell'individuo e le nuove possibilità che in questa fase della vita si presentano.

3. La sintesi di Peter Blos: separazione e individuazione

Blos (1962) è un autore di area psicoanalitica che si è occupato quasi esclusivamente di adolescenza e che, nella sua opera principale *L'adolescenza. Un'interpretazione psicoanalitica* del 1962, ha messo a punto una trattazione complessa e particolareggiata delle vicende psichiche dell'adolescenza, fornendo un quadro articolato in cui si distinguono varie fasi all'interno di questo periodo. Blos è di formazione biologica e si è interessato particolarmente delle trasformazioni fisiche connesse alla pubertà. Il suo modello teorico di riferimento è quello freudiano classico, mutuato dai contributi della psicologia dell'Io di Anna Freud, della quale è stato collaboratore, di Winnicott, della Malher e di Piaget.

Nella sua visione dell'adolescenza vengono integrati concetti teorici diversi e il suo pensiero ha costituito negli anni settanta-ottanta in Italia un punto di riferimento significativo per quanti si occupavano di adolescenza.

Blos sostiene che obiettivo dell'adolescenza sia l'elaborazione delle esperienze da parte di ragazze e ragazzi per arrivare ad un'organizzazione stabile dell'Io. Nel raggiungimento di tale obiettivo l'autore sottolinea da un lato lo sviluppo sessuale e la conseguente lotta che l'Io ingaggia per non essere sopraffatto dall'ondata pulsionale ad esso collegata e, dall'altro, introduce, mutuando il concetto dalla Malher (1975) che aveva definito l'adolescenza il "secondo processo d'individuazione", l'attivazione da parte dell'adolescente dei processi di separazione e individuazione, che lo porteranno alla costituzione del senso d'identità.

Blos fa procedere parallelamente l'accrescimento delle tensioni sessuali genitali e il progressivo disinvestimento degli oggetti d'amore primari e relativo investimento di oggetti esterni alla famiglia, distinguendo cinque fasi che portano alla realizzazione di uno stabile senso di identità. Egli distingue la fase della preadolescenza (abbandono degli oggetti infantili e rafforzamento dell'Io) della prima adolescenza (progressivo disinvestimento degli oggetti primari e investimento di oggetti libidici extrafamiliari, con connotazioni narcisistiche e idealizzanti - l'amico del cuore - la cotta), dell'adolescenza vera e propria (ricerca di oggetti eterosessuali in seguito all'abbandono di posizioni narcisistiche e bisessuali), della tarda adolescenza (fase di consolidamento in cui si stabilizzano le funzioni e gli interessi dell'Io, si definisce l'identità sessuale, si sviluppa un sistema personale di interessi, credenze e valori) e della post-adolescenza (fase conclusiva, ponte verso l'età adulta, nella quale si armonizzano i desideri pulsionali e l'Io, portando all'elaborazione di proprie modalità di vita). In questa fase è giunta a compimento la separazione dalle

figure genitoriali e la fiducia e l'investimento un tempo collocati nel padre e nella madre vengono riposti nel Sé, che diventa il centro della personalità dell'individuo.

Questo modello, pur ancorato all'interno del modello pulsionale freudiano, pone l'accento sulle vicende relazionali dell'individuo e ha il merito sia di aver identificato una serie di "attività" (in seguito saranno definiti "compiti evolutivi") nelle quali si trova impegnato l'adolescente, sia di aver prospettato l'adolescenza come un processo, all'interno del quale si susseguono tappe che sono in relazione con l'età e le diverse acquisizioni.

Tuttavia qui la specificità dell'adolescenza è vista nell'elaborazione del processo di separazione dalle figure genitoriali e di individuazione del sé. Questo implica che la possibilità e l'esito dell'individuazione siano subordinati allo scioglimento dei legami con il passato e sembra riportare all'immagine di un adolescente che invece di guardare avanti e cogliere le nuove possibilità che gli vengono offerte, attraverso le quali farà anche i conti con il passato, volge lo sguardo all'indietro.

4. Un cambio di prospettiva: i compiti evolutivi fase-specifici in adolescenza nel modello di Charmet.

All'interno del mondo psicoanalitico si è assistito negli anni recenti ad un interesse crescente verso l'adolescenza e gli adolescenti, che è andato di pari passo con l'allargamento degli ambiti sui quali si è rivelato possibile l'intervento psicodinamico. Così come alcune patologie un tempo erano considerate non trattabili dal punto di vista psicoanalitico, ad esempio le psicosi, anche i bambini, i gruppi, le coppie e gli adolescenti sono via via diventati oggetto di cura psicoanalitica.

Da qui il proliferare di teorie e modelli riguardanti lo sviluppo adolescenziale.

In Italia sono stati forniti contributi importanti alla comprensione dei processi psichici adolescenziali, che si sono rifatti a modelli e orientamenti teorici diversi.

Tra questi interessa qui riprendere la "Teoria dei compiti evolutivi" elaborata da Gustavo Pietropolli Charmet (1999, 2000) e dai suoi collaboratori, che fanno capo all'Istituto di Analisi dei Codici Affettivi il "Minotauro" di Milano.

Il modello teorico elaborato da Charmet prende le mosse dalla Teoria dei Codici Affettivi di Franco Fornari (1975), psichiatra e psicoanalista fondatore dell'Istituto Minotauro, al quale si deve la definizione di un inconscio di tipo semiotico, diverso da quello pulsionale di Freud. L'inconscio, secondo Fornari, è la "tendenza alla significazione e alla simbolizzazione", paragonabile ad una memoria filogenetica degli affetti profondi che l'uomo porta dentro di sé. Tali affetti emergono in modo diretto e chiaro attraverso la parola, il linguaggio, i sogni, i testi scritti. Le unità minime della significazione degli affetti, "coinemi", sono paragonabili ai denotati simbolici del sogno secondo Freud e sono il padre, la madre, il fratello, il bambino, il corpo, la sessualità, la nascita e la morte. I coinemi sono iscritti geneticamente in ogni uomo e sono delle potenzialità da realizzare nel corso della vita.

Essi si saturano nell'esperienza storica dell'individuo e costruiscono la trama del discorso personale interno di ognuno, costituendo così i codici affettivi che agiscono come veri e propri sistemi di simbolizzazione, orientando le scelte e i comportamenti degli individui.

In tal modo le preconcezioni filogeneticamente prescritte che rappresentano il processo primario ed esprimono ipotesi sulla vita attuale del soggetto devono essere verificate attraverso un esame di realtà, rappresentato dal processo secondario.

Fornari (1975) si è soffermato anche sul periodo adolescenziale, considerandolo come l'età del passaggio da un'esistenza di tipo pregenitale, predatoria, ad una basata sulla genitalità e cioè sullo scambio reciproco, del passaggio dal principio del piacere al principio di realtà.

A partire da queste teorizzazioni Charmet (1999, 2000), contando su una messe di dati derivati dalla sua pratica clinica e dalle molteplici esperienze in vari campi istituzionali condotte dal gruppo del Minotauro, si è dedicato allo studio delle dinamiche affettivo-relazionali del periodo adolescenziale e agli interventi di

cura, counseling e prevenzione rivolti a questa fascia d'età.

Prendendo le mosse dalla teoria dei codici affettivi di Fornari, Charmet (2000) ha evidenziato come l'adolescente, per acquisire la propria identità al termine del processo maturativo, deve passare dal processo primario-principio del piacere, caratteristico dell'infanzia e legato al senso di onnipotenza, al processo secondario-esame di realtà, tipico dell'adulto consapevole dei limiti. Questo obiettivo viene raggiunto attraverso l'assolvimento di alcuni compiti evolutivi fase specifici, che ogni adolescente si trova ad affrontare: la separazione dalla nicchia affettiva primaria (la famiglia d'origine), la mentalizzazione della corporeità erotica, la formazione degli ideali e la nascita sociale.

Tali compiti evolutivi, che vengono chiamati fase-specifici poiché sono caratteristici dell'adolescenza, mettono in campo processi decisionali inconsci, legati a fantasie affettive, che ogni adolescente adotta all'interno del proprio percorso maturativo.

Al centro vi è la "cultura affettiva dell'adolescente, da intendersi come l'insieme delle rappresentazioni affettive che l'adolescente effettua di sé, della famiglia di appartenenza, dei propri oggetti d'amore, in quanto depositario di un ruolo affettivo specifico: l'essere adolescente" (Charmet, op. cit.).

I compiti evolutivi fase-specifici dell'adolescenza si possono così sintetizzare: separazione dalla nicchia affettiva primaria (famiglia d'origine); mentalizzazione del corpo sessuato; formazione di nuovi ideali e valori di riferimento; nascita sociale (assunzione di un ruolo socialmente riconosciuto).

Vediamoli.

- *Separazione dalla nicchia affettiva primaria* (famiglia d'origine) - inizia un progressivo allontanamento, sia dal punto di vista fisico che affettivo, dalle figure genitoriali. Già dalla preadolescenza si cominciano ad allargare i propri orizzonti, si incontrano nuovi amici e nuove figure di riferimento, i genitori non appaiono più quegli oggetti adorati e mitizzati, se ne cominciano a vedere i difetti, si sottopongono a critica. Incominciano le prime intense relazioni con l'amico o l'amica del cuore, che spesso fanno da ponte ad altre conoscenze ed altri investimenti, sia gruppalmente che sentimentali.

- *Mentalizzazione del corpo sessuato* - significa dover fare i conti con le trasformazioni corporee che si susseguono, in modo incontrollato e spesso poco armonico. Queste trasformazioni costringono già il preadolescente ad un lavoro di riconsiderazione, di rinnovamento dell'idea di sé. Il corpo che si trasforma in modo spesso non voluto spinge alcuni adolescenti a pratiche di recupero del controllo (attacchi alla corporeità attraverso l'alimentazione, pratiche dolorose, *piercing*, ecc).

- *La formazione dei propri ideali* - nascono gli idoli, i miti, che sono proiezioni dell'Ideale dell'Io sui miti e le icone del mondo adolescenziale, assai variabili per sesso e gruppi di appartenenza.

- *La nascita sociale* - rappresenta il percorso verso un ruolo socialmente riconosciuto. Charmet la chiama anche "seconda nascita" che, dopo quella fisiologica, segna l'ingresso nel mondo adulto. Il punto di arrivo di questo percorso è nell'età adulta, ma durante tutta l'adolescenza si susseguono momenti e debutti provvisori, in situazioni e gerarchie gruppalmente diverse dalla famiglia.

Charmet individua il disagio e la sofferenza che un adolescente può sperimentare quando subisce uno "scacco evolutivo" in uno o più di questi compiti. Viene segnato un punto di arresto, un blocco nel percorso evolutivo, la cui risoluzione è grandemente influenzata dal contesto evolutivo nel quale l'adolescente è inserito.

Questa visione dell'adolescenza e delle difficoltà ad essa connesse ha fornito un contributo importante al lavoro psicologico e psicoanalitico con gli adolescenti, in quanto, dando notevole risalto a concetti quali

la rappresentazione di sé e degli oggetti, lo scacco e il bilancio evolutivo, la cultura affettiva ecc., tende a tralasciare il determinismo infantile della sofferenza adolescenziale, insito in una visione più meccanicistica e pulsionale del funzionamento psichico, e si concentra sul “qui ed ora” dell’adolescente, con importanti risvolti nel metodo e nella tecnica di intervento terapeutico (Charmet, 1999).

Sembra però di cogliere che il Sé cui tende l’adolescente, il Sé che deve essere formato sia ancora qualcosa di contrapposto all’oggetto e non un soggetto attivo in scambio dialettico con l’ambiente.

L’adolescenza nel modello di sviluppo dell’Io-soggetto

1. Soggetto come referente unitario

Nella ricerca di un modello spiegativo delle vicende psichiche legate all’adolescenza, mi è sembrato che il modello proposto da Minolli (2004, 2005), maturato nell’ambito della teoria della Psicoanalisi della Relazione che si riferisce allo sviluppo dell’Io-Soggetto come sistema, possa fornire una spiegazione esauriente, suffragata dai dati dell’*Infant Research*, della specificità dell’adolescenza e sia in grado di orientare proficuamente la pratica clinica con i soggetti giovani.

Prima di trattare in modo particolare dell’adolescenza, è necessario illustrare sinteticamente il modello cui si fa riferimento, che si situa come una via diversa rispetto al modello pulsionale e a quello delle relazioni oggettuali che costituiscono i riferimenti epistemici delle teorie sullo sviluppo adolescenziale esaminate nei paragrafi precedenti.

La Psicoanalisi della Relazione prende le mosse inizialmente dalla *Relational Psychoanalysis* o Modello della matrice relazionale o psicoanalisi “reale”, formulato da Mitchell nel 1988, che si rifà ai contributi storici tra gli altri di Ferenczi, Rank, Fromm, Sullivan.

Dopo anni di oscillazione tra un modello dell’uomo e del suo sviluppo che privilegiava una visione centrata sull’intrapichico e un’altra che poneva reattivamente l’attenzione sull’ambiente quale fattore evolutivo predominante, si è arrivati in questi ultimi decenni ad una prospettiva unitaria dell’essere umano, visto nella processualità del suo sviluppo.

Nel modello pulsionale il motore dello sviluppo ha sede all’interno dell’individuo ed è qualcosa di biologico, pur avendo una componente psichica; nel modello delle relazioni oggettuali il fattore evolutivo viene spostato sull’esterno, sugli oggetti accidenti, che incidono profondamente sullo sviluppo di un soggetto sostanzialmente recettivo. Presupposto del modello relazionale è, invece, che lo sviluppo dell’individuo avviene all’interno e si esplica nella “matrice relazionale”, che ogni individuo costruisce nel tempo tramite le esperienze di sé in interazione con gli altri. I modelli ripetitivi nell’ambito dell’esperienza umana (*pattern*) derivano dalla tendenza dell’essere umano a conservare la continuità, i legami, la familiarità con il mondo interazionale di ciascuno. Mitchell (1988) afferma che esiste “un desiderio potente di conservare un senso di sé duraturo, come individuo associato ad altri individui con un posto preciso in termini di relazione, legato ad una matrice fatta di altre persone, in termini di transazioni reali e di presenze interne”. Non vi può quindi essere senso del sé nell’isolamento, al di fuori di una matrice di relazioni con gli altri; non vi può altresì essere oggetto in senso psicologico senza un qualche senso di sé in relazione ad esso.

Partendo da questo modello, la Psicoanalisi della Relazione ha sviluppato una sua teoria originale, che per alcuni versi si discosta dal pensiero di Mitchell e degli altri rappresentanti della *Relational Psychoanalysis*, operando la scelta epistemica di partire da un Io-soggetto come referente unitario (Minolli, 1996).

Il tentativo di dare una spiegazione dell’“ente umano” che privilegi ora la mente come sostanza (*sostantivismo*), ora il corpo (come insieme di esperienze e di percezioni (*eliminativismo*) ha portato nella storia delle scienze e della filosofia sia al dualismo sia a cercare di incasellare l’ente umano in una o nell’altra visione, “scartando” ciò che della persona non rientra da una parte o dall’altra. Praticamente si

tratta di “costringere” la persona dentro una definizione: quello che non rientra non è importante o non esiste. Il *funzionalismo*, che cerca di risolvere la questione non parlando di sostanze o entità ma di funzioni, alla fine riduce la mente ad un *software*.

La Psicoanalisi della Relazione poggia su una scelta epistemica, in accordo con alcuni tra i più recenti studi che riguardano la costruzione di una scienza della mente, che propone una visione secondo la quale l'ente umano è ente fisico e persona dotata di proprietà fisiche ed intenzionali, è un soggetto dotato di unità e stabilità, un referente unitario (Di Francesco, 1988). La complessità dell'uomo è data dal fatto che egli è non soltanto un oggetto, e quindi un dato, ma anche un soggetto produttore di sensi e significati sempre mutevoli.

Si può parlare quindi di un soggetto che diviene nell'interazione con l'altro costruendosi come organizzazione data ottimale (Minolli, 1993) o, per utilizzare un concetto espresso da Sander (2002), come sistema.

Le caratteristiche salienti dell'Io-soggetto sono:

- *essere un “sistema”*, ossia “un gruppo di unità diverse congiunte in modo tale da costituire una unità integrale” (Sander, op. cit.). Tale organizzazione è fondata sulla coerenza di parti profondamente diverse. Non si tratta di un sistema omeostatico e chiuso, ma di un sistema complesso e aperto, cioè “un sistema dinamico non lineare, caratterizzato da sensibilità alle condizioni iniziali, incertezza sulle possibili deviazioni e apertura in ogni direzione”, con la possibilità di coniugare il “nuovo e creativo”, ma anche il “disorganizzante e distruttivo”, al fine di mantenere una propria “unità e coerenza”. Il sistema possiede una “continuità nel tempo”, non dotata di stabilità acquisita una volta per tutte, ma una continuità come gestione attiva “di un continuo flusso di input e output” (Sander, op. cit.).

- *essere un sistema “auto-organizzato”*. Sander dice che “l'attività del sistema, necessaria per raggiungere e mantenere l'integrazione della complessità, non può che avere un'origine interna all'organismo, essere endogena”. E aggiunge “ci riferiamo all'avvio dei movimenti di auto-organizzazione, auto-regolazione, auto-correzione, come a movimenti che riflettono l'attività dell'individuo” (Sander, op. cit.) .

- *essere un sistema strettamente relazionato ad altri sistemi*. Sander afferma che “non possiamo pensare a nessun organismo vivente, neppure al più piccolo microbo, senza pensare anche all'ambiente con il quale è in continua interazione” (Sander, op. cit). Un sistema mira sia alla propria unità e coerenza, sia alla propria unità e coerenza rapportata ai sistemi con cui è in relazione.

I dati forniti dall'*Infant Research (IR)*, un indirizzo di ricerca sviluppatosi in America dagli anni 80 che ha rivoluzionato le nostre conoscenze dei processi evolutivi, forniscono l'evidenza “sperimentale” che supporta la teoria dello sviluppo dell'Io-soggetto.

Il soggetto si forma attraverso momenti specifici di organizzazione mediati dalle interazioni, che via via si codificano come modalità di essere e di funzionare. L'*IR* ha l'importante merito di aver introdotto un metodo sperimentale, e quindi verificabile, nell'ambito della conoscenza dei processi di sviluppo dell'individuo, osservando il bambino e le sue interazioni con l'ambiente in un contesto di normalità e quotidianità. Fino a quel momento, osserva Daniel Stern (1985), che è uno dei maggiori esponenti di questa linea di ricerca e di pensiero, da un lato la tradizione psicoanalitica aveva portato ad operare inferenze sulla vita soggettiva del bambino mutuate dalla ricostruzione clinica e da concezioni vecchie e datate del bambino come oggetto di osservazione, dall'altro la psicologia evolutiva si era limitata a raccogliere una grandissima quantità di dati osservabili, in grado più di spiegare il comportamento, meno di capire l'esperienza soggettiva del bambino.

Da qui l'esigenza di trovare un nuovo metodo di indagine sul bambino piccolo per trovare risposta agli

interrogativi sulla natura della sua esperienza soggettiva. L'*IR* attua un capovolgimento del modo di farsi domande sul bambino e di investigare su di lui. Oggetto di indagine sono i comportamenti di frequente manifestazione direttamente osservabili da tutti (come il succhiare, il guardare, il girare la testa, ecc.), che ricadono sotto il controllo della muscolatura volontaria, provocabili nello stato di inattività vigile. L'osservazione è quindi guidata di volta in volta da un preciso disegno di ricerca, nel quale si osserva ciò che realmente le persone (bambino, madre o *caregiver*) agiscono individualmente e reciprocamente nell'interazione tra loro. Sebbene focalizzate sul comportamento, tali ricerche non sono di tipo comportamentista: gli autori "sono interessati a quanto succede nelle menti e nei mondi interni delle altre persone quanto lo è qualsiasi psicoanalista, ma tendono a considerare una strada promettente quella connessa ad un esame attento di ciò che realmente le persone fanno l'una all'altra" (Mitchell, 2000: 76). Vengono quindi operate inferenze sull'esperienza mentale e soggettiva del bambino, rese possibili dai nuovi dati di osservazione.

Un concetto fondamentale nella ricostruzione dell'esperienza soggettiva del bambino è quello denominato da Stern "senso del sé", inteso "come esperienza diretta di un'organizzazione soggettiva, già presente in epoca preverbale, alla quale in seguito si farà riferimento quando verbalmente ci si riferirà al Sé" (Stern, op.cit.: 24). Con questa concettualizzazione Stern si distacca dalle teorie evolutive precedenti che consideravano lo sviluppo come un susseguirsi di fasi, nelle quali precedenti acquisizioni venivano inglobate in nuove capacità nelle fasi successive. Per Stern esiste una simultaneità dei sensi del Sé nelle esperienze relazionali.

Un altro filone importante negli studi dell'*IR* riguarda le interazioni tra il bambino e l'ambiente che lo circonda, in particolar modo la madre o il *caregiver*. La novità dell'*IR* risiede nel fatto che in precedenza la maggior parte delle ricerche sullo sviluppo del bambino aveva preso in considerazione principalmente l'influenza del genitore sul bambino. Dalle stimolazioni fornite da Bell (1968), insieme al contributo di Lewis e Roseblum (1974), e da una crescente attenzione alle capacità del bambino, che dalle ricerche emergeva come sempre più attivo e competente fin dalla nascita, si sviluppa sempre più l'idea che lo sviluppo del bambino si realizzi all'interno di un sistema diadico, di reciproca e simultanea influenza tra i partner. All'interno di un sistema diadico, ogni persona è influenzata sia dal proprio comportamento, cioè dall'*autoregolazione*, sia dal comportamento dell'altro, cioè dalla *regolazione interattiva* (Thomas e Malone, 1979). Per autoregolazione si intende la capacità dei partner di regolare i rispettivi stati: i neonati cominciano la vita con la capacità di regolare sia gli stati endogeni sia gli stimoli ambientali (Als, Duffy, McAnulty, Badian, 1989). Per regolazione interattiva si intende il contributo che ogni singolo partner dà alla regolazione dello scambio: la partecipazione scorre in entrambe le direzioni tra i partner e il comportamento di ognuno dipende (è influenzato da) il comportamento dell'altro (Beebe e Lachmann, 1998).

I concetti di autoregolazione e regolazione interattiva sono, quindi, centrali per spiegare il processo comunicativo.

Fogel (1992b) descrive questo sistema come co-regolazione: ogni comportamento che si sviluppa nell'individuo modifica e viene modificato continuamente dai cambiamenti del comportamento del partner. Siamo di fronte ad un modello di regolazione continua, reciprocamente stimolata, in cui la comunicazione è continuamente costruita da entrambi.

Sander (1977, 1985), uno dei più autorevoli sostenitori del modello dei sistemi diadici all'interno della ricerca infantile, ipotizza che il comportamento del bambino si organizzi all'interno del sistema madre-bambino e possa essere considerato, quindi, proprietà di quel sistema e non tanto dell'individuo. I suoi più recenti studi (Sander, 2002) contengono suggestioni importanti riguardo il costituirsi della soggettività, in un'originale sintesi operata da questo autore tra il biologico e l'evoluto. Come abbiamo già visto, Sander pensa al soggetto come ad un sistema, cioè come "un insieme di elementi uniti da un certo tipo di regolare

interazione e interdipendenza”, che si può definire anche come “un’organizzazione, ossia un tenersi insieme di parti profondamente diverse”. Il sistema di Sander, che mira alla propria “unità e coerenza” coniugando “il nuovo e il creativo con il disorganizzante e il distruttivo”, si struttura a livelli di diversa complessità, alternando momenti di equilibrio e di disequilibrio, tendente ad una “coerenza” costante ma pensata in continuo divenire.

I dati dell’*Infant Research*, oltre a confermare l’idea di un bambino da subito attivo e incidente sull’ambiente, dal quale viene a sua volta influenzato, hanno consentito di progredire nelle nostre acquisizioni sullo sviluppo infantile, situando nel secondo anno di vita, tra i 15 e i 18 mesi, l’emergere di una capacità specie-specifica dell’uomo, che è la sua capacità riflessiva, la possibilità cioè di pensare intorno a se stesso e di avere consapevolezza di sé.

In particolare, ci si riferisce alle ricerche di Lewis e Brooks-Gunn (1979) sulle reazioni dei bambini di fronte allo specchio, a quelle sul gioco simbolico di Herzog (1980) e agli studi sul linguaggio di Holquist (1982). Nel secondo anno di vita del bambino, tra i 15 e i 18 mesi, cominciano a comparire comportamenti differenti in alcune situazioni, che fanno ipotizzare la presenza di qualcosa di “nuovo”, di “qualitativamente” diverso nell’esperienza dell’essere umano. Per esempio, intorno a quell’età il bambino, al quale è stata disegnata a sua insaputa una macchia rossa sul nasino, guardandosi allo specchio comincerà a toccarsi il naso, invece di toccare lo specchio in corrispondenza della macchia o di disinteressarsi della propria immagine. Stern (1985) afferma che tale comportamento sia espressione dell’emergere di un nuovo senso del sé, della capacità di fare del sé un oggetto di riflessione”, così come lo sono la capacità di impegnarsi in giochi simbolici e l’acquisizione del linguaggio .

Sander (2002), proseguendo nella stessa direzione, aggiunge che nella prima parte del secondo anno di vita il bambino fa esperienza di un nuovo livello di complessità evolutiva, esperisce cioè una nuova consapevolezza del suo senso interno di intenzione e di direzione, diventando “consapevole del proprio stato e del proprio ruolo nell’avviare l’azione”. Inoltre verso la fine del secondo anno e i primi mesi del terzo “porta a termine il processo adattivo a livello di consapevolezza interiore e di aspettative di sequenze e conseguenze”.

In questo periodo il bambino passa dalla semplice coscienza diretta, legata alla percezione, alla capacità riflessiva, cioè alla capacità di indurre, di dedurre, di pensare il pensiero, di sapere di sapere (Minolli, 1996). Poiché la coscienza diretta è una modalità del soggetto di cogliere le proprie esperienze, di “ricomporle e ordinarle” per organizzare e identificare “costellazioni di costanti relative al Sé e all’altro” (Stern, op. cit.), il bambino fino ai 15-18 mesi coglie percezioni, sensazioni, azioni, stati motivazionali interni e li esperisce direttamente come intensità, forme, schemi temporali, affetti vitali, categorie affettive ecc. In seguito, con la capacità riflessiva emerge una capacità specie specifica dell’essere umano, che permette al bambino di sperimentare un nuovo senso del Sé (...) e coordinare gli schemi esistenti nella mente con operazioni che esistono all’esterno sotto forma di azioni o parole” (Stern, op. cit.: 171).

Minolli (2006) situa all’interno del processo evolutivo sopra descritto la comparsa di una nuova qualità del sistema io-soggetto, che chiama “coscienza”, all’interno della quale distingue due livelli: il primo è la *coscienza percettiva*, una modalità attraverso la quale l’essere umano entra in contatto con la realtà in modo diretto, primario, preriflessivo e presimbolico; il secondo, più complesso, è l’*autocoscienza* come presenza del sistema a se stesso. Rifacendosi alla “Fenomenologia dello spirito” di Hegel (1807), Minolli afferma che l’autocoscienza persegue l’eliminazione dell’alienazione e dell’estraneazione, costituendosi come coscienza della dialettica soggetto-oggetto.

L’autocoscienza si sviluppa attraverso tre momenti: il ritorno dall’oggetto, la fase dialettica e l’assunzione identitaria. (Minolli, op. cit). Nel primo il sistema tende inizialmente a funzionare spostandosi fuori di sé, attribuendo all’esterno quanto perviene a sé. Freud si riferiva a ciò quando parlava di identificazione, razionalizzazione, proiezione, spostamento. In seguito, il sistema può cominciare a dubitare

di questa lettura “fuori di sé” e riconoscere quanto di se stesso c’è nell’oggetto. È questa la fase dialettica nella quale soggetto e oggetto stanno in rapporto diverso tra loro perdendo la rigidità data dal vedersi unicamente come soggetto in quanto tale e come oggetto in quanto tale. L’immergersi nella dialetticità consente al sistema di acquisire una dimensione qualitativa diversa, che si esprime nella possibilità di apertura e di continua ricerca e scoperta di sé. Il terzo momento, l’assunzione identitaria, porta il sistema ad assumersi i risultati raggiunti (Minolli, op. cit.). Il sistema riconosce, accetta quanto scoperto come proprio e lo sente come facente parte di sé. Non si tratta di un riconoscimento razionale, intellettuale, bensì della verifica dell’elaborazione avvenuta che porta ad un cambiamento qualitativo. Il soggetto diventa sorgente e matrice di significati soggettuali: parte da sé per significare se stesso, l’oggetto e il legame tra sé e l’oggetto.

Questa posizione non è però autistica: il sistema si trova sempre nella necessità di confrontare e di ri-contrattare i propri significati con quelli dell’altro e dell’ambiente; funziona sull’auto e mutua regolazione e non diviene in modo lineare, ma attraverso deviazioni e possibili sbocchi; è continuamente in tensione tra coerenza pensata come obiettivo e non coerenza fatta di continue deviazioni dall’equilibrio. La nuova coerenza sarà diversa da quella precedente e l’accedervi porterà scombussolamento e drammaticità, che sono, però, indispensabili per il divenire.

Il sistema utilizza strategie diverse nel tentativo di difendere la propria unità e stabilità identificatoria: può entrare in relazione con il referente esterno in modo dialettico e proseguire nel suo sviluppo costruendosi in un confronto e in uno scambio attivo, oppure può irrigidirsi nei confronti dell’interazione, vissuta come pericolosa e destabilizzante per la propria unità e stabilità di funzionamento. Questa seconda posizione dà origine allo strutturarsi di un sistema di difese rigide, che si possono considerare patologiche. La difesa, in questo modello, non è quindi difesa da moti pulsionali, ma si configura come chiusura del sistema, non possibilità di apertura ma irrigidimento in posizioni che tendono a mantenere la coerenza del sistema stesso. Risulta essere una “proprietà del sistema, in determinate situazioni, di mantenere lo *status quo ante*, invece di porsi come aperto” (Minolli, op. cit.).

In questa prospettiva, il fattore terapeutico è l’autocoscienza, come possibilità di gestire il cambiamento della coerenza del sistema: grazie a questo processo, il soggetto è sempre più presente a se stesso e sempre più consapevole delle sue modalità di funzionamento

2. L’assunzione di sé come specifico dell’età adolescenziale

Tornando al tema dell’adolescenza, nella prospettiva sopra esposta, si può ipotizzare che questo sia un momento della vita in cui il sistema si trova ad affrontare numerosi sconvolgimenti e sia particolarmente sollecitato ad auto-organizzarsi per accedere, in modo processuale, ad una nuova coerenza.

È il momento in cui il sistema si chiede “chi sono?”, perché si confronta con la necessità di fronteggiare nuove situazioni reali, quali le trasformazioni del corpo riguardanti i caratteri sessuali primari e secondari, la comparsa del desiderio sessuale che può avere un suo sbocco nel rapporto con l’altro, la capacità/possibilità generativa, l’autonomia, la possibilità di muoversi in spazi sempre più vasti, l’ampliamento delle possibilità cognitive.

Si tratta di situazioni e desideri inediti, che portano ad una nuova considerazione su di sé del sistema (Minolli, 2005).

Con l’emergere della genitalità, la sessualità non è più solo una tendenza al piacere affettivo-emotivo, ma una reale spinta al piacere genitale e all’accoppiamento. Con il sopraggiungere dei cambiamenti del corpo (caratteri secondari e statura), il rapporto dal basso all’alto del bambino si trasforma concretamente in un *vis à vis* ad eguale altezza visiva. La capacità cognitiva sembra rimandare ad uno spazio di comprensione del mondo e alla possibilità di attuazione di progetti e idee, nuovi e personalizzati. Sono questi i cambiamenti strutturali dell’adolescente, dati facilmente osservabili dall’esterno e constatazioni

operate su di sé dai ragazzi. Qualcosa di molto significativo si è fatto presente e rimanda ad un significato almeno implicitamente colto di essere grandi, di avere lo spazio di movimento dei grandi, di non essere più bambini bisognosi di cure e attenzioni, nell'incapacità strutturale di occuparsi di sé in prima persona e di organizzare il proprio tempo. Si fa sempre più strada il sentire di essere attrezzati per desiderare, decidere, vivere, essere, per avere progetti e aspirazioni proprie.

Anche Vanni (2004) sostiene che "la dimensione soggettuale è quella centrale oggi, che cioè è attorno al divenire autore della propria vita che ruotano le potenzialità e i limiti delle persone" e "nell'adolescenza tutto diventa più complesso, perché la lente con la quale tutto viene significato è quella della funzionalità in ordine a sé".

L'adolescente si pone la domanda sulla sua identità: chi sono, chi voglio essere. L'identità, cui ci si riferisce, è una qualità del sistema-soggetto ed è data dalla capacità, specie specifica, dell'essere umano di cogliere riflessivamente se stesso e il mondo che lo circonda attraverso l'autocoscienza (Minolli, 2004).

Il sistema io-soggetto si trova nella condizione di integrare i nuovi dati, i risultati raggiunti in questo periodo della vita in una nuova coerenza, in un processo che porti all'accettazione di quanto scoperto come proprio, verificato come accettabile. Richiamandoci a quanto precedentemente ipotizzato circa i diversi momenti dello sviluppo dell'autocoscienza, il sistema si trova nella condizione di assumere come propria una nuova elaborazione dialettica di sé e dei propri legami con l'oggetto. Non si tratta di un pronunciamento razionale o verbale, ma del riconoscimento di un cambiamento che è avvenuto, che si manifesta attraverso un diverso modo di porsi e di essere: accettarsi attivamente "altro" conduce inevitabilmente il sistema a darsi un referente identitario nuovo rispetto al precedente, mediato dal pronunciamento su di sé. L'identità non è un adeguamento passivo a modelli o a prescrizioni esterne, ma "il riconoscersi progressivo del sistema nel proprio essere quello che il processo dell'autocoscienza porta progressivamente a scoprire di sé" (Minolli, 2006).

Di conseguenza, il nuovo contenuto dell'identità è basato su un giudizio su se stesso, che conduce a fare una scelta sulle proprie modalità di essere in relazione con l'altro. La coscienza riflessa porta con sé il giudizio, il pronunciamento, la scelta. Sono questi gli elementi che progressivamente costituiscono un modello, una visione, un progetto di sé o su di sé, ossia un'identità che funziona da referente (Minolli, 2006).

L'adolescenza irrompe nello sviluppo dell'essere umano caratterizzato sin lì da continui progressi e mutamenti sempre però contenuti all'interno della cornice dell'infanzia, della dipendenza, della pregenitalità. Ad un certo punto la cornice si rompe, non basta più a contenere il corpo che si allunga, si sciolgono i vincoli di dipendenza, ci si ritrova a fare i conti con nuove libertà, con nuove possibilità da gestire, come quella di un diverso rapporto con l'altro sesso, di una nuova capacità generativa. È la vita che diviene e con essa il sistema deve trovare al suo interno una nuova coerenza che gli permetta di mettersi in nuova relazione con se stesso e con gli altri sistemi che incontra.

In corrispondenza alla possibilità di appropriazione attiva della propria autoriflessività esistono due possibilità: o l'appropriazione dell'immagine o la possibilità della sua rimozione. Quindi l'identità è costituita da contenuti riconosciuti come propri e in interazione con il mondo e da contenuti rimossi, ossia negati e quindi rigidamente preclusi dalla possibilità di relazione con se stessi e con l'esterno.

L'adolescente è estremamente sollecitato, a causa dei cambiamenti che in questo periodo si attuano a tutti i livelli, alla nuova appropriazione di una nuova immagine di sé.

Di contro, o proprio per questo, egli è anche massicciamente esposto all'azione di rimozione, intesa, come sopra illustrato, quale "non presenza a se stesso del sistema" (Minolli, 2006). Ricordiamo che se autocoscienza è presenza a se stesso del sistema, il suo contrario, e cioè la non possibilità di autocoscienza, si pone necessariamente come chiusura del sistema alla possibilità di pronunciarsi su di sé, come non riconoscimento della dialettica soggetto-oggetto e come non apertura a nuove soluzioni e a nuove

elaborazioni.

Nell'adolescenza, come abbiamo già visto, il sistema soggetto è particolarmente impegnato nella ricerca di una sua organizzazione all'interno della quale poter mettere insieme ed armonizzare l'aspetto delle trasformazioni, dei cambiamenti strutturali, delle nuove possibilità, dei nuovi significati con l'aspetto della risoluzione dei legami significativi, allo scopo di arrivare a dare un senso alla propria vita e alle proprie azioni, un senso per sé. Questo processo non è lineare, ma è attraversato da deviazioni, bonacce, interruzioni che hanno a che fare con il livello qualitativo del sistema stesso, con la sua possibilità di aprirsi o con il suo chiudersi per salvaguardare sempre e comunque il livello di coerenza in quel momento dato.

Il problema può sorgere quando il sistema si irrigidisce in un proprio livello di coerenza, trasformandosi da sistema aperto a sistema chiuso, non consentendo una piena attuazione delle sue potenzialità, chiudendosi dinanzi al raggiungimento di un nuovo livello di coerenza che deriverebbe dall'accettazione di nuovi dati, che in particolare per l'adolescente "irrompono" dentro e fuori di sé.

Differenti possono essere i motivi che stanno alla base della difficoltà del sistema a mantenersi aperto. Una prima ipotesi consiste nella constatazione che un sistema non accede alla qualità dell'autocoscienza perché tale passaggio implica una relativizzazione dell'oggetto esterno e una assunzione di se stesso tali che solo i sistemi sufficientemente solidi lo possono fare (Minolli, 2006).

Altra ipotesi può essere che la possibilità dell'autocoscienza, o "espansione diadica della coscienza" nella linea di Tronick (1998), sia dipendente dalla qualità della rete relazionale in cui è avvenuta la crescita.

Un ulteriore spunto di riflessione ci viene dalla considerazione che, nel processo per un nuovo pronunciamento su di sé, l'adolescente si trova anche a doversi confrontare con le figure significative della sua infanzia, con i genitori e con le rappresentazioni inconsce ad essi collegate.

L'adolescenza, per la sua peculiarità di momento in cui si afferma sempre di più l'autonomia e l'indipendenza, reale e psichica, è il momento della vita nel quale con grande intensità si pone lo spazio di confronto e di rielaborazione con "il legame". È il momento in cui ci si pronuncia sui legami con il papà e con la mamma, sui patti inconsce che hanno regolato la relazione con loro e che hanno permesso al bambino di esistere, di crescere e ai genitori di viverli come tali.

Il concetto di legame, cui facciamo qui riferimento, è quello di Kaes (2004), che lo definisce come "la realtà inconscia specifica, costruita dall'incontro di due o più soggetti". Le manifestazioni del legame sono identificazioni, alleanze inconsce, contratti e patti narcisistici, alleanze e patti denegativi, contratti perversi. Per Kaes lo spazio del legame è inconscio ed egli collega direttamente l'inconscio alla rimozione.

Gli ambiti del legame sono quello intrapsichico e soggettivo, quello intersichico e intersoggettivo e quello tran-psichico e trans-soggettivo o generazionale. Il legame, dice Kaes, "impone a ciascuno di noi delle esigenze di lavoro psichico. Sono le esigenze alle quali dobbiamo sottometterci per esistere, ma dalle quali dobbiamo liberarci e slegarci quando queste esigenze, e le alleanze inconsce ad esse collegate, danno luogo alla nostra autoalienazione e all'alienazione che imponiamo agli altri" (op. cit.).

Nell'adolescente l'elaborazione del legame con i genitori può non costituire un problema, in tal caso egli potrà muoversi in un confronto dialettico con le figure genitoriali e potrà pervenire a nuove e personali soluzioni. In caso contrario le problematiche inconsce legate alla risoluzione del legame potranno diventare un impedimento all'autocoscienza e quindi alla presenza del sistema a se stesso, ostacolando il raggiungimento del pronunciamento identitario.

Anche altri legami, non necessariamente riconducibili al passato come il rapporto con l'amico o con il gruppo, spesso indispensabili per traghettarsi in questo tratto di mare tempestoso e per non sentire la solitudine o la paura, possono rivelarsi ingombranti, soffocanti, subiti o pericolosamente inducenti a "uscire fuori di sé" e fraporsi all'autocoscienza.

Anche il legame con se stessi, con la propria immagine costruita fino a quel momento, con il proprio "stile" comportamentale e relazionale, adottato fino a quel momento per esistere e che non è più adeguato

alla luce delle ultime novità, può presentare difficoltà nello scioglimento e rielaborazione e chiudere temporaneamente il sistema.

In ogni caso, ciò che ci sembra importante rilevare è non inserire la possibilità o la temporanea non-possibilità dell'autocoscienza in un rigido rapporto deterministico causa-effetto.

Ciò che si è verificato è che, in un qualche momento situato nel processo di crescita, il sistema si è chiuso alla possibilità di immettere nuovi dati, in quanto ciò avrebbe provocato una rottura della propria coerenza alla quale non sarebbe corrisposta la possibilità di pervenire ad un nuovo e differente equilibrio. La chiusura, l'irrigidimento in soluzioni difensive sono l'espedito che il sistema trova per mantenere se stesso e la propria coerenza e per affermarsi in quanto esistente. Ma la vita nel frattempo preme e le soluzioni irrigidite hanno perso la loro funzionalità: da qui l'insorgere di comportamenti "disadattivi" che sono i sintomi che l'adolescente porta come risultato della chiusura del sistema (Minolli, 2006).

Il compito del terapeuta è quello di cercare di capire il motivo del blocco e porsi accanto all'adolescente come facilitatore del processo di autocoscienza, permettendo al sistema di aprirsi nuovamente, accogliendo e integrando i cambiamenti in nuova immagine di sé sentita come accettabile e non pericolosa per l'esistenza e il divenire del sistema.

Ciò comporta che il lavoro terapeutico sia centrato sul "qui ed ora" dell'adolescente, sui significati che hanno per lui o per lei quello che vive e sperimenta, sulla possibilità di pensare e di pensarsi. Lo sguardo è posto sul presente e da questo sulla possibilità di costruire il futuro, sciogliendo la rigidità e inserendosi di nuovo nello scorrere della vita.

3. Due storie

Vorrei dare concretezza alla teoria sopra esposta attraverso due casi di adolescenti "in crisi" che ho seguito per un certo periodo: Giovanni, un ragazzo di 18 anni, è alle prese con la difficoltà di pronunciarsi rispetto alla propria identità alla fine del percorso adolescenziale, mentre Andrea, a 13 anni, non riesce, sempre per un problema legato alla propria assunzione identitaria, a "debuttare" come adolescente.

Giovanni

Quando lo vedo per la prima volta, è un ragazzo di 18 anni, che frequenta il quarto anno di liceo. I suoi genitori sono molto preoccupati per vari motivi: Giovanni non va bene a scuola, è stato bocciato una volta e ogni anno c'è il rischio che ciò si ripeta; ha la tendenza a cacciarsi nei guai: si è trovato coinvolto in una rissa tra compagnie rivali; fuma regolarmente spinelli ed è stato sospeso perché scoperto anche a scuola; durante una vacanza in un *campus* è stato rimandato a casa a causa di una rissa violenta tra lui, i suoi amici e un altro gruppo di ragazzi; ha rubato alcuni gioielli della madre per pagare lo spacciatore che aveva venduto a lui e ai suoi amici il fumo per una vacanza estiva; spesso quando la sera rientra a casa puzza di alcool; è stato scoperto dai genitori mentre con un amico sniffava cocaina.

Quest'ultimo avvenimento ha spaventato molto il padre e la madre, che si sono rivolti a me per un aiuto e mi hanno chiesto di incontrare Giovanni. Nel primo incontro ho capito che per lui venire da me rientrava in una specie di "pacchetto" di nuove regole, per esempio limitazioni nelle uscite e nella disponibilità di denaro, che i genitori gli avevano imposto in seguito alla scoperta della cocaina e che lui aveva accettato perché sentiva di averla fatta veramente grossa.

Durante il primo colloquio però, al di là della diffidenza nei miei confronti e della reticenza a parlare, l'ho sentito incuriosito e vagamente sorpreso. Quando gli ho chiesto se queste mie sensazioni erano giuste e come si sentiva in quel momento a stare lì nel mio studio, mi ha risposto che era un po' diverso da come si aspettava, ma non sapeva spiegarmi perché. Era comunque "un po' meglio" di come si aspettava. Ho letto queste dichiarazioni come la possibilità da lui intravista di considerare i nostri incontri come qualcosa di diverso dal "pacchetto" prescritto dai genitori e quindi gli ho proposto di vederci una seconda volta, a

distanza di 15 giorni. Ha detto che 15 giorni gli sembravano un po' pochi, "non si potrebbe fare tra un mese?". Abbiamo contrattato di vederci ogni 3 settimane e questa è stata la cadenza dei primi incontri, che sono stati molto faticosi per entrambi. Giovanni stentava a parlare spontaneamente, io mi trovavo a fargli frequentemente domande, sentendomi a tratti inquisitoria. Cercando di capire perché mi sentissi a disagio, mi sono resa conto che anch'io, come i suoi genitori, ero preoccupata che "combinasse qualcosa" e quindi cercavo, con le mie investigazioni, di controllare ed eventualmente prevenire possibili guai: ciò non mi permetteva di essere davvero in relazione con lui. Capire questo mi ha permesso di auto-regolarmi ed essere meno incalzante e, di conseguenza, è cambiata anche la regolazione reciproca: il rapporto è diventato più fluido, più spontaneo, meno faticoso ed è stato possibile passare, in modo naturale, non forzato, ad una frequenza più ravvicinata dei nostri incontri.

Ho provato a considerare la situazione di Giovanni dal punto di vista dell'obiettivo metodologico "autocoscienza" e a pensarlo in difficoltà rispetto al pronunciamento su di sé, al definirsi come soggetto, con una sua identità. Credo che il problema di Giovanni si possa vedere come una temporanea chiusura del sistema di fronte alle sollecitazioni dell'età, alla sua difficoltà a "ri-pensarsi", a definire chi è lui adesso e che cosa vuole, nella prospettiva di un suo divenire adulto.

Mi ha colpito in questo senso anche il suo aspetto fisico: è un ragazzo carino, ha un bel viso, è abbastanza alto ma dimostra decisamente meno della sua età. Sembra molto magro, esile, con le spalle strette. Dico "sembra" perché non è facile capire esattamente com'è fatto il suo corpo, occultato sotto pantaloni larghi dal cavallo bassissimo e felpe *over size*. Qualcosa, sia nel fisico, sia nel modo di fare lo fanno sembrare più vicino ai sedici che ai diciotto anni.

Anche quando parla non fa pensare ad un ragazzo che si affaccia all'età adulta. I suoi discorsi raramente si elevano al di sopra di pensieri semplici, legati alla cronaca della vita quotidiana. È un ragazzo intelligente ma pensa poco e "si pensa" poco. Sembra scaldarsi ed emozionarsi solo quando parla dei genitori, di come lo "stressano" in continuazione con la faccenda dello studio e con i tentativi di regolamentare le sue uscite.

Un altro aspetto peculiare è che Giovanni si fa sempre scoprire nelle sue trasgressioni, in modo spesso plateale e anche un po' stupido. Lui stesso dichiara candidamente di avere "la sfiga dello sgamo" che, debitamente tradotto, significa che si ritiene destinato ad essere scoperto. Le conseguenze dell'essere scoperto sono l'adozione da parte dei genitori di misure repressive e restrittive temporanee, che lo limitano nelle sue libertà in una sorta di "arresto domiciliare". Il copione si ripete, portando ad ipotizzare che il sistema-Giovanni funzioni su una configurazione rigida del tipo: essere attivo = pericolo (per la coerenza del sistema) e che l'orientarsi su comportamenti trasgressivi, che vengono scoperti e puniti, serva a mantenere un equilibrio dato, impedendogli di aprirsi a nuove soluzioni, per esempio alla possibilità di porsi attivo in funzione evolutiva, di assunzione identitaria e di crescita.

I motivi "storici" di questa rigidità possono essere ricercati nella storia dei legami familiari di Giovanni con i genitori e i due fratelli maschi, nelle vicende transgenerazionali delle due famiglie di origine dei genitori, ma non è questo il fuoco che interessa qui sottolineare, perché con lui il lavoro possibile è sul "qui ed ora".

Nella relazione terapeutica ho cercato di rendere possibile l'esistenza di un luogo, inteso sia come spazio fisico, ma soprattutto come spazio emotivo, mentale e relazionale, nel quale potesse essere aiutato a "prendere possesso di sé", ad accettarsi e definirsi come una persona che è fatta in un certo modo, che sente e pensa in un certo modo, che spera e crede in certe cose.

Come già ricordato, l'analista diventa un facilitatore in questo processo verso l'autocoscienza; è qualcuno che ponendosi di fianco all'adolescente in modo rispettoso, lo aiuta a definirsi, ossia ad elaborare il suo diventare adulto, non solo o meramente come dato oggettivo dello sviluppo sessuale, corporeo e intellettuale, ma come acquisizione psichica (Minolli, 2004); cerca con lui di sciogliere la rigidità del sistema, data dall'estraneazione, dalla non presenza del sistema a se stesso, scoprendo la possibilità di viverci per

come lui è, di pronunciarsi per come è nel momento dato.

Proviamo, quindi, a lavorare insieme costruendo uno spazio dove possano entrare i suoi pensieri, le sue emozioni, come si vive e come vive quello che gli succede. È un lavoro difficile, perché Giovanni non l'ha mai fatto, lui è abituato "a fare le cose senza pensarci su", oppure a "fare quello che mi dicono gli altri, come i miei genitori che mi dicono di studiare; io ogni tanto ci provo ma non ce la faccio, non mi interessa".

E lui viene agli appuntamenti, magari arrivando un po' in ritardo, oppure dicendo che deve andare via cinque minuti prima, ma viene sempre e incomincia a parlare di più, si lascia andare maggiormente, anche se mi racconta solo in parte le cose, che vengo a sapere dai genitori che a volte mi chiamano allarmati. Sorvola sul fatto che qualche volta bigia la scuola, non mi parla spontaneamente delle canne. Riferendomi l'episodio della cocaina mi conferma la versione che ha dato ai genitori, che era la prima volta che provava e che la cosa non si è più ripetuta. Io non so se è veramente così, ma cerco di portare costantemente l'attenzione sul senso, sul significato che questi comportamenti hanno per lui, anche se ho presente che esiste il dato oggettivo di realtà e che c'è comunque un rischio variabile a seconda della frequenza e dell'intensità dei comportamenti trasgressivi.

Credo che quello che incomincia ad interessarlo dell'incontrarsi con me sia il fatto che delle cose che lui mi porta io tendo a mettere in luce il suo esserci (o il suo non esserci). Ad esempio, quando con molta indignazione mi racconta come sua madre lo "stressa" continuamente dicendogli "studia, fai i compiti, ecc", io gli chiedo di immaginare come trascorrerebbe la giornata se lui fosse assolutamente libero di amministrare il suo tempo. Nella sua risposta non viene minimamente menzionato lo studio e, quando glielo faccio notare, ricordandogli anche che lui dice di voler studiare per non fare un lavoro di basso profilo, mi guarda stupito e mi dice "eh, già". Credo che questo "eh, già" sia un passo verso l'acquisizione della consapevolezza di sé, del fatto che non è che non studia perché la madre lo innervosisce, ma non lo fa perché non ne ha voglia, perché non ci riesce, perché "è troppo" per lui o semplicemente perché in questo momento lo studio è qualcosa che non gli appartiene (forse non gli apparterrà mai o forse no, questo non lo sappiamo né lui né io ora). Però non vuole neanche lasciare la scuola perché la prospettiva di un lavoro umile, faticoso e poco pagato non gli aggrada. E allora? Che fare? Ovviamente non c'è una risposta immediata, ma la novità è che Giovanni può cominciare a vedere che quello che gli succede non ha tanto a che fare con quanto capita fuori di sé, con quello che gli altri vogliono da lui o hanno in mente su di lui e per lui, ma con quanto avviene dentro di sé e con quello che lui è. Ma lui è quello che vuole prendere il diploma o quello che se ne frega della scuola? Non lo sa, però qualcosa di tutta questa faccenda incomincia ad incuriosirlo perché percepisce che di tratta di qualcosa dove lui c'è, anche se non sa ancora come.

Dopo un po' di tempo comincia a parlare del progetto di prendere la patente. Ci tiene molto, perché l'auto rappresenta per lui la possibilità di muoversi, di andare più lontano, di sentirsi più libero. Questo è un progetto che riesce a perseguire e prende la patente al primo tentativo.

Si può pensare qui che il sistema stia cominciando a transitare da una configurazione dove l'essere attivo può coniugarsi solo con l'impulsività, la trasgressione e la sua conseguente punizione, ad un'altra dove un passo segue l'altro, in una nuova possibilità di costruzione. Incomincia anche a parlare del desiderio di avere una ragazza fissa, cosa che fino a poco tempo prima aborrisce perché troppo stressante, troppo impegnativa.

La patente e il desiderio di un rapporto coinvolgente dal punto di vista affettivo sembrano due segnali che qualcosa sta cambiando, che Giovanni può cominciare a pensarsi come uno che può avere un progetto, sostenere un impegno. La rigidità, la non apertura del sistema a soluzioni diverse da quelle da sempre utilizzate sembra poter venir meno, pare che qualcosa si stia sciogliendo e il sistema possa rinunciare alla vecchia coerenza e aprirsi a qualcosa di nuovo e di diverso, ad esempio, alla possibilità per Giovanni di porsi attivamente nel perseguimento della patente, un progetto "adeguato" alla sua età, in sintonia con l'età anagrafica. Giovanni sembra poter accettare e assumere se stesso e i suoi cambiamenti in una propria

dimensione identitaria originale.

Ma la transizione da uno stato all'altro del sistema può non essere consolidata: si può intravedere un'altra possibilità e temporaneamente sperimentarla per poi cercare rifugio nuovamente nelle vecchie soluzioni. Giovanni, dopo una notte brava con gli amici, un po' alticcio, forza un posto di blocco della polizia. La scusa adottata è che stava guidando senza patente (che dirà di aver perso). Dopo un inseguimento viene fermato e denunciato: gli viene ritirata la patente e dovrà subire un processo; dovrà anche sottoporsi ad alcuni accertamenti periodici sull'uso di alcool e sostanze.

Nelle sedute si dispera, dandosi del cretino e considerandosi "destinato" a non combinare nulla di buono. Cerco di lavorare sul senso e sulla funzionalità di questo destino: che cosa sarebbe successo se lui avesse avuto ancora la patente, se avesse continuato sulla strada intravista della crescita e dei progetti? Giovanni non crede alla possibilità che gli suggerisco che il suo problema non sia aver paura di non farcela ma, al contrario, aver paura di farcela. Mi dice una cosa a questo proposito: "Io non riesco *ancora* a capire che possa essere così. Magari hai ragione, ma io non riesco *ancora* a vederlo". Qui capisco che forse sono io che ho corso troppo, che ho pigiato troppo l'acceleratore, anche se quell'"ancora" mi fa ben sperare.

Dopo poco Giovanni mi comunica che non verrà più in seduta perché pensa di stare meglio e di non aver più bisogno dei nostri incontri. Non sono d'accordo e glielo comunico (penso che questo abbandono sia dovuto anche alla mia interpretazione probabilmente non tempestiva). Ma lui ha deciso; se ne va ringraziandomi e dicendomi che sono l'unica persona adulta con la quale ha parlato di cose di cui parla solo con gli amici, che questo gli è servito e che vuole provare ad andare avanti con le sue gambe. Dalla madre, che mi telefona in seguito alcune volte, vengo a sapere che ha preso il diploma di maturità, gli hanno ridato la patente e quest'estate è andato a lavorare con un amico in un albergo in una nota località turistica. Spero che questi comportamenti siano il segnale che il sistema-Giovanni ha potuto alla fine riconoscere e accettare le cose così come realmente stavano e da lì incominciare a funzionare con modalità non rigide ed evolutive.

Andrea

Secondo il modello di sviluppo del sistema Io-soggetto, l'assunzione della propria identità costituisce il punto di arrivo di un processo che si snoda lungo anni, a partire dalla preadolescenza e dall'inizio dello sviluppo puberale fino ad arrivare all'età adulta. Come tutti i processi il suo dipanarsi non è lineare, è diverso da soggetto a soggetto e si sviluppa per tappe poco codificabili, in quanto determinate da fattori soggettuali che si modificano in rapporto dialettico con l'ambiente.

Quello riportato di seguito è un caso che ho avuto occasione di seguire all'inizio di questo processo, al debutto di questo nuovo periodo della vita.

Andrea è arrivato al mio studio a 12 anni, quando frequentava la seconda media. È stato lui a richiedere, parlando con il suo medico curante, l'aiuto di uno psicologo, perché "sentiva di avere dei problemi".

Il problema che Andrea avvertiva in quel momento è il fatto che si sentiva diverso da quando era alle elementari, quando era un bravo bambino, andava bene a scuola e aveva molti amici: ora nello studio ha pessimi risultati e rapporti molto difficili con i compagni di classe, che lo "snobbano" e lo emarginano, spesso ha la sensazione, mai provata prima, di "essere stupido".

Con gli amici di un tempo non si frequenta più perché sono andati in una scuola diversa; si sente solo in un ambiente ostile.

Un'altra cosa che lo preoccupa, e che mi confida con molto imbarazzo, è che spesso di notte fa la pipì a letto. Questo succede da sempre, con una frequenza variabile negli anni, ma ora la questione si sta facendo seria, perché tra qualche tempo ci sarà la gita scolastica e se i compagni se ne accorgessero sarebbe un vero disastro.

Andrea è un ragazzino carino, alto e un po' robusto, con il viso e l'aria ancora da bambino. Questo

aspetto infantile è in contrasto con il suo modo di esprimersi e con le cose che dice, che fanno invece pensare ad un ragazzo più grande.

I suoi genitori sono persone colte, benestanti, lavorano in ambito artistico, hanno un aspetto e un modo di vestire ricercatamente anticonformista, sono aperti al dialogo con il figlio e si interrogano sulle sue difficoltà, che percepiscono anche nel rapporto con loro, dal momento che Andrea da “bravo bambino”, aderente alle loro aspettative sul piano della riuscita scolastica e del successo sociale, si è trasformato in una specie di “teppista che va male a scuola”. Inoltre Andrea è diventato polemico e litigioso soprattutto con la madre che lo pressa per i risultati scolastici e si arrabbia molto per le frequenti note che porta a casa dovute a comportamenti non osservanti delle regole.

La madre è in analisi da anni per un problema depressivo e il padre rivela di aver sofferto anche lui fino ai 16-17 anni di enuresi notturna e di aver molto patito l’ambiente scolastico severo e repressivo nel periodo delle scuole medie.

Alla luce del modello sopra illustrato, credo che si possa comprendere la “crisi” di Andrea e dei suoi genitori inquadrandolo nel sistema più allargato della famiglia e dei legami che la strutturano: il suo problema attuale consiste nella difficoltà di assumere se stesso come soggetto non più bambino, non più tanto bisognoso delle cure dei genitori e che non aderisce all’immagine che i genitori desidererebbero per lui.

Nel momento in cui il sistema comincia a modificarsi (il cambiamento corporeo, il cambiamento cognitivo, un maggiore senso di autonomia, ecc.) appare la necessità di una nuova coerenza, che deve essere riconosciuta e considerata dal sistema stesso accettabile, in modo da consentire l’apertura ai passi successivi, alle novità interne ed esterne.

In questo caso ho ipotizzato che il dilemma, inconscio, davanti al quale può essersi trovato Andrea consiste in questo: se comincia ad esprimere una nuova soggettività, se si permette di “essere”, cioè di pensare, scegliere, decidere in prima persona, la coerenza del sistema-Andrea quale “bravo bambino benvoluto dalla mamma” entra in crisi e con essa anche la coerenza del sistema Andrea-mamma/Andrea-genitori. In relazione alla probabile rigidità dei sistemi, il cambiamento ha connotazioni di “pericolo”. In questa ipotesi, anche l’enuresi potrebbe avere un senso come espressione della difficoltà di Andrea a decidere di crescere, anche se lo desidera molto. Ho ritenuto che la sua ricerca di aiuto fuori dalla famiglia possa esprimere il suo aver intravisto la possibilità che qualcuno “esterno”, non imbrigliato nei legami familiari, potesse facilitare il suo traghettarsi da uno “stato” all’altro.

Il mio obiettivo nel lavoro con lui è stato quello di esplorare insieme la possibilità che egli possa esistere in un modo per lui accettabile, elaborando i suoi legami senza la paura di far soffrire e di soffrire troppo. Con Andrea si sono stabilite modalità comunicative, in un processo di auto e mutua regolazione da parte di entrambi, che hanno permesso un lavoro proficuo, talvolta difficile, come spesso accade con ragazzini di quella età, durato circa un anno e mezzo, fino al termine della terza media.

Durante il primo periodo dei nostri incontri Andrea non si è risparmiato nella varietà e frequenza dei comportamenti trasgressivi, talvolta anche pericolosi. Durante una festa, insieme ad un amico, ha sfasciato lo stereo del compagno di classe e ciò gli ha procurato l’ostracismo da parte dei compagni e dei loro genitori per un bel po’ di tempo; ha imbrattato i muri dei bagni della scuola, senza confessare di essere stato lui, e tutti sono stati costretti a pagare una multa e a ridipingere le pareti; ha cominciato a scrivere di nascosto sui muri della città con lo *spray*, realizzando graffiti, pur temendo continuamente di essere sorpreso dai vigili; ha rischiato di dar fuoco allo studio del padre incendiando alcune carte in un cestino.

Cerco di capire con lui qual è il significato delle cose che fa, che cosa esprimono di sé i suoi gesti, quale senso hanno per lui. All’inizio Andrea non sa dire molto a questo proposito: capisce di fare cose sbagliate o pericolose, ma è più forte di lui, non riesce a fermarsi. Allora gli suggerisco che forse certe cose lo fanno sentire grande, altre capace, in altre ancora si diverte e questo può voler dire che non è governato da forze

estranee a lui; forse in questi modi cerca di realizzare dei bisogni, dei desideri che sono comunque suoi e che forse può soddisfare anche in qualche altro modo.

Andrea è molto colpito da questa prospettiva e da qui inizia ad aprire un canale comunicativo suo: spontaneamente, durante i nostri incontri, comincia a disegnare e a fare scritte sui fogli, con lo stile dei "graffitari", che a lui piacciono molto, e a farmi mille domande sui miei gusti in fatto di abbigliamento, di musica, di programmi televisivi, confrontando le cose che piacciono a me con quelle che piacciono a lui. Io lo seguo in questa direzione, aggiungendo un mio contributo, che consiste nel cercare le motivazioni alle nostre preferenze.

Nello stesso periodo, incomincia a muoversi sempre più autonomamente per strada, utilizza i mezzi pubblici da solo per andare a scuola e in altri posti, spingendosi sempre più lontano: prende gusto a conoscere i tragitti di autobus, tram e metrò, si ingaggia in percorsi complicati cambiando più mezzi. Questa esplorazione della città gli piace molto ed è orgoglioso della sua capacità e del suo senso dell'orientamento. Durante i nostri incontri mi descrive dettagliatamente i mezzi che prende, i loro percorsi, ogni volta sa delle cose in più in tema di mobilità urbana. Un altro argomento che gli sta molto a cuore è l'abbigliamento: mi racconta anche dei nuovi vestiti e degli accessori che compra o che gli piacciono, è molto attento alle marche, dimostra però gusto e capacità nell'abbinare i vestiti, pare che i compagni si facciano consigliare da lui.

Un giorno arriva tutto trionfante e mi dice: "Sai, ho deciso che sono un sancarlino di sinistra, me lo sono inventato io, ma è proprio quello che sono". Gli chiedo di spiegarmi bene questa cosa che mi sembra molto importante e lui mi dice che i "sancarlino" sono quelli a cui piace vestirsi bene, alla moda, con i capi firmati, ecc., e anche lui è molto attento e sensibile a questo aspetto; nello stesso tempo però lui non è fascista, razzista e stupido come lo sono i sancarlino ma è di sinistra, cioè un ragazzo aperto, con delle idee che non mi sa spiegare bene, ma comunque lui pensa che le persone devono essere libere e non devono usare la violenza ed essere razzisti.

È molto contento di avere capito questa cosa di sé perché vuol dire che non si deve essere per forza in un modo o in altro, ognuno può trovare il "suo" modo di essere. E a lui essere "un sancarlino di sinistra" va proprio bene, così è popolare tra gli amici perché si veste bene ed è alla moda e nello stesso tempo non "tradisce" i valori e le idee che gli hanno trasmesso i suoi genitori.

Poco tempo dopo questo annuncio, mi comunica che ha finalmente deciso a quale scuola iscriversi dopo la terza media, altro argomento spinoso, perché lui non ne aveva idea e i genitori spingevano per un liceo, preferibilmente classico. Ha deciso di iscriversi ad un istituto tecnico di grafica, perché a lui piace disegnare e non ha voglia di fare un liceo.

Intanto la situazione a scuola è diventata più tollerabile, i rapporti con i compagni sono meno tesi, anzi Andrea ha trovato anche un paio di "amici del cuore".

Anche la sua tendenza a combinare guai sembra essere diminuita. L'enuresi è ridotta, limitandosi, secondo lui e la mamma "alle notti in cui piove molto". Andrea può andare alle gite scolastiche e a dormire dagli amici.

Il suo aspetto fisico è decisamente cambiato. Adesso ha l'aria "da ragazzo", è cresciuto in altezza, è dimagrito e il viso non ha più lineamenti infantili, sta diventando un bel ragazzo.

I genitori sono più tranquilli, pur se un po' dispiaciuti che non si iscriva ad un liceo, anche se "con la voglia di studiare che ha, forse è meglio questa scuola che ha scelto lui". Verso la fine della terza media, Andrea mi dice che secondo lui non ha più bisogno di venire da me, perché in fondo adesso non gli sembra di avere dei grossi problemi, pensa che i suoi problemi siano "quelli che hanno tutti i ragazzi della mia età". Io sono d'accordo.

Mi sembra che essersi potuto guardare riflessivamente, pronunciandosi su quello che era in quel momento, e cioè un soggetto in cammino, contraddittorio ma abbastanza sereno, un soggetto capace (tutti

gli spostamenti in tram, le scelte sull'abbigliamento, il saper disegnare) e nello stesso tempo ancora dipendente (la pipì a letto, talvolta), gli abbia consentito di rimettersi sulla strada della crescita, strada che ad un certo punto sembrava sbarrata perché pareva essere preclusa la possibilità di "essere" altro da "il piccolo bambino della sua mamma". In questo modo ha potuto anche decidere di frequentare una scuola superiore che lo attirava, pur sapendo di deludere la madre, che però "non ne sarebbe morta". Il sistema ha acquistato una flessibilità (poter fare una scelta "non assolutamente perfetta", ma "accettabile") che ha permesso di accedere a nuove soluzioni possibili, in una ritrovata coerenza.

Conclusioni

Il modello dell'Io-Soggetto come sistema, qui presentato, soddisfa la condizione di fornire una spiegazione del funzionamento psichico partendo dal soggetto nella sua interezza corporea, affettiva, intellettuale e sociale e ritornando al soggetto come referente unitario di esperienza, in scambio dialettico con se stesso e con il mondo.

L'ambiente è sicuramente importante e rilevante nella formazione della personalità, ma le scelte su chi siamo e chi vogliamo essere sono soggettive e originali, sono le scelte che il sistema Io-soggetto fa obbedendo ad una sua logica interna di affermazione e di costruzione.

Per tale motivo lo specifico dei diversi momenti evolutivi va ricercato nel soggetto stesso, nel modo, originale e unico, in cui ognuno affronta i compiti che la vita presenta, compiti che riguardano la sfera intrapsichica, intersichica e interpersonale, le dimensioni corporee, affettive, mentali e sociali.

La definizione di sé, del chi sono e del che cosa voglio, è una dimensione che ci accompagna lungo tutto l'arco della vita, ma è innegabile che l'adolescenza sia qualitativamente e quantitativamente il momento in cui l'elaborazione del chi sono e del che cosa voglio è posta con maggiore urgenza, pregnanza e criticità. Tale elaborazione non dipende tanto da come sono andate le cose nell'infanzia, quanto dalla possibilità/capacità del sistema Io-soggetto, sulla spinta dei clamorosi cambiamenti che intervengono in questo periodo, di riorganizzare e di armonizzare tra loro i dati di una realtà affettiva, emotiva, corporea, cognitiva, relazionale, sessuale, qualitativamente diversa da prima.

La scommessa è giocata sul presente e sul futuro, sulla spinta del sistema ad essere e a divenire in un movimento dialettico continuo con se stesso e con la realtà, sulla possibilità di elaborare il presente alla scoperta dei nuovi spazi dell'esserci in prima persona. È all'interno di tale elaborazione che possono essere sciolti i nodi che riguardano il passato, se sono da sciogliere, poiché lo sguardo dell'adolescente non è rivolto all'indietro, ma è diretto davanti a sé.

BIBLIOGRAFIA

- Amadei G. (2005) *Bisogno di attaccamento e bisogno di riconoscimento* Intervento alla giornata di studio *Dire, fare, pensare: difficoltà nei processi di mentalizzazione e teoria del cambiamento in adolescenza* Parma, giugno 2005.
- Als CH., Duffy F, McAnulty U., Badian N. (1989) *Continuity of neurobehavioral functioning in preterm and fullterm newborns* in M. Bornsyein, N. Krasnegor (a cura di) *Stability and continuity in mental development* Erlbaum, Hillsdale, NJ.
- Beebe B., Lachmann F. M (1998) *The contribution of mother infant mutual influence to the origins of self and object representations* *Psychoanalytic Psychology*, 5: 305-3.
- Bell R. Q. (1968) *A reinterpretation of the direction of effects in studies of socialization* *Psychol. Rev.*, 75: 81-95.
- Blos P. (1962) *L'adolescenza. Un'interpretazione psicoanalitica* trad. it., Franco Angeli, Milano, 1980.
- Di Francesco M. (1998) *L'io e i suoi Sé. Identità personale e scienza della mente* Cortina, Milano.
- Dolto F.(1988) *Adolescenza. Esperienze e proposte* trad. it., Mondadori, Milano, 1990.
- Erikson E. R. (1968) *Gioventù e crisi d'identità* trad. it., Armando, Roma, 1974.
- Fairbairn W. R .D. (1952) *Studi psicoanalitici sulla personalità* trad. it., Boringhieri, Torino, 1974.
- Fornari F. (1975) *I fondamenti di una teoria psicoanalitica del linguaggio* Boringhieri, Torino.
- Freud A. (1936) *L'io e i meccanismi di difesa* OSF, vol. I, Boringhieri, Torino, 1978.

- Freud A. (1957) *Adolescenza* OSF, vol. II, Boringhieri, Torino, 1979.
- Freud S. (1900) *L'interpretazione dei sogni* OSF, vol. III, Boringhieri, Torino, 1967.
- Freud S. (1905) *Tre saggi sulla teoria sessuale* OSF, vol. IV. Boringhieri, Torino, 1970.
- Fogel A. (1992b) *Co-regulation, perception and action* Human Movement Science, 11.
- Hegel G. F. W. (1807) *La fenomenologia dello spirito* Rusconi, Milano, 1985.
- Herzog J. (1980) *Sleep disturbances and father hunger in 18 to 20-month-old boys: The Elkoenig Syndrome* in A. Solnit et al. (a cura di), *The Psychoanalytic Study of the Child*, vol. 35, Yale University Press.
- Holquist M. (1982) *The politics of representation* in S. Greenblatt (a cura di) *Allegory and representation*, John Hopkins University Press.
- Käes R. (2004) *Elementi teorici generali per costituire il legame e il soggetto del legame* Ricerca Psicoanalitica, XV, 3: 261-300
- Klein M. (1932) *La psicoanalisi dei bambini* trad. it., Martinelli, Firenze, 1969.
- Kohut H. (1984) *La cura psicoanalitica* trad. it., Astrolabio, Roma, 1986.
- Laufer M., Laufer M. E. (1984) *Adolescenza e breakdown evolutivo* trad. it. Boringhieri, Torino, 1986.
- Lewis M., Brooks-Gunn J. (1979) *Social cognition and the acquisition of self* Plenum Press, New York.
- Lewis M., Roseblum L. (1974) *The effect of the infant on its caregiver* Wiley-Interscience, New York.
- Mahler M. S., Pine F., Bergman A. (1975) *La nascita psicologica del bambino* trad. it., Boringhieri, Torino, 1978.
- Minolli M. (1993) *Studi di psicoterapia psicoanalitica* CDP, Genova.
- Minolli M. (1996) *La psicoanalisi della relazione*, Ricerca Psicoanalitica, VII, 1-2: 117-133.
- Minolli M. (2000) *Terzo e autocoscienza*, Ricerca Psicoanalitica, XI, 3.
- Minolli M. (2004) *Adolescenza: dipendenza-indipendenza o drammaticità del divenire* Intervento al convegno *Dipendenza, dolore, depressione nel diventare adulto*, Parma, novembre 2004.
- Minolli M. (2005) *Per un Io-soggetto come sistema*, Ricerca Psicoanalitica, XVI, 3: 355-374.
- Minolli M. (2006) *L'autocoscienza* manoscritto in fase di stesura.
- Mitchell S. (1988) *Gli orientamenti relazionali in psicoanalisi* trad. it., Boringhieri, Torino, 1993.
- Mitchell S. (2000) *Il modello relazionale* trad. it., Cortina, Milano, 2002.
- Pellizzari G. (2004) *Il concetto del setting* intervento al VI Convegno di Nazionale di Psicoterapia dell'Adolescenza, S. Margherita Ligure.
- Pietropolli Charmet G. (1999) *Adolescente e psicologo: la consultazione durante la crisi* Franco Angeli, Milano.
- Pietropolli Charmet G. (2000) *I nuovi adolescenti* Raffaello Cortina, Milano.
- Pietropolli Charmet G. (2003) *La consultazione con l'adolescente oggi: dialogo su teoria e metodo* in Ricerca Psicoanalitica, 2003, XIV, 2: 121-140.
- Sander L. (1977) *The regulation of exchange in the infant caretaker system and some aspects of the context-content relationship* in M. Lewis, L. Roseblum (a cura di) *Interaction, conversation and the development of language* Wiley, NY.
- Sander L. (1985) *Toward a logic of organisation in psycho-biological development* in H. Klar, L. Siever. (a cura di) *Biological response styles: Clinical implications* America Psychiatric Press, Washington.
- Sander L. (2002) *Pensare diversamente: Per una concettualizzazione dei processi di base dei sistemi viventi. La specificità del riconoscimento* Ricerca Psicoanalitica, 2005, XVI, 3: 267-300.
- Stolorow R., Atwood G. (1992) *I contesti dell'essere. Le basi intersoggettive della vita psichica* trad. it., Boringhieri, Torino, 1995.
- Thomas E. A C., Malone T. (1979) *On the dynamics of two persons interaction* Psychological Review, 86: 331-360.
- Tronick E. (1989) *Emotions and emotional communication in infants* Amer. Psychol., 44: 112-119.
- Vanni F. (2004) *La sessualità oggi: da oggetto della censura a simbolo d'identità* Intervento al Convegno *L'ombelico del mondo giovanile...e dintorni* Parma, maggio 2004.
- Vanni F., Minolli M. (2005) *Relazione e cambiamento in adolescenza* Intervento alla giornata di studio *Dire, fare, pensare: difficoltà nei processi di mentalizzazione e teoria del cambiamento in adolescenza* Parma, giugno 2005.
- Winnicott D. W. (1961) *Adolescenza: il dibattersi nella bonaccia* in Winnicott D. W. (1986) *Il bambino deprivato* trad. it., Cortina, Milano.
- Winnicott D. W. (1965) *La famiglia e lo sviluppo dell'individuo* trad. it., Armando, Roma, 1982.
- Winnicott D. W. (1971) *Gioco e realtà* trad. it., Armando, Roma, 1983.