

Le nostre Ferite e le nostre Parole

Caso clinico
di crescita congiunta
Madre - Figlia



Ragazza di Fronte allo Specchio - Picasso 1932

INDICE

PRIMA PARTE - LA TEORIA

Ragazza di Fronte allo Specchio - Picasso 1932.....	2
INTRODUZIONE.....	6
(I - Tiziano Ferro da: "Primavera non è più").....	6
LE BASI EPISTEMOLOGICHE.....	8
I NEURONI SPECCHIO.....	11
Chitarra e Mandolino - Picasso 1924.....	14
IL MODELLO COSTRUTTIVISTA.....	15
IL MODELLO STRUTTURALISTA.....	16
L'ATTACCAMENTO.....	19
STRANGE SITUATION.....	25
STILL FACE.....	28
VERSO L'AUTONOMIA E LA MATURITA'.....	31
La Vita - Picasso 1903.....	38

SECONDA PARTE - LA PSICOTERAPIA

MADRE E FIGLIA - UNA CRESCITA CONGIUNTA.....	39
LA MADRE.....	40
<i>Madre e Figlio - Picasso 1902</i>	44
LA FIGLIA.....	45
IL MONDO EMOZIONALE.....	54
LE DUE STORIE SI INCROCIANO.....	64
<i>Le due donne - Picasso 1927</i>	68
COMMENTO E DISCUSSIONE.....	69
CONCLUSIONI.....	75
EDUCAZIONE NORMATIVA E EDUCAZIONE AFFETTIVA.....	78
<i>Teseo e il Minotauro - Picasso 1957</i>	87
(II - Tiziano Ferro da "Primavera non è più").....	88
—————	
BIBLIOGRAFIA.....	89

PRIMA PARTE - LA TEORIA

INTRODUZIONE

*Mi scuso
Disilluso
Ancora accuso...
Il colpo e uso
Ironia di circostanza
Mi dispiace ti ho deluso e basta
Ora per me è festa grande*

(I - Tiziano Ferro da: "Primavera non è più")

Con la presentazione di questo caso clinico da me seguito per circa due anni, intendo offrire nuovi spunti riflessivi circa i profondi legami psichici che intercorrono con la figura principale di attaccamento e quanto

questa sia determinante nel dare al figlio o alla figlia, la giusta sicurezza e la giusta energia psichica per riuscire ad impostare la propria strada per l'autonomia e l'auto-realizzazione.

Rende particolare questo caso clinico il fatto che la figlia riesce a conquistare un importante spazio di indipendenza proprio mentre la madre, in psicoterapia da quasi due anni, prima di lei, riesce a conquistare quel gradino di sicurezza in più che le permette:

- 1) da una parte di **rendersi definitivamente autonoma** dalla propria figura di attaccamento, sua madre, nonna della mia paziente;
- 2) dall'altra, le permette di **dare alla figlia l'energia psichica necessaria per attivare in modo sostanziale il proprio cammino verso l'autonomia.**

Il modello psicoterapico di riferimento è quello **costruttivista** ispirato da Guidano dal più ampio paradigma **postrazionalista**.

Questo modello considera il sistema biologico uomo come il completamento di una organizzazione di sé che vede:

- _ l'interazione col mondo esterno e
- _ la visione di sé

come due sistemi autoreferenziali.

Molti saranno i riferimenti alle teorie di Bowlby sull'attaccamento che considero fondamentale per l'applicazione del paradigma postrazionalista.

Ho preferito usare un modo di scrittura **emotivo-creativo** in modo da aggiungere espressività e modulazioni della parola scritta che aiutassero la comprensione e l'attenzione.

Appartengono a questo sistema un uso particolare delle lettere Maiuscole, del Grassetto, del Corsivo, degli "a capo", degli elenchi puntati o numerati, e qualsiasi altra cosa utile ai fini appena espressi.

LE BASI EPISTEMOLOGICHE

Sia il **comportamentismo** che il **cognitivismo** nascono dal tentativo di fare della psicologia e delle sue applicazioni una scienza esatta, in linea con le scienze fisiche. L'elemento centrale che caratterizza questo sforzo, è quello della verificabilità empirica.

Le teorie si giustificano solo se è possibile verificarle sulla base dei fatti acquisiti con l'osservazione. Si parte dall'osservazione corretta e imparziale dei fatti per costituire la base da cui derivare induttivamente le leggi che costituiscono la conoscenza scientifica.

Le leggi generali muovono le loro mosse da precise osservazioni; mentre i fatti danno luogo alle teorie. Solo in un secondo tempo, solo dopo che tali leggi e teorie sono state verificate vengono usate dallo scienziato per spiegare e prevedere nuovi eventi attraverso un ragionamento deduttivo.

La terapia del comportamento ha cominciato a diffondersi nel nostro paese all'inizio degli anni settanta; con un certo ritardo rispetto al panorama internazionale. Nel 1972 alcuni psichiatri della Clinica Psichiatrica dell'Università di Roma fondarono la Società Italiana di Terapia del Comportamento che prendeva le mosse dalla Behavior Therapy, definita a partire dagli anni cinquanta da Eysenck, Wolpe e altri (Eysenck 1947; Wolpe, 1958).

Nella seconda metà degli anni settanta l'approccio comportamentale iniziò a svilupparsi in direzione cognitivo-

comportamentale e cognitivo-razionalistica attraverso la diffusione delle opere di Ellis (1962), Beck (1976), Meichenbaum (1977). L'insieme di tutte queste nuove proposte fu subito accolta con entusiasmo nel nostro paese.

La differenza più evidente tra il comportamentismo e la psicologia cognitiva è determinata da una diversa scelta di ordine metodologico-epistemologico. Riguarda il loro principale oggetto di studio:

— il **comportamentismo** ha per oggetto: *"il comportamento nel senso di azione complessa manifestata dall'organismo nella sua interezza"* (Watson). C'è il rifiuto dell'introspezione a favore di una spinta verso l'estrema oggettività per cercare un metodo di studio più scientifico possibile. Per esempio: se vedo che stai piangendo, mi fermerò alla descrizione di questo dato di fatto; cioè la tua azione sarà il pianto, non l'essere triste o provare dolore.

— la **Psicologia Cognitiva**, o **Cognitivismo**, in opposizione al comportamentismo ha per oggetto: i processi mentali, quali cognizioni ed emozioni. Vede la mente muoversi attivamente all'interno delle percezioni; filtra le informazioni e si auto-corregge nel rispetto di schemi progettuali interni.

All'inizio degli anni ottanta è nata l'esigenza di trovare un nuovo paradigma che superasse l'oggettivismo comportamentista e la concettualizzazione cognitivo-razionalista che vedeva le emozioni come una specie di sottoprodotto delle cognizioni (Guidano, Reda, 1981; Guidano, Liotti, 1983).

Il costruttivismo e il razionalismo critico popperiano costituirono i presupposti teorico-epistemologici di base su cui fondare un approccio psicoterapeutico che considerasse **l'uomo non più come oggetto passivo delle influenze ambientali, ma come un costruttore della propria esperienza e di una propria teoria di sé e del mondo.**

«La mia concezione del metodo scientifico si può riassumere dicendo che esso consiste di questi tre passi:

- 1) ***inciampiamo in qualche problema;***
- 2) ***tentiamo di risolverlo, ad esempio proponendo qualche nuova teoria;***

3) *impariamo dai nostri sbagli, specialmente da quelli che ci sono resi presenti dalla discussione critica dei nostri tentativi di risoluzione.*

*O, per dirla in tre parole: **problemi-teorie-critiche**.*

Credo che in queste tre parole problemi-teorie-critiche, si possa riassumere tutto quanto il modo di procedere della scienza razionale.» (Popper 1969)

Centrale il concetto di **conoscenza** intesa come le modalità con cui l'essere umano entra in rapporto con se stesso e con l'ambiente in cui vive e attribuisce significati ai propri stati interni e agli avvenimenti esterni (Reda, 1986). Questo concetto nasce sulle idee sintetizzate nella posizione gnoseologico-naturalistica del realismo ipotetico (Campbell, 1973; Lorenz, 1973): **l'uomo può cogliere la realtà nel modo in cui glielo consentono i suoi organi di senso.**

In questo senso si era anche espresso Popper (1972) affermando che **la realtà in se stessa è inconoscibile. Quello che possiamo conoscere del mondo, le sue apparenze, derivano dalla interazione tra la materia e noi stessi, con la mediazione dei nostri organi di senso.**

Intanto si fa strada un modello di funzionamento della mente che non vede il sistema nervoso funzionare come un sistema passivo di archiviazione degli stimoli ambientali in cui essi attivano i nostri organi di senso (**teorie sensoriali della mente**), ma come un sistema attivo che cerca attivamente e addirittura crea i propri dati sensoriali (**teorie motorie della mente**).

Fondamentale a questo proposito l'opera dei neurofisiologi (Sperry, 1952; Festinger e al. 1967; Eccles, 1970; Pribram, 1971) che hanno spazzato via l'idea che vedeva il sistema nervoso centrale funzionare in modo passivo di tipo input-output, arco riflesso o stimolo risposta.

Il funzionamento della mente si basa invece su processi di feedback e di feedforward, per cui una informazione ambientale viene confrontata e verificata con l'attività neurale centrale spontanea o corollaria, prima di essere recepita in modo efficace.

Gli organi di senso avrebbero quindi un duplice ruolo:

- 1) prima ci danno la possibilità di leggere la realtà e di costruire le nostre ipotesi;
- 2) in un secondo tempo ci permettono di confrontarle e di selezionarle secondo la propria struttura cognitiva che, in

quanto in costante confronto con la realtà risulta in continua evoluzione.

Ed è proprio il tipo di evoluzione di una struttura cognitiva a darci la misura della sua adattività.

Così una personalità con scarsa attitudine al cambiamento e all'evoluzione in senso più generale, si adatterà con maggiore difficoltà, o più lentamente, ad eventuali problemi che potrà incontrare nella vita.

I NEURONI SPECCHIO

Quasi fino alla fine del XX secolo abbiamo considerato le aree funzionali cerebrali rigorosamente separate e specializzate in determinati ruoli sintetizzati in questo schema:

PERCEZIONE → COGNIZIONE → MOVIMENTO

simmetricamente distribuite in:

AREE PERCETTIVE → ASSOCIATIVO-INTEGRATIVE → MOTORIE

le informazioni quindi avevano autostrade precise da percorrere prima di giungere al sistema motorio che, in questo panorama rivestiva un ruolo di semplice effettore.

Il gruppo diretto da **Giacomo Rizzolatti** all'Università di Parma ha **rivoluzionato questa visione neurofisiologica dimostrando quanto fosse povera e semplicistica**, arrivando alla scoperta dei cosiddetti **Neuroni Specchio**.

I **Neuroni Specchio** sono una classe di neuroni che si attivano sia quando eseguiamo una azione, sia quando la vediamo eseguita da altri. L'attivazione è specifica per determinati gesti. Cioè: la capacità di questi neuroni di attivarsi elettricamente è correlata ad atti motori finalizzati ad uno scopo e non alla generica esecuzione di singoli movimenti.

Per esempio, negli studi fatti sulle scimmie, si rilevava che un neurone si eccitava quando un dito veniva flesso per effettuare un

particolare movimento di presa, ma non quando effettuava lo stesso movimento per grattarsi.

Inoltre questi neuroni si attivano anche se l'atto motorio non è completamente visibile ma è comunque chiara l'**intenzionalità** del movimento.

I Neuroni Specchio vanno a costituire un vero e proprio sistema detto **Sistema Mirror** (MS Mirror System), esso riguarda:

- 1) azioni motorie finalizzate
- 2) trasmissione di emozioni e
- 3) trasmissione di processi empatici.

La scoperta dei Neuroni Specchio e del Sistema Mirror è stata una importante rivoluzione nel campo della Neurofisiologia e delle Scienze Neuropsicologiche. Una volta che si è compiuta la costruzione del ponte tra impulso nervoso e il mondo emotivo, inizia la teorizzazione del campo empatico.

Vittorio Gallese, membro del gruppo di scienziati coordinato da Rizzolatti (Di Pellegrino, Fadiga, Fogassi, Gallese) che ha portato alla scoperta dei neuroni specchio teorizza appunto il meccanismo della **Simulazione Incarnata** (Embodied Simulation)

«E' un meccanismo automatico e pre-riflessivo cruciale nel determinare quella consonanza intenzionale che nell'altro mi fa vedere in primis non un diverso sistema rappresentazionale ma un alter ego, cioè un altro da sé, un'altra persona che con me condivide tutta una serie di meccanismi che fanno di noi degli esseri umani».

(Gallese 2007)

Ma l'importanza neuropsicologica del Sistema Mirror non si ferma all'empatia, ma coinvolge anche altri campi come lo sviluppo infantile, la Teoria della mente e altri ancora; le ricerche stanno andando avanti.

Un'altra caratteristica importante del Sistema Mirror è la sua **plasticità**. Cioè la sua attivazione dipende anche dal grado di consapevolezza e di coinvolgimento che abbiamo con ciò che osserviamo. E questi possono cambiare nel tempo facendo nello stesso tempo cambiare anche la risposta Mirror.

Un esempio: ad un ballerino è stato mostrato un passo di danza che non conosceva, e ha dato una certa risposta Mirror. E' stato poi fatto allenare e appassionare su quel passo e quando gli è stato mostrato di nuovo la sua risposta Mirror era molto cresciuta.

Il coinvolgimento terapeutico offerto dal Sistema dei Neuroni Specchio è sicuramente importante, anche se per ora non ha trovato una collocazione che caratterizzi un tipo di scuola psicoterapeutica. Viene ampiamente studiato, in tutto il mondo, e la sua conoscenza è in fase di notevole evoluzione.



Chitarra e Mandolino - Picasso 1924

IL MODELLO COSTRUTTIVISTA

Il concetto di costruzione riferito in primo luogo alla conoscenza, necessariamente si deve estendere ad un uomo che, appunto, costruisce in modo attivo la propria visione del mondo ed il proprio essere nel mondo.

Gli organi di senso dell'uomo di cui parliamo non subiscono passivamente una semplicistica descrizione della realtà, ma concorrono alla costruzione di un modello del mondo del tutto soggettivo e peculiare.

L'interazione è tra le informazioni che l'uomo ha di sé e a quanto possiede del mondo esterno già schematicamente immagazzinato nella sua memoria permanente.

A partire da alcuni elementi strutturali primitivi, geneticamente determinati e presenti fin dal momento della nascita, il sistema conoscitivo costruisce le sue prime esperienze. Da qui inizia un costante confronto con la realtà determinato dalla struttura del soggetto e dalle sue esperienze. Normalmente si ha un arricchimento costante ed una articolazione in una organizzazione sempre più complessa e differenziata.

Il sistema ha, conseguentemente, anche la possibilità di lavorare con dati di previsione e, anzi, quanto più il sistema è capace di operare con elementi astratti piuttosto che concreti, tanto migliori sono le sue capacità di reagire in maniera adattiva alle difficoltà che incontra.

Quindi il disagio psichico è visto dal costruttivismo come effetto di una difettosa "costruzione cognitiva" che mette in crisi un determinato individuo per quanto riguarda il mantenimento della propria autostima e del proprio senso di identità.

Ciò determina una diminuzione di efficacia dei meccanismi adattivi che trovano in una buona conoscenza di sé la base per il buon funzionamento e la fonte di quella coerenza interna capace di dare senso di continuità al Sé nei vari contesti e momenti storici della vita.

IL MODELLO STRUTTURALISTA

Il modello Strutturalista nasce da una proposta di Guidano e Liotti (1983) stimolati dalle ricerche di Weimer (1977) che porta avanti una "teoria motoria della mente". Essi raccolgono gli spunti riflessivi di Mahoney (1980) e, per definire il loro modello di conoscenza, sostengono la possibilità di assimilare processi di costruzione e di evoluzione della conoscenza individuale a quelli della conoscenza scientifica.

Essi infatti affermano che, essendo la psicologia cognitiva ancora alla ricerca di una definizione precisa sia sul piano teorico che terapeutico, è meglio ricercare un paradigma psicologico utilizzando gli strumenti concettuali sviluppati in un'area disciplinare affine, ma più consolidata, come l'epistemologia.

Da questa premessa essi prendono a riferimento il paradigma epistemologico di Lakatos (1974) che pur accettando i presupposti del falsificazionismo di Popper (1934, 1972) nega che gli scienziati si comportino adottando il criterio della falsificazione.

Il modello strutturalista di Guidano e Liotti quindi si fonda sul razionalismo critico di Popper e sulla metodologia dei programmi di ricerca di Lakatos prendendoli come paradigmi di riferimento per una descrizione dello sviluppo, del mantenimento e della evoluzione della conoscenza di sé e dell'organizzazione della conoscenza individuale.

Guidano e Liotti, ricollegandosi a Mahoney, rispetto ai processi di evoluzione personale, distinguono:

- 1) un cambiamento **superficiale** che implica una ristrutturazione dei modelli della realtà che non richiede modifiche significative dell'immagine consapevole del Sé.

2) un cambiamento **profondo** che comporta viceversa una modificazione delle strutture della conoscenza più profonde, del cosiddetto "nucleo metafisico" e di conseguenza una modificazione delle strutture esplicite dell'identità personale e dell'atteggiamento verso la realtà esterna.

Guidano e Liotti propongono anche una descrizione dei processi dello sviluppo cognitivo ed emotivo individuale rifacendosi essenzialmente a tre fonti:

- 1) la Teoria dell'Attaccamento di **Bowlby**;
- 2) la Psicologia dello Sviluppo Cognitivo di **Piaget**;
- 3) la ricerca sperimentale in **Psicologia Cognitiva**.

E' soprattutto la teoria dell'attaccamento di Bowlby (1969, 1973, 1980) che fornisce i presupposti concettuali che permettono di leggere i processi e le modalità di sviluppo e costruzione del Sé.

- 1) Fin dalla nascita le figure di attaccamento forniscono la cornice all'interno della quale il bambino inizia a organizzare i dati sparsi del Sé per strutturare un **nucleo primordiale di autoconoscenza**.
- 2) Durante l'infanzia, con l'ampliamento delle figure di riferimento e l'emergenza di capacità di rappresentazione concreta (Piaget, 1941), si realizza la possibilità di strutturare una **prima immagine autonoma del Sé**.
- 3) Con la comparsa del pensiero astratto nel periodo adolescenziale, si trasforma in una vera e propria **visione di sé** capace di interagire con il mondo esterno nella gestione dei propri programmi di vita per la propria realizzazione.

L'**identità** emerge quindi durante lo sviluppo, a partire dal tipo di attaccamento sviluppato con la figura affettiva di riferimento, attraverso un continuo modellare e rinnovare degli schemi cognitivi, emotivi e motori in un graduale processo di costruzione della identità personale in cui ogni fase si struttura sulla precedente.

La propria visione del mondo, degli altri, la concezione di sé, sgorgano come risultato di un continuo processo di interazione tra il Sé e il non Sé sistematizzato nel tempo.

Secondo questa impostazione diventa prioritario che il paziente comprenda le proprie modalità di esperire e conoscere il mondo e del modo in cui usa tale conoscenza per il mantenimento della propria coerenza interna nelle situazioni che mettono a prova i meccanismi adattivi.

La guarigione arriva nel momento in cui si raggiunge un nuovo equilibrio mettendo a frutto una nuova conoscenza e consapevolezza di sé, ma conseguentemente anche degli altri e del mondo, in grado di fornire strumenti più efficaci per affrontare la realtà nella sua più ampia complessità.

Un ulteriore aspetto sviluppato da Guidano e Liotti è la descrizione analitica e dettagliata dei quattro principali quadri di organizzazione strutturale della conoscenza: l'organizzazione fobica, quella depressiva, quella ossessiva e quella tipica dei disturbi alimentari psicogeni (cfr. anche Reda 1986).

La proposta di Guidano e Liotti ha rappresentato negli anni Ottanta un notevole salto di qualità nella teorizzazione clinica cognitivista e ha costituito un punto di riferimento; sia a livello nazionale che internazionale, per gli sviluppi successivi dei modelli psicoterapeutici.

In seguito Guidano (1987) ha progressivamente sviluppato il cammino dell'approccio sistemico processuale culminato nella proposta di una visione **Post-Razionalista** della terapia cognitiva nella quale lo psicoterapeuta viene a svolgere il ruolo di perturbatore, strategicamente orientato, di sistemi cognitivi chiusi dal punto di vista della loro organizzazione (Guidano 1991b).

Il modello di Guidano parte infatti da una considerazione dell'organismo vivente come complesso auto-organizzato e del Sé come processo interattivo e dialettico.

Liotti ha invece sviluppato il modello strutturalista originariamente proposto con Guidano, privilegiando l'epistemologia evuzionista, la psicofisiologia, la ricerca e la riflessione etologica quali fondamenti della teoria dell'attaccamento e, tramite questa, di una visione cognitivo-evolutiva della psicopatologia e della psicoterapia. Per Liotti è di centrale importanza la qualità delle relazioni interpersonali ai fini dello sviluppo della coscienza e della conoscenza di sé.

L'ATTACCAMENTO

Nel 1958 venivano pubblicati i primi studi sull'importanza primaria del **Sistema di Attaccamento** nella relazione madre-figlio. Le ricerche hanno confermato che l'attaccamento è un bisogno primario e che un cucciolo lo ricerca attivamente nel momento in cui si accorge della madre, anche se questa lo rifiuta e lo percuote.

Bowlby vede l'attaccamento come la capacità di instaurare una relazione intima tra il bambino e una figura principale che nella nostra cultura è solitamente la madre. In pratica va concepito come un legame primario che non ha niente a che vedere con la nutrizione o con lo sviluppo della funzione sessuale. E' un sistema comportamentale che deriva da una serie di regole innate destinate a modificazioni nel corso della vita.

Il Sistema dell'Attaccamento interagisce con altri "moduli", altri sistemi tra cui particolarmente importante il **Sistema di Esplorazione**. Infatti fin dai primi anni di vita lo sviluppo dell'esplorazione è consentito dalla presenza fisica o morale di una persona che per il bambino ha la funzione di base sicura.

Un buon rapporto di reciprocità tra madre e figlio è fondamentale per l'attaccamento. Questo inizia già prima della nascita: le sensazioni positive della madre quando sente i movimenti del feto stimolano l'attività motoria coordinata del feto stesso.

La Reciprocità fa parte della costituzione ontologica dell'uomo. E' parte sostanziale della struttura emotiva che si organizza sull'interazione madre-bambino, la cui qualità e modalità di legame (ovvero il cui attaccamento) costituisce la base dell'identità personale.

Fin dalle prime fasi della vita quindi la conoscenza emotiva si organizza in base alla relazione con la persona affettivamente reciprocante. Nei primi sei mesi di vita la relazione è centrata sulla modulazione di prossimità e distanza da una base sicura, permette il sedimentarsi degli stati emotivi e quindi l'organizzazione dell'affettività. Certi tipi di eventi carichi affettivamente che accadono con maggior

frequenza nel corso dell'interazione con la figura di accudimento si collegano l'uno all'altro concatenandosi nel tempo a costituire tratti sempre più stabili di personalità. Il bambino ordina e regola le tonalità emotive che riconosce, in senso qualitativo e quantitativo, all'interno del rapporto con la figura di attaccamento. La sintonia psicologica ed una relazione stabile e bilanciata permettono di organizzare l'affettività in modo sano.

Si ritrova spesso, nelle storie di chi ha organizzato la propria conoscenza in senso depressivo, una configurazione transitoria e particolare dell'attaccamento definita come **Reciprocità Invertita** (o *Inversa*). In queste situazioni al bambino viene richiesto, implicitamente o anche esplicitamente, di fare da figura di attaccamento al proprio genitore. Ciò viene però a cadere in un momento di vita in cui le richieste biologiche del figlio sono esattamente opposte (Bowlby, 1980).

Nel tempo è poi la consistenza e la costanza della relazione di attaccamento che concorre a stabilizzare quel senso di permanenza di sé raggiunto già fin dalle prime fasi della vita.

Il comportamento di attaccamento si attiva quando il bambino si sente in situazioni di potenziale o reale pericolo come:

- _ la solitudine,
- _ la stanchezza,
- _ il freddo,
- _ la fame,
- _ il buio,
- _ la presenza di uno sconosciuto.

In particolare l'assenza più o meno lunga della madre o un suo rifiuto o atteggiamento di evitamento. Ma anche particolari situazioni sociali possono mettere in moto un comportamento di attaccamento, come situazioni mortificanti o avvenimenti allarmanti. In tutte queste situazioni il bambino diventa particolarmente dipendente dalla madre richiedendo la sua vicinanza e il suo intervento.

Il contatto fisico e quello emotivo sono i cardini dell'equilibrio di questo sistema la cui rottura genera un nuovo comportamento di attaccamento.

Ogni volta che la figura di attaccamento si mostra disposta ad una interazione positiva il bambino appare più soddisfatto e sicuro traendo, come per osmosi, nuova sicurezza dalla sicurezza che riceve.

Accade infatti che dopo aver ricevuto rassicurazioni dalla figura di accudimento un bambino si possa per un tempo sempre un po' più lungo o per una distanza maggiore, avventurare nell'esplorazione del mondo circostante. Ciò non esclude naturalmente che di tanto in tanto possa lanciare segnali di controllo per verificare la posizione o l'attenzione di chi lo accudisce.

Il comportamento della madre influisce anche sull'intensità con cui il piccolo mette in atto il comportamento di attaccamento. Accade per esempio che le madri che scoraggiano il bambino ad una interazione e lo allontanano, ottengono l'effetto opposto: cioè che questi si metta a piangere e si getti loro contro abbracciandole come per paura di perderle.

Questo accade proprio perché il rifiuto, anche momentaneo, della madre attiva un arcaico sentimento di abbandono che immediatamente mette in moto un comportamento di attaccamento fino a che il bambino non ha ricevuto adeguate rassicurazioni.

L'attaccamento nei primi due anni di vita del bambino è stato studiato in una condizione standardizzata di osservazione empirica conosciuta come **Strange Situation**.

Il piccolo, di età compresa tra i 12 e i 18 mesi, viene inizialmente accompagnato da una sola delle sue figure di attaccamento, generalmente la madre, in una stanza che non aveva mai visto prima dove i due vengono accolti da una persona non conosciuta. Dopo pochi minuti il genitore lascia la stanza innescando le inevitabili reazioni del bambino alla separazione. Dopo circa tre minuti la mamma rientra nella stanza dando modo di osservare le modalità di ricongiungimento del piccolo.

In pratica succede che il sistema di attaccamento è innescato dalla separazione e disattivato dal ricongiungimento del piccolo con la madre. L'atteggiamento che il bambino assume nei due momenti ci permette di analizzare la forma assunta dal sistema di attaccamento.

Il bambino ha sempre reazioni significative anche se esternamente non ci sono sempre segnali valutabili. Si è dimostrato che i bambini che alla separazione sembrano in apparenza indifferenti, in realtà se vengono monitorizzati si rileva un aumento della frequenza cardiaca e un aumento

del cortisolo circolante; quali segni tipici di un importante stress in atto. Quindi c'è un'iperattivazione anche quando il comportamento del bambino è represso o ipercontrollato.

Il comportamento del bambino alla separazione e alla riunione con la madre delinea quattro diversi pattern di attaccamento a cui corrispondono modelli operativi interni diversi.

Il tipo A è detto **attaccamento evitante** perché la caratteristica principale consiste proprio nell'evitamento, da parte del piccolo, della figura di attaccamento: essi non hanno una reazione esterna alla separazione ed evitano il contatto del genitore al momento del ricongiungimento.

I genitori di questi bambini tendono in genere nelle loro risposte di accudimento a svalutare o a non tenere in giusta considerazione il bisogno di attenzione, protezione e cura dei loro piccoli.

Il bambino tende a reprimere i suoi bisogni dando forma a dei modelli operativi interni che hanno come riferimento **un senso di sé come persona non degna delle attenzioni e delle cure dell'altro**.

Quindi la figura di accudimento viene proiettata negli altri come **non disponibili di dare cure, attenzioni e aiuto**.

Il tipo B è detto **attaccamento sicuro** ed è il pattern più osservato nella strange situation. Il bambino protesta al momento della separazione dalla mamma e si calma prontamente al momento della riunione.

I genitori di questi bambini tendono a dare valide risposte di accudimento ai propri figli, a prenderli sul serio e a risolvere il problema contingente. Lo stile di risposta dei genitori dei bambini sicuri è chiamato "free" per la caratteristica libertà di riflessione, argomentazione e ricordo della propria infanzia.

Il bambino con attaccamento sicuro essendo abituato a risposte coerenti e positive alle proprie aspettative costruirà dei modelli operativi interni su **una rappresentazione di sé come autorizzato ad esprimere i propri bisogni, ma anche emozioni e dignità**.

Quindi autorizzato ad esprimersi. Vede l'altro come rispondente in senso positivo all'aiuto richiesto perché sugli altri proietta figure positive.

Il tipo C è detto **attaccamento resistente** o anche **ambivalente** sia perché il bambino, che protesta vivacemente alla separazione, "resiste" a

calmarsi al momento della riunione continuando a protestare nonostante l'abbraccio del genitore; sia perché il bambino sembra effettivamente "ambivalente" nei confronti della figura di attaccamento desiderandone da una parte la riunione, ma dall'altra rifiutando il conforto che dovrebbe derivare dal suo abbraccio.

I genitori dei bambini che presentano questo tipo di attaccamento si definiscono "entangled" (invischiati) ovvero "preoccupied" (problematizzati) ad indicare che sono ancora troppo occupati a dirimere, ma senza successo, dubbi e conflitti emozionali circa le risposte da dare al proprio figlio. E' come se rivelassero di essere ancora in conflitto con i propri genitori e non riuscissero a dare adeguato valore alle richieste di aiuto. Ecco allora che si dimostrano assai incostanti e incoerenti nel rispondere alle richieste di cura, alternando in vario modo risposte negligenti, insufficienti o positive.

La protesta di questi bambini non viene infatti del tutto repressa come fa il tipo A perché in qualche modo ci si aspetta una possibile risposta positiva. Però dopo la riunione non si calmano per tenere polarizzata su di loro l'attenzione di figure di attaccamento che percepisce come instabili.

Il bambino che ha questo tipo di attaccamento svilupperà dei modelli operativi interni che conterranno informazioni discordanti, alcune relative ai momenti in cui il genitore ha risposto positivamente alle sue richieste e altre, di segno contrario, relative a episodi in cui il genitore si è mostrato disponibile.

Proietterà sugli altri un senso di non stabilità e vedrà se stesso: da un lato come degno di attenzione, ma dall'altra parte anche come indegno di risposte benevole nei momenti di difficoltà.

Il tipo D è detto *disorganizzato-disorientato* perché caratterizzato, sia al momento della separazione che a quello della riunione, da una notevole disorganizzazione del comportamento di attaccamento. Essi reagiscono alla separazione e al ricongiungimento con comportamenti contraddittori simultanei o in successione: per esempio al momento della riunione possono andare verso la mamma ma con la testa girata dall'altra parte ad evitare lo sguardo. Oppure andare in un primo tempo verso il genitore per poi all'improvviso deviare per porsi con la faccia verso la parete.

I genitori di questi bambini appaiono ancora presi nell'elaborazione problematica di eventi luttuosi o traumatici, quasi ad esprimere un esile contatto con la realtà che li porta a compensare in modo fantastico

situazioni difficili della vita che non sono riusciti a risolvere completamente. E' un genitore spesso inconsapevole o solo semi-consapevole per la mancata elaborazione cognitivo affettiva di lutti o traumi che offre risposte discordanti e disarticolate.

Il bambino si troverà in condizioni tali da costruire modelli operativi interni di attaccamento frammentari, multipli, necessariamente incoerenti. Avrà di se stesso e dell'altro (e anche di sé rispetto all'altro) una visione molteplice e contraddittoria. Potrà costruire un'immagine terrorizzante di sé, oppure vedersi come consolatore di un genitore traumatizzato, o ancora vedersi come vittima di un pericolo oscuro.

Nel contesto di ogni riflessione sulla genesi delle organizzazioni cognitive patologiche è comunque necessario ricordare che i pattern di attaccamento insicuro (A, C e D) non sono di per sé patologici, e che il pattern sicuro (B) non costituisce di per sé una garanzia assoluta di protezione dalla psicopatologia.

I pattern di attaccamento insicuro sono fattori relativi di rischio psicopatologico, fattori probabilistici di predisposizione alla psicopatologia, ma possono anche essere compatibili con itinerari di sviluppo della conoscenza di sé privi di sofferenza emozionale patologica.

E' opportuno tenere presente che il bambino ha più figure di attaccamento, ciascuna con una diversa rilevanza affettivo - emozionale, e che egli forma modelli operativi interni di attaccamento distinti, nella relazione con ciascuna di queste figure.

Il ruolo di figura di attaccamento viene alternativamente ricoperto di norma:

- _ dalla madre,
- _ dal padre,
- _ da altre persone di famiglia come nonni, zii, fratelli maggiori o tate.

Ci sono oggi due protocolli comportamentali che servono per studiare le fasi iniziali del rapporto madre-figlio.

La **Strange Situation** e lo **Still Face**.

STRANGE SITUATION

La **Strange Situation** è stata messa a punto negli anni '70 da Mary Ainsworth, una assistente di John Bowlby, per la valutazione degli stili di attaccamento del bambino. Si applica ai bambini di età compresa tra 19 e i 18 mesi. È un protocollo che dura circa 20 minuti.

Serve per l'identificazione e lo studio dei vari modelli di attaccamento, principalmente per distinguere i tipi di attaccamento sicuri da quelli insicuri.

Riassumiamo in breve: la Ainsworth ha costruito un sistema di classificazione che prevedeva tre modelli:

- _ **A: insicuro-evitante**
- _ **B: sicuro**
- _ **C: insicuro-ambivalente.**

Questi modelli rappresentano le tre strategie di base per mantenere la relazione con la figura di attaccamento. In seguito, all'inizio degli anni '90 si è presa coscienza della presenza di un quarto pattern di attaccamento, che non rientrava nei modelli precedentemente descritti dalla Ainsworth:

- _ **D: disorganizzato-disorientato.**

Viene considerato conseguente a una figura di attaccamento conflittuale, che suscita paura e che sostanzialmente è incapace di prendersi cura del figlio. Va così a generare in lui insicurezza, ansia e aggressività verso la mamma o il caregiver.

In sostanza il bambino non riesce ad abbandonarsi a un comportamento coerente con quanto la mamma gli suscita, perché non riceve da lei delle risposte congruenti.

Ciò porterà alla rimozione delle normali risposte di attaccamento, le quali verranno sostituite da altre forme di comportamento spesso conflittuali e da una visione del mondo negativa perché non disposta ad accettare.

Vediamo come si svolge la Strange Situation. Sono in tutto 8 episodi così composti:

1) Durata 30 secondi. Fa da preludio ai seguenti momenti. La mamma, o il caregiver, e il bambino vengono introdotti nella stanza con specchio unidirezionale. **Il bambino esplora lo spazio** dove sono seminati alcuni giocattoli che attirano la sua attenzione. Alla mamma viene detto di leggere una rivista o far finta di farlo. In questo episodio la mamma può anche lasciarsi brevemente coinvolgere in un gioco.

2) Durata 3 minuti. In questa fase la mamma deve essere assorta nella attività della lettura, mentre **il figlio si interessa pienamente dei giocattoli.**

3) Durata 3 minuti. **Entra nella stanza una terza persona;** una signora che il bambino non conosce. Questa starà accanto alla mamma per 1 minuto, poi per 1 altro minuto interagirà con lei e, infine, per 1 altro minuto interagirà col bambino.

Il senso di questa fase è di valutare il bambino nell'interazione con una estranea, la scelta di una persona femminile ha un senso. E se e in che modo il bambino coinvolge la madre.

4) Durata 3 minuti. **La madre esce dalla stanza e lascia il bambino in compagnia della signora estranea.**

In questo episodio il piccolo deve affrontare una situazione non facile, che lo mette in stress. Vengono perciò valutate le sue risorse in un momento in cui il caregiver è assente.

Per evitare momenti di crudeltà, se il bambino dimostra di non riuscire a far fronte a questa fase, si fa rientrare la mamma in anticipo.

5) Durata 3 minuti. **La mamma rientra nella stanza per rimanere col figlio per 3 minuti per confortarlo, nel caso ce ne sia bisogno.** Se il figlio non ha questa necessità ed è impegnato con qualche giocattolo, viene chiesto alla mamma di lasciarlo continuare senza unirsi a lui.

Questo quinto episodio è importante per valutare il comportamento del figlio rispetto al genitore:

- _ se ne ricerca un contatto, verbale o fisico
- _ se lo ignora con indifferenza,
- _ se vi sono comportamenti intermedi tra i primi due.

La signora estranea, quando la mamma rientra, lascia la stanza. Se il bambino ha bisogno di essere consolato, questo episodio può anche essere prolungato.

6) Durata 3 minuti. La mamma esce di nuovo dalla stanza e il figlio rimane da solo. Questa seconda separazione è la più difficile per il bambino. Essendo già stato sottoposto ad uno stress che ha consumato buona parte delle sue energie psichiche, è ora ancora più difficile far fronte a questa nuova separazione.

Il senso di questa seconda separazione è proprio quello di valutare le risorse del piccolo e la modalità con la quale le mette in campo.

Anche questa fase può essere accorciata per venire incontro alle esigenze del bambino.

7) Durata 3 minuti. La signora, estranea per il bambino, viene fatta entrare a scopo consolatorio.

Si può così valutare se e come il piccolo usa questa figura di supporto nel momento in cui la mamma, figura di attaccamento principale, è assente.

Anche questa fase può essere accorciata se il figlio dimostra di essere in difficoltà.

8) Durata 3 minuti. La mamma rientra fermandosi prima sulla porta per attivare una risposta del figlio verso di lei.

In questa fase si valuta in modo particolare l'attaccamento del piccolo:

- _ come ricerca il genitore
- _ se dimostra felicità nel rivedere la mamma
- _ se dimostra indifferenza
- _ se ne cerca il contatto fisico
- _ se tende a iniziare una interazione
- _ se è arrabbiato
- _ se la presenza della mamma è sufficiente a consolarlo
- _ se successivamente riprende a giocare e ad esplorare la stanza.

Anche questo episodio può essere prolungato per venire incontro alle esigenze consolatorie del figlio.

Nella Strange Situation si evidenziano 3 momenti principali:

- _ gli **allontanamenti della mamma**, di cui il secondo è quello che tende di più a mettere in crisi il figlio
- _ il **rimanere solo del bambino** in un ambiente col quale ha scarsa confidenza e che conosce poco
- _ infine, il **ricongiungimento con la mamma** è una fase che fornisce molti elementi circa il rapporto di attaccamento bambino-caregiver.

STILL FACE

Lo **Still Face** oppure anche detto **Face-to-Face Still Face (FFSF)**, è stato messo a punto da Edward Tronick dagli anni '70. Questo studioso ha dedicato molti anni delle sue ricerche al rapporto madre-bambino avvalendosi di riprese con videocamere, in modo da cogliere più elementi possibili legati all'emotività e alla gestualità di entrambi. Con questo mezzo egli cercava di arrivare a cogliere e a disegnare le tappe dello sviluppo della personalità umana.

Possono essere studiati anche bambini più piccoli dell'età ammessa nella Strange Situation. Già dall'età di tre mesi possono essere inseriti in questo paradigma.

Uno dei primi elementi importanti che mise in risalto fu che la comunicazione tra madre e figlio non avviene a senso unico, come si poteva all'inizio pensare, ma avviene su due binari, e ogni attore ha un proprio ruolo affettivo-emozionale.

In pratica si viene a configurare una vera e propria relazione, anche se ovviamente la mamma ha nelle sue mani le chiavi della principale regolazione del flusso emotivo-affettivo.

Vediamo come si configura lo Still Face:

Premessa) Intanto bisogna considerare che è una procedura interamente filmata. Che nasce per essere completamente fissata con la videocamera usando due inquadrature standard. Ciò permette:

– di poter rivedere quante volte si vuole l'intera procedura, e anche di poter analizzare microcomportamenti e piccoli gesti che potrebbero sfuggire ad una prima occhiata superficiale.

– di poter inquadrare contemporaneamente madre e figlio in modo da avere una visione contemporanea di entrambi. Ciò permette un confronto immediato dell'interazione che si ha tra il piccolo e chi l'accudisce.

1) **Si ha un primo momento di interazione in cui i due si scambiano intenzioni dialogiche;** sembrano arrivare a parlare l'uno con l'altro attraverso un flusso gestuale che mantiene la relazione e il livello della relazione stessa.

2) **Ad un certo punto, dopo circa un minuto, la madre rimane presente, ma blocca il flusso interattivo,** devo dire non senza un alito di crudeltà. Non promuove e non risponde più alle richieste del piccolo. **Rimane face to face, impassibile. C'è, ma è come se non ci fosse.**

Il bambino, dopo un breve momento di studio, che dura pochi secondi, in qualche modo si rende conto che qualcosa è cambiato e cerca di solito di richiamare le attenzioni materne. Spesso ripetendo gli stessi gesti che pochi attimi prima avevano dato esito positivo al flusso relazionale.

Secondo E. Tronick il bambino mette in atto meccanismi autoconsolatori per compensare la frustrazione generata dalla improvvisa e inspiegabile "assenza" della mamma.

Continua, poi, insistendo, fino ad assumere atteggiamenti aggressivi e quindi comincia a piangere e disperarsi.

Anche questa fase dura circa un minuto.

3) **A questo punto la mamma riprende l'interazione col piccolo.** La mamma sorride di nuovo e risponde alle sollecitazioni del figlio il quale prende subito atto che qualcosa è cambiato di nuovo e che la loro relazione può riprendere.

Ricomincia anche lui a sorridere e diventa di nuovo parte attiva del flusso emotivo-affettivo.

Secondo l'ideatore del paradigma Still Face il problema per la personalità del bambino nasce nel momento in cui non riesce a riparare le assenze affettive e relazionali che, per varie ragioni una madre può generare.

Succede allora che non riesce ad investire energie positive nel rapporto con la mamma, o lo fa in modo scarso. Secondo l'Autore si può arrivare fino ad un ritiro dal mondo di tipo autistico.

Un bambino studiato alla Strange Situation con figure di attaccamento diverse, spesso presenta nei loro confronti pattern di attaccamento diversi.

Per esempio: insicuro con la madre e sicuro col padre o viceversa. Ciò prova due cose importanti:

- 1) **che pattern e modelli operativi interni sono il riflesso di fenomeni relazionali;**
- 2) **che il bambino costruisce rappresentazioni di sé con l'altro diverse a seconda del comportamento di ciascun "altro" che entra stabilmente in contatto con lui.**

Rimangono perciò in secondo piano realtà intrinsecamente individuali del bambino come temperamento e corredo genetico e si arriva al problema di come vengano organizzate in strutture cognitive queste diverse rappresentazioni di sé e di quale coesione possano avere.

VERSO L'AUTONOMIA E LA MATURITA'

Durante la fanciullezza viene posto nuovo ordine all'insieme delle conoscenze, per lo più di tipo tacito, che avevano dato fino ad allora una graduale acquisizione della conoscenza di sé al bambino. Si aggiunge quindi nuova conoscenza e si dà nuova organizzazione a quella già posseduta.

Ha un nuovo impulso l'esplorazione e la spinta a socializzare. Lo sviluppo del linguaggio e delle strutture immaginative fanno sì che le esperienze possano essere ricordate e che si possano paragonare, mediante il processo di simbolizzazione, ad oggetti, ad avvenimenti e ad altre esperienze.

E' proprio durante la fanciullezza che si completa la specializzazione emisferica: di solito l'emisfero sinistro si specializza nell'elaborazione verbale e sequenziale dell'informazione, mentre quello destro viene destinato ai processi immaginativi.

Quest'ultimi traggono quindi doppio vantaggio: da una parte dall'aumentata capacità del cervello destro, dall'altra indirettamente attraverso lo sviluppo dell'organizzazione del pensiero. In questa fase il sistema immaginativo e quello verbale si sviluppano in maniera differenziata l'uno dall'altro fino a trovare una valida integrazione verso i sette anni (Forisha e Liikanen, 1975) quando si struttura quello che Piaget ha definito il pensiero operativo concreto: la conoscenza non è più costituita dalle caratteristiche intrinseche di un oggetto o evento esterno e dalla logica associativa.

Nel periodo Infantile usiamo una modalità particolare di apprendimento, quella dell'**imitazione**. Ne abbiamo facilmente degli esempi se ci soffermiamo ad osservare dei bambini.

Con la fanciullezza, a 3 anni, inizia il rapporto di identificazione con le figure genitoriali. Col termine di **identificazione**, coniato da autori di scuola psicanalitica, si indica il processo con cui un soggetto assimila uno o più tratti di un altro individuo.

A differenza dell'imitazione, l'identificazione non comprende unicamente un modellamento comportamentale, ma consiste nel pensare e nel sentire in modo simile alla figura prescelta (modeling cognitivo: Bandura, 1969).

Ai fini della discussione del caso clinico che vedremo più avanti ci è utile sottolineare come l'importanza e la regolarità di un punto di riferimento cognitivo durante la fanciullezza fa sì che **il processo di identificazione tenda a mantenersi anche se la figura prescelta propone una reciprocità scarsa.**

I bambini tendono, infatti, ad uniformarsi ai desideri dei loro genitori e a porgere la loro attenzione alle loro modalità di definire le situazioni e le sensazioni. Quando un fanciullo osserva scene che i genitori preferirebbero non osservasse, o manifesta emozioni che i genitori non accettano o cercano di bloccare, o si forma impressioni che i genitori preferirebbero non si formasse, tende, allorché i genitori intervengono, ad escludere da un'ulteriore elaborazione, informazioni che già possiede.

«In questo modo si verifica che si escludano dal conscio informazioni che non era consentito possedere e sentimenti che non era permesso provare» (Bowlby, 1981).

A livello cognitivo comincia a comparire il concetto di "stima di sé" che viene verificata nella considerazione che si manifesta per i coetanei significativi, o amici o capigruppo, e nella costituzione dei ruoli all'interno del gruppo dei compagni di scuola o di gioco.

I sentimenti morali raggiungono una certa autonomia e non viene seguito più un criterio di rispetto unilaterale verso i genitori o i grandi in genere.

Numerose osservazioni indicano che il pattern di attaccamento tende a mantenersi stabile nel tempo. Si è visto infatti che nella grande maggioranza dei casi il pattern osservato in età scolare a 6 o 7 anni, è uguale a quello osservato a 2 anni (Main, Stadtman, 1981; Grossman, Grossman, Schwan, 1986) e inoltre il medesimo pattern appare correlato allo stile generale di comportamento interpersonale.

Possiamo perciò concludere che le strutture di regolazione del comportamento interpersonale che sono in origine allo sviluppo del comportamento di attaccamento:

- 1) tendono a rimanere stabili nel tempo e

- 2) influenzano lo sviluppo degli schemi cognitivi interpersonali in generale.

Succede, per esempio, che i bambini B, cioè con attaccamento sicuro, appaiono a 6 anni più fiduciosi in se stessi, più collaborativi coi coetanei e gli insegnanti e più portati all'esplorazione autonoma dell'ambiente rispetto ai coetanei classificati nei vari gruppi con attaccamento insicuro (A, C, D).

In altre parole i bambini classificati con Attaccamento Sicuro a 12 - 18 mesi, a 6 anni dimostrano:

- _ di possedere maggiore Autostima,**
- _ di essere più capaci di stringere Amicizia,**
- _ di essere meno Aggressivi nei confronti dei coetanei,**
- _ di essere più Tenaci davanti alle difficoltà dell'apprendimento scolastico e**
- _ di essere più Interessati ad esso rispetto ai bambini con Attaccamento Insicuro (Sroufe, 1983; Lafrainier, Sroufe, 1985; Pancake, 1985).**

Dall'altra parte si stanno accumulando prove ad indicare che le strutture cognitive formatesi per un Attaccamento Insicuro influenzano il formarsi e il mantenersi in età adulta di schemi di conoscenza di sé e degli altri che indirizzano il comportamento in senso controproducente ad una sana evoluzione della personalità (Bowlby, 1973; 1980; 1988a; 1988b; Guidano, Liotti, 1983; Liotti, 1984; 1988; 1990).

Lo stile di attaccamento costruito determina fondamentalemente le modalità di percepirsi e di reagire dell'adulto nei momenti di vulnerabilità psichica, determinati dai vari eventi stressanti della vita come: perdite, rifiuti significativi dal punto di vista emotivo, separazioni affettive, difficoltà di lavoro e così via. Anche questo è significativo per il nostro caso clinico, in cui la ricerca di aiuto nasce proprio nel momento di percezione di maggior vulnerabilità.

E, qualora vi sia un momento di difficoltà conclamata, lo Stile di Attaccamento influenza anche il modo in cui la persona chiede aiuto e quelle che sono le sue previsioni, ottimistiche o meno, su quanto riceverà in risposta alla sua richiesta. Generalizzando molto si può sintetizzare questo concetto affermando che un ottimista ha facilmente avuto un Attaccamento Sicuro, mentre un pessimista un Attaccamento Insicuro;

ragion per cui il primo è abituato, se traumi posteriori all'infanzia non l'hanno tradito, a ricevere risposte esaurienti e positive ai propri bisogni, mentre il secondo ha subito un'esperienza che l'ha portato a considerare normale un tipo di risposta insoddisfacente alle sue richieste.

Nel lungo periodo adolescenziale che va dai 10 ai 20 anni circa, si ha la cosiddetta formulazione del **concetto di sé**, della propria conoscenza per la conquista della autonomia e indipendenza personale in un cammino che giunge alla consapevole costruzione della propria identità. Tutto il processo in oggetto si innesca sì alla nascita, ma subisce una accelerazione e una trasformazione particolare nell'Adolescenza.

Inizia l'elaborazione di pensieri astratti e la possibilità di riflettere sulle proprie e altrui affermazioni. Questo permette di elaborare teorie personali basate sul confronto tra le diverse modalità di definire e affrontare la realtà. L'adolescente comincia ad usare il concetto di relatività e, a poco a poco, scopre che la propria realtà non è che una delle tante possibili. Ecco allora che nasce una sorta di piacere del confronto, dell'averne un punto di vista diverso e, l'acquisizione del senso critico, gli permette di mettere in discussione ciò che in precedenza poteva apparire assoluto.

E' il momento più difficile per i genitori che sono disorientati e anche sorpresi dalla contestazione dei figli per i quali si accorgono di non rappresentare più una fonte assoluta di verità.

Il riferimento primario ora non è più nei genitori ma nel gruppo di coetanei che diviene il punto di riferimento essenziale per la nuova identità che l'adolescente sta costruendo.

Il distacco mentale dalla famiglia risponde ad una serie di esigenze tipiche del genere umano:

1) da un punto di vista socio-biologico **consente di entrare in relazione con individui differenti per origine culturale e modalità di pensiero**, favorendo:

- _ l'espansione del gruppo sociale e
- _ la possibilità di accoppiamento.

2) Inoltre **serve ad ampliare le proprie capacità di adattamento** ad una realtà basata sulla molteplicità e

sull'imprevedibilità di eventi che solo il pensiero astratto permette di affrontare.

Si può sintetizzare che, sul piano dell'identità, **il concetto di sé costruito sull'opinione dei genitori viene ad essere integrato dal concetto di sé ricavato dal giudizio dei coetanei** che però prendono in considerazione anche altri parametri come: l'aspetto fisico, capacità intellettuale o l'attrazione sessuale. Cose prima del tutto estranee alla considerazione di sé (Erikson, 1975).

Importante considerazione da fare per il nostro caso clinico è che in questa fase atteggiamenti iperprotettivi da parte dei genitori possono portare alla costruzione di un'"**identità negativa**" o "**identità contro**", caratterizzata da una decisa opposizione al mondo degli adulti e tutto ciò che lo rappresenta e col pericolo che l'adolescente si rifugi, in modo più o meno importante, in un mondo fantastico a compensazione di quello reale che sente ostile.

Se da una parte c'è la ricerca del gruppo, dall'altra ci sono anche momenti in cui l'adolescente ha **bisogno di restare solo** con se stesso per cui possono esserci dei periodi in cui si isola dagli altri uscendo poco o per niente di casa.

Anche questo atteggiamento può creare ansia negli adulti che li possono giudicare in modo negativo come una incapacità soggettiva o un rifiuto da parte dei compagni. Però quella dell'adolescente è una solitudine che viene ricercata per consentire la riflessione e la comprensione di se stessi; diversa da quella dovuta alla reale incapacità di sentirsi adeguati o accettabili.

Il compito più importante per l'adolescente, anche ai fini evolutivi, è quello di giungere alla creazione di uno spazio interiore del tutto privato e di una propria identità separata da quella dei genitori e percepita come aderente e soddisfacente alla propria personalità.

Nel senso che non gli può bastare una scelta qualsiasi perché opposta o comunque diversa da quella dei genitori. Deve invece sentire la corrispondenza tra la personalità che si costruisce e il proprio sé, mettendo da parte le scelte o gli atteggiamenti che non rispondono a dirette esigenze personali. La mancata, o difettosa, realizzazione di questo passaggio può essere all'origine di difficoltà che possono

manifestarsi anche dopo molto tempo, qualora, per problemi che possono incorrere durante la vita, si rendano palesi latenti conflitti personali.

Per Bowlby l'attaccamento e la dipendenza, anche se in modo non così evidente come nei bambini piccoli, rimangono attivi lungo tutto il ciclo vitale. Quando i bambini crescono e raggiungendo l'adolescenza sopportano periodi sempre più lunghi di separazione dai loro genitori, questo non significa necessariamente che la fase dell'attaccamento sta per essere superata e sostituita da una "genitalità adulta". Anche nell'adolescenza i genitori rimangono comunque un importante punto di riferimento e il sistema di attaccamento tornerà a riattivarsi nei momenti di minaccia, malattia o stanchezza.

La turbolenza adolescenziale si può interpretare, in termini bowlbiani, come originata dalla complessità di un momento di distacco in cui il giovane deve riconfigurare la nuova evoluzione personale in un nuovo attaccamento. Il momento centrale è portare a termine lo svincolarsi dagli **attaccamenti genitoriali**, sopportare il lutto che ciò comporta, proseguire verso la fase transizionale dell'**attaccamento a un gruppo di coetanei** che poi lo porterà alla costituzione di un legame di coppia nella vita adulta.



I genitori devono essere in grado di sopportare a loro volta il momento di lutto determinato dal distacco del figlio. Ma ciò che rende più difficile sopportare tale lutto è il fatto che si verifica in un momento in cui si sentono contestati e disconfermati dal figlio e quindi in situazione di carenza affettiva e conseguente scarso appoggio psicologico e affettivo.

E' importante, dunque, che i genitori stessi abbiano a loro volta superato in modo completo e positivo:

- _ il distacco e
- _ il lutto del proprio distacco dai rispettivi genitori,

in modo da dare al figlio la giusta sicurezza e le necessarie energie psichiche per portare a termine la presa di distanza che ora si rivolge verso i loro insegnamenti e verso la loro persona.

Purtroppo i genitori che non sono riusciti a sganciarsi in modo completo dai loro stessi genitori e che non sono riusciti a conquistare la propria autonomia, tendono, anche se inconsapevolmente, a frenare le energie di indipendenza che i figli esprimono.

Tendono, con meccanismi vari, a non far sperimentare al figlio la propria indipendenza, ma a trattenerlo, proprio perché non sono in grado di sostenere il vuoto che il figlio lascerebbe in famiglia.

L'adolescente deve invece avere l'opportunità di sperimentare il conflitto, scoprire che non necessariamente questo porta a una sconfitta personale e che, come conseguenza relazionale familiare, questo non determina una perdita di stima o di amore.

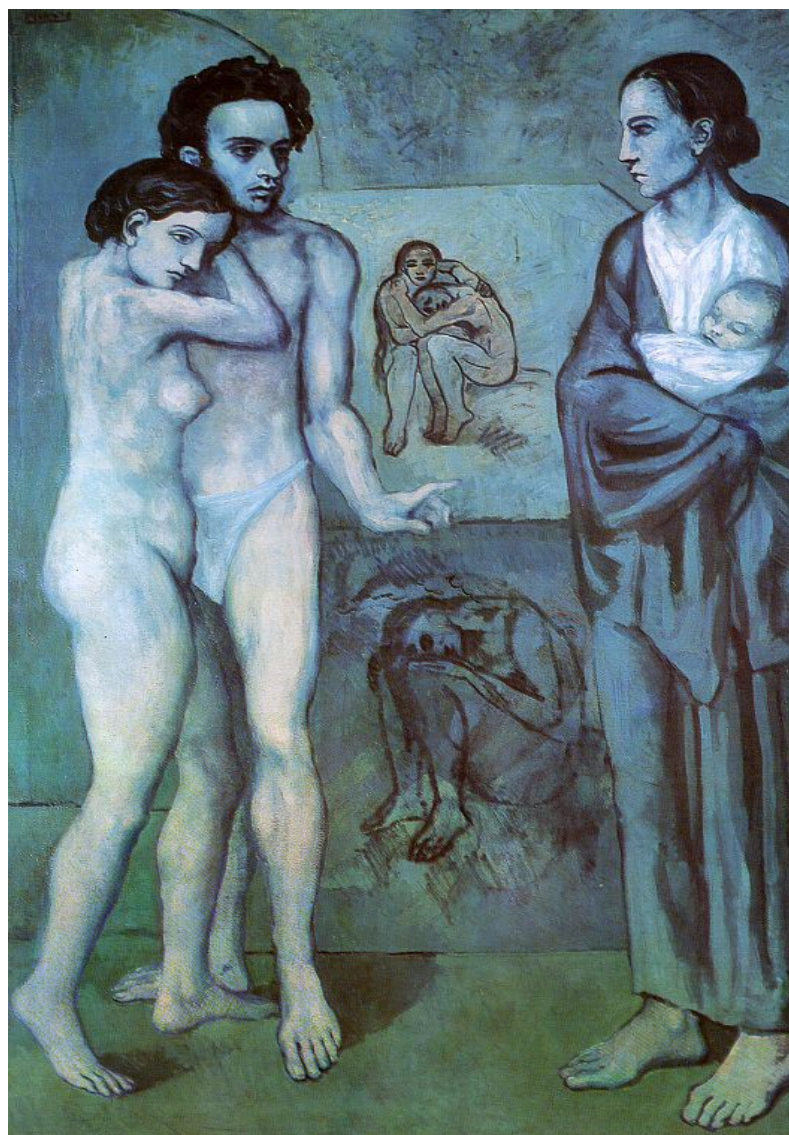
E' frequente che i genitori, e gli educatori in generale, siano tentati di rimuovere ogni tipo di conflittualità negli adolescenti, perché intravedono in essa un motivo disturbante nel processo di maturazione e di ostacolo nel loro rapporto.

Ma ciò che deve destare maggiore preoccupazione è l'assenza di conflittualità che impedisce che vengano vissuti e superati i momenti di confronto con l'autorità genitoriale, paradigma delle autorità successive con cui si dovrà interagire e a cui si dovrà talvolta resistere per affermare la propria esistenza.

Perciò per uscire dallo stato di dipendenza infantile occorre in qualche modo stabilire una relazione conflittuale. Diminuisce l'attivazione del sistema dell'attaccamento e aumenta quella del sistema motivazionale

interpersonale di tipo agonistico che permette all'adolescente di fare il passaggio. Dimostrando di avere il coraggio di fare un salto nel vuoto e di poter affrontare anche un inevitabile momento di solitudine.

Solo dopo aver raggiunto l'autonomia individuale sarà possibile sperimentare in forma nuova, adulta, il piacere della condivisione. Ciò avverrà in modo particolare non solo nei rapporti interpersonali, negli sport di gruppo o nei rapporti di lavoro, ma soprattutto nel rapporto di coppia.



La Vita - Picasso 1903

SECONDA PARTE - LA PSICOTERAPIA

MADRE E FIGLIA - UNA CRESCITA CONGIUNTA

*Ciò che non può essere comunicato alla madre
non può essere comunicato al Sé.*
(Bowlby 1983)

LA MADRE

Le notizie su Ines, la madre di Emilie, mi sono state fornite direttamente dalla sua psicoterapeuta che ho contattato direttamente e che l'aveva in cura da circa due anni, non sempre continuativi, prima che Emilie stessa si rivolgesse a me.

Ines, si era rivolta alla sua psicoterapeuta per una sintomatologia di tipo depressivo, non particolarmente grave, ma di cui con ricorrenza soffriva da molti anni.

Aveva alle spalle altri due tentativi di psicoterapia non portati a termine positivamente, quindi si era rivolta con fiducia alla terapeuta attuale su consiglio di una sua amica.

In Ines emerge fin dalle prime sedute un **rapporto conflittuale con la madre**, la nonna di Emilie.

Nata 57 anni fa in Inghilterra, portata in Italia all'età di 5 anni, era cresciuta in un piccolo paese di provincia, ha avuto un'educazione cattolica piuttosto severa e il fatto di essere figlia unica non l'ha certo salvata dalle attenzioni di una madre perbenista, possessiva e controllante.

Il **padre di Ines** era una figura di secondo piano. Un buon lavoratore, ma non molto presente in famiglia. Ines lo ricorda con affetto

anche se riconosce che complessivamente sono pochi i momenti che lui le ha dedicato da piccola.

La **mamma di Ines** era quella che nelle decisioni familiari riusciva a imporsi e per di più riusciva a convincere il babbo di Ines della bontà delle decisioni che prendeva, anche a proposito dell'educazione della figlia, la quale **era costantemente spinta, e in modo piuttosto severo, sul piano del dovere e produttivo in genere.**

In un piccolo paese era anche facile controllare le amicizie e le frequentazioni della figlia che la madre ha sempre cercato di orientare in senso cattolico e perbenista.

Ines, perciò, ha sempre avuto in famiglia qualcuno che ha scelto per lei, e quindi poco spazio le è rimasto per mettere a prova, e a frutto, la sua autodeterminazione.

E, come spesso succede, genitori che sono severi ed esigenti sul piano del dovere, sono poi insufficienti sul piano affettivo e del riconoscimento. Sono quei genitori che spesso usano modalità svalutative per effettuare un controllo sul figlio mantenendo inevitabilmente anche un costante distacco affettivo (Reda, 1986).

Ed è infatti il mondo affettivo-emozionale il grande assente di famiglia, e conseguentemente con esso sono deficitari anche l'esplorazione e l'auto-esplorazione, e infine come conseguenza: la **sicurezza personale.**

Un po' come se la **mamma di Ines avesse sopperito all'incapacità di sostenere con l'affetto e la sicurezza necessari le scelte di vita di sua figlia, offrendole in cambio scelte confezionate.**

Però, l'esperienza ci insegna che le scelte che ci vengono già impacchettate dall'esterno, anche nel caso che siano le più azzeccate (ciò che è già molto difficile), non possono sostituire un cammino personale verso la propria conoscenza e autonomia.

Se scelgo, sono io in prima persona a farlo, allora ho l'opportunità di conoscermi e riconoscermi in quello che faccio. Una scelta imposta, invece, non è più una scelta, per definizione, ma è una imposizione, e non mi dà l'opportunità di mettermi in gioco.

Il concetto di scelta ha in sé il concetto dell'osare, del cimento, dell'errore. Si può imparare tanto dai nostri errori a patto di essere

stati noi a determinarli, sennò tendono solo a farci aumentare la nostra confusione identitaria.

Saper dirigere, secondo ciò che sentiamo, le nostre scelte di vita non è una attitudine innata. C'è un addestramento obbligato dal quale non si può sfuggire, si impara a decidere ascoltandosi e operando delle scelte che sentiamo coerenti con noi stessi.

Così facendo si può attribuire un senso anche all'errore, perché l'errore frutto di una scelta libera diventa funzionale alla nostra crescita.

Come sempre nella vita, ma soprattutto nel periodo adolescenziale, è importante sperimentare di persona: sperimentare le proprie scelte, la solitudine, i propri errori, le proprie reazioni e le proprie paure; senza questo tipo di conoscenza non c'è vita che abbia un senso qualitativo.

E non c'è alternativa valida che possa sostituire un percorso personale verso la conoscenza di se stessi e l'autonomia.

E cos'è l'adolescenza stessa, se non proprio un nostro percorso in cui si parte dal mondo e dagli altri, per giungere a noi stessi?

Ines aveva presto manifestato attitudine artistica, amava dipingere, ma non le è stato concesso di poter studiare al Liceo Artistico.

Ha dovuto ripiegare per una insegnante di provincia, che però non poteva sostituire l'eccitante ambiente di mutuo scambio creativo che avrebbe incontrato frequentando un Liceo Artistico vero e proprio e magari una vera e propria Accademia di Belle Arti.

All'Università voleva fare Filosofia, ma anche in questo caso le è stato obiettato che con quella laurea non si sarebbe trovato lavoro.

Quindi si è iscritta a Giurisprudenza, ma non è facile portare a termine con profitto un corso di studi impegnativo e non completamente corrispondente ai propri interessi. Così a poco più di metà del corso di laurea, dopo circa tre anni, Ines interrompeva gli studi.

Ha poi cominciato a fare delle supplenze come impiegata statale nella Pubblica Amministrazione, dove infine è diventata di ruolo.

Simile al percorso di studio è quello sentimentale di Ines, fatto di amicizie non permesse e amori a cui ha dovuto rinunciare, ora per un motivo, ora per un altro. La **Rinuncia** per lei è sempre stata cosa di non particolare impegno perché vi è stata presto abituata. Anzi si può affermare che: **la Rinuncia era la sua Normalità.**

Ne consegue che non era affatto avvezzata a fare investimenti affettivi di rilievo su ciò che le interessava, amore o passione che fosse.

Dunque, non poteva calarsi che con estrema difficoltà nelle richieste affettive di sua figlia.

L'ha avuta, quasi per caso, da un uomo che non era proprio sicura di amare, col quale si frequentava da poco tempo. Ha portato avanti la gravidanza con un misto di senso del dovere e senso di colpa.

Non ha mai sposato l'uomo che l'aveva messa incinta e questi, solo quando Emilie era maggiorenne, l'ha riconosciuta come figlia. Senza peraltro mai partecipare alla crescita e all'educazione della figlia, né in modo affettivo, né economico.

Da circa 6 anni vive con un uomo, col quale non è sposata.

Ines aveva certo tutte le premesse per non essere entusiasta di quanto le aveva riservato la vita e non riponeva all'inizio nemmeno particolari speranze nella psicoterapia.

L'educazione che aveva ricevuto, e soprattutto il modo intrusivo col quale era stata trattata, avevano fatto sì che non avesse adeguate possibilità di difese sociali, per cui se si sentiva vittima di soprusi non riusciva a far valere in modo valido i suoi diritti. E soprattutto **le rimaneva difficile dirimersi nei momenti in cui doveva prendere una decisione**: sia che fosse riguardo al proprio lavoro, alla scuola della figlia, la sua educazione o qualsiasi problema esistenziale in genere.

Nella psicoterapia di Ines il lavoro principale è consistito nel rielaborare il rapporto con la madre (la nonna di Emilie) nelle sue mille sfaccettature: emotive e operative. Ines ha riscoperto poco per volta i trabocchetti emotivi che questa le tendeva.

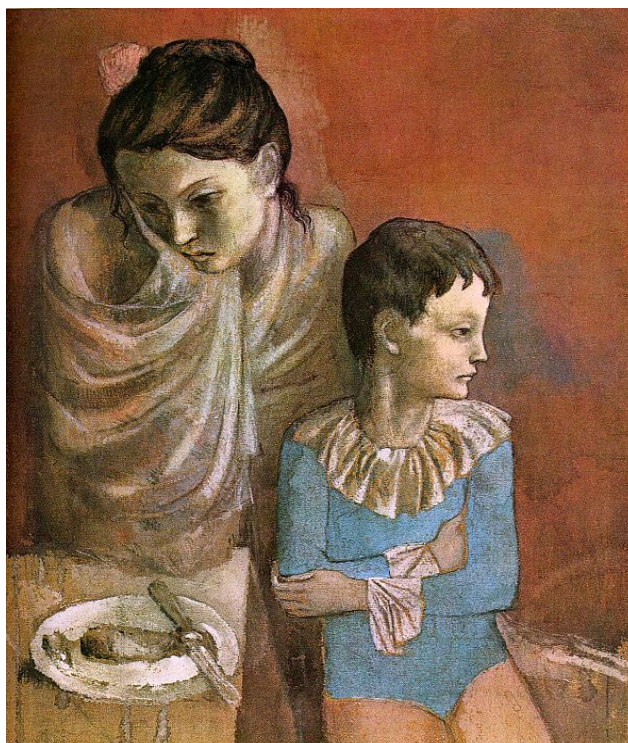
Ha dovuto imparare a gestire un'**indipendenza** che non aveva e un'**aggressività** che credeva le fosse estranea.

E' partita sentendosi una figlia sfiduciata e, conquistando sicurezza a poco a poco, è arrivata al punto di sentirsi davvero mamma.

La svolta si è avuta quando lei stessa ha consigliato alla figlia Emilie la psicoterapia. **Un gesto consapevole, profondamente meditato che implicitamente ammetteva il successo della sua psicoterapia, il suo parziale insuccesso di madre e il grande amore per la figlia, ora volto sempre più all'autentico bene di Emilie, visto con gli occhi di Emilie stessa e svincolato dalle ansie di insicurezza di Ines.**

Evidentemente mancava alla fine della sua psicoterapia una prova finale, uno di quegli esami di fiducia e autonomia cui solo i figli sanno sottoporre e che in qualche modo sancirà la fine della psicoterapia di

Ines e Emilie. Lo vedremo, appunto, dopo aver parlato della psicoterapia di Emilie.



Madre e Figlio - Picasso 1902

LA FIGLIA

Emilie, la figlia di Ines, è una ragazza di 19 anni, quando si rivolge a me ha appena terminato di frequentare il penultimo anno di Liceo Classico e si sta preparando per l'esame di scuola guida. Vive con la madre e col compagno della madre, col quale non va molto d'accordo.

Il padre di Emilie è vivente, ma ha scarsi rapporti con lei. I suoi genitori non si sono mai sposati, il padre l'ha riconosciuta come figlia solo dopo molto tempo che era nata e dopo molte insistenze da parte della madre.

Giunge da me:

- _ perché **preoccupata** dal nuovo anno scolastico,
- _ perché si sente "**disadattata e inadeguata**" quando è con gli altri,
- _ e, non ultimo, **sente di avere la sensazione di una caduta dell'umore**, qualcosa che così non aveva mai sentito prima e che le ha fatto addirittura pensare di interrompere gli studi, per come si sentiva sfiduciata.

«Forse somiglio la mia mamma...»

aggiunge con una smorfia indecifrabile, tra il sorriso e la presa di distanza, alludendo alla di lei Depressione.

Nel colloquio sembra esprimere il proprio disagio con chiarezza, accennando più volte al pianto di fronte ad argomenti che riguardano il rapporto con la madre e il suo compagno, ma che non illustra con completezza. Non ha obiettivi, scolastici o di altro tipo, da raggiungere. Afferma di non sapere proprio cosa fare dopo l'esame di maturità.

Non presenta disturbi del sonno né dell'alimentazione. Non ha, né ha mai avuto un fidanzato, ma ha una relazione telefonica con un coetaneo di Bologna, mai conosciuto di persona, che dura da quasi un anno.

Conservo alcuni appunti delle sedute di Emilie e mi sembra interessante e importante riportare in modo succinto sette incontri che in qualche modo hanno segnato un primo ciclo di sedute. Ci siamo visti con un intervallo di una settimana o al massimo 15 giorni fra un incontro e l'altro.

Nella **prima seduta** Emilie parla con una certa fluidità, ma non affronta argomentazioni profonde: descrive la propria classe scolastica come un ambiente privo di persone interessanti o intelligenti; quindi non vi trova grandi amicizie salvo un paio di eccezioni, sulle quali però non è proprio sicura.

Emilie si descrive da piccola come una brava bambina, ubbidiente e docile. Nessuno si è mai lamentato per il suo comportamento scolastico, e il suo profitto è sempre stato più che soddisfacente fino ad ora che è giunta quasi alla fine delle scuole superiori.

Non ha mai procurato un problema scolastico. Sollecitata dice però che in cambio non ha ricevuto particolari apprezzamenti o lodi.

Emerge l'idea che essere brava sia stato normale, quasi un dovere per lei. Caso mai venivano sottolineati i suoi errori o i suoi

momenti di minor rendimento scolastico; non era affatto abituata a ricevere gratificazioni, soprattutto in famiglia.

Ha un buon ricordo dei nonni materni con i quali ha convissuto, ma non in modo continuativo, da piccola fino ai 5 anni e mezzo circa di età. Sono loro soprattutto che le hanno insegnato a parlare bene l'inglese.

Non si sofferma però su episodi particolari. Da un buon rapporto coi nonni ci si aspetterebbero esemplificazioni su scene di gioco o momenti in cui le venivano raccontate le fiabe, ma l'impressione è che volesse sorvolare su tutto questo.

Emotivamente è abbastanza coinvolta in ciò che racconta, ma sento che siamo in una zona tangente ai suoi problemi e non centrale. E' evidente che se si sofferma su argomenti personali le viene facilmente da piangere.

Non parla della sua famiglia, dove risiedono sicuramente i problemi attuali. Sembra quasi un "voler evitare" di farlo; di proposito. Questo atteggiamento rimarrà come una specie di costante nei nostri primi incontri.

Spessoavrò la sensazione di colui che non sa se Emilie deciderà di entrare emotivamente in ciò che dirà, oppure parlerà di alcuni argomenti a lei legati, ma senza dare la sensazione di essere coinvolta in modo profondo. Sembra conservare un atteggiamento distaccato, quasi per proteggersi da reazioni emotive che potrebbero essere importanti.

Alla fine ha un moto come per invitarmi a dire "ciò che penso" e subito dopo ha un gesto come di protezione mettendo le mani avanti come per frenarmi. Sembra voler dire: "sento qual è il problema ma non posso reggere questo argomento. Ti prego vacci piano"!

Le dico solo che se vuole mettere mano ai suoi problemi bisogna in qualche modo parlarne altrimenti è inutile iniziare una psicoterapia. Quindi chiariamo che il suo obiettivo principale è quello di togliersi un senso di fastidiosa **inadeguatezza che l'accompagna quando è con gli altri** e gli dà il senso di non essere mai a posto, come se ci fosse qualcosa che non va ma che non riesce a capire.

Non nasconde, però, che spesso si sente di un umore che non riesce a decifrare bene: tra lo scontento e l'aggressivo e che aumenta questo suo stato di inadeguatezza.

Nella **seconda seduta** spontaneamente affronta l'argomento famiglia: si sente valutata solo per ciò che produce scolasticamente, ma non abbastanza gratificata per ciò che fa. Ecco che allora, alle esplicite richieste di chi si aspetta una promozione col massimo dei voti, Emilie

risponde con uno stress insostenibile. Lo stesso tipo di richieste viene fatto anche per l'esame della patente che dovrà avvenire più o meno nello stesso periodo di quello di maturità.

Si intuisce che anche questo modo di anticipare gli eventi da una parte aumenta la sua ansia, e dall'altra diminuisce la sua soddisfazione nell'impegnarsi. Come se tutto apparisse confezionato.

Accenna al pianto più di una volta. Non drammatizza però la sua situazione, talvolta anche ride. Sembra proprio frenare le sue risposte emotive che non appaiono sempre coerenti con quanto racconta.

Nel complesso i primi colloqui con Emilie, anche quando emotivamente più coinvolta, sembrano appartenere al "conversare" non avendo quell'intenzionalità di costruzione tipica dei colloqui di psicoterapia. Ciò che lei dice è come se fosse solo destinato ad uscire fuori da lei e non degno di riappartenerle in forma rielaborata. Abbandona ciò che dice senza mostrare la volontà di costruirci sopra.

La mia sensazione fino ad ora è di sentirmi moderatamente sfiduciato da Emilie. Come se lei mi volesse garbatamente trasmettere una sorta di poca speranza che riponeva nella psicoterapia in generale, e non tanto in me. Come se prima di "abbandonarsi" alla psicoterapia avesse bisogno di qualche prova in più. Si stanno scaldando i motori ma ancora non si è partiti.

Questa **terza seduta** che descrivo, avviene dopo circa due mesi dall'ultima descritta. C'è stato, tra alti e bassi, un progresso soprattutto circa la coerenza emotiva del racconto e una certa maggior fluidità di quest'ultimo.

In questo incontro racconta una cena di classe di due giorni prima in cui ha preso le difese di una compagna di scuola da poco arrivata, non bene integrata col loro gruppo, che veniva derisa e non accettata. Lo fa con molto coinvolgimento emotivo, arrivando perfino alle lacrime e prendendosi molto coi compagni di classe.

E' evidente che tale storia le appartiene più di quanto lei pensi, ma certo ancora non è pronta per cogliere pienamente il gioco proiettivo.

Però quando le ho domandato se si era mai percepita nel modo in cui pensava si sentisse la sua compagna di classe, ho avuto la sensazione che qualcosa passasse.

Abbiamo rivisto qualche scena insieme anche tipo "moviola" per farle prendere consuetudine con uno strumento che abbiamo usato molto

nei nostri incontri. Così come molto abbiamo usato lo "zoom fuori" nelle situazioni che la riconducevano al senso di inadeguatezza.

Sento che di emozioni non solo si parla, ma si comincia anche sentirle davvero pulsare e in modo che non volano via ma lasciano una traccia dentro Emilie.

La **quarta seduta** che descrivo avviene dopo le vacanze di Natale. Non è avvenuto niente di particolare da sottolineare. Gli argomenti affrontati ruotano costantemente intorno alla sua famiglia e la scuola.

Di quest'ultima ha una visione duplice:

- _ da una parte è vista come **impegno che le arreca preoccupazione e ansia**; e per la quale non sente di ricevere in famiglia le gratificazioni che meriterebbe.
- _ dall'altra parte è **il luogo principale della sua socializzazione**. E' il luogo della più o meno forzata convivenza coi compagni e le compagne di classe. Ed è il luogo della sua **inadeguatezza**.

Questo è veramente l'attuale tema principale della sua vita, insieme alla più o meno costante caduta del tono dell'umore.

In questo incontro parla di nuovo della sua classe, dove non si sente per niente inserita e non stima nessuno.

In oltre si lamenta del fatto che sua madre e il di lei compagno non la informino di cambiamenti circa la loro abitazione, lavori da fare in casa e così via. In somma si sente trattata come una bambina, non sente di avere voce in capitolo, né di essere "adeguatamente" considerata in famiglia.

Ribadisce che il suo unico dovere è quello di portare dei buoni voti da scuola; cosa che ha sempre svolto senza sbavature. Lamenta che i suoi genitori non la lasciano abbastanza libera in generale e soprattutto di uscire con chi e quando vorrebbe.

Affronta per la prima volta in modo organico l'argomento di suo padre, quello biologico, che l'ha per tanto tempo rifiutata. Traspare un giusto senso di risentimento verso di lui, e piange anche un po', con la giusta coerenza emotiva.

L'impressione è che ne parli con fatica, sia per la sofferenza che le procura l'argomento, sia perché sembra anche stanca di parlarne. Sembra che me ne parli più per offrirmi un quadro completo di lei che per una sua necessità.

Sulla stessa linea è questa **quinta seduta** che descrivo. E' da poco trascorso Carnevale. Man mano che Emilie si è "lasciata entrare" dentro i nostri colloqui, progressivamente è divenuta più **lamentosa**. Come se, in precedenza, avesse tenuto a bada questo atteggiamento.

Glilo faccio presente e lei reagisce con un periodo di silenzio di circa quindici minuti.

Non dico niente e la lascio fare fino a quando riprende spontaneamente a parlare: non mi dà ragione, ma anche in questo caso sento che qualcosa è passato.

Riprende l'argomento di suo padre e del suo rifiuto, sembra più lucida e aggressiva. Per la prima volta parla a fondo dell'amicizia telefonica col giovane di Bologna che non ha mai conosciuto di persona. Sente che è una storia che difficilmente avrà un futuro, ma le piace portarla avanti. Evidentemente risponde ad un suo bisogno e non ha senso ora cercare di sminuirla o smascherarla. Lo farà, speriamo, da sé quando sarà il momento opportuno.

Sesta seduta. E' passata Pasqua e siamo più vicini alla fine dell'anno scolastico. Questa seduta arriva dopo una serie di incontri caratterizzati da un umore nero piuttosto polarizzato in cui ha continuato i temi soliti: scuola e genitori.

Ricordo una volta di averla provocata:

"Possibile che sia tutto nero?" - Le domando -

Fa una piccola pausa, accenna ad un sorriso, poi aggiunge:

"No, a scuola guida sta andando piuttosto bene."

Così risponde prima di ricadere di nuovo nel "buio".

In questa seduta si sente più tranquilla. Comincia a fare qualche progetto per le vacanze. Sembra quasi che le nubi si diradino.

Parla del suo amico-amore telefonico. Si sbilancia anche dicendo che lo vede come un principe azzurro che viene a portarla via per vivere felice con lei.

Non ha mai parlato di amici o amiche. Si intuisce bene che la sua vita fantastica deve essere ricca e purtroppo destinata a compensare quella reale.

Negli incontri precedenti questa seduta abbiamo più volte parlato dell'**atmosfera che si respira in famiglia**. Ha più di una volta sottolineato spontaneamente che con una mamma depressa non c'erano da fare tanti salti di gioia. Quindi abbiamo cominciato a lavorare sul modo

di vedere le cose e le situazioni e gli impegni. Abbiamo lavorato sul significato di positivo e di negativo.

«La vita si può vedere col sole o con le nuvole.»

ci dicevamo. Lei dopo un po' si faceva volentieri trasportare nel gioco del "**vedo positivo**" e del "**vedo negativo**".

Del **bicchiere mezzo-pieno** o **mezzo-vuoto**.

Storpiandone il significato lo applicavamo a qualsiasi situazione. Per esempio se aveva avuto una interrogazione e me la descriveva, le domandavo:

«così come l'hai descritta
è una interrogazione mezza-piena o mezza-vuota?»

Capiva al volo e si toccava con mano che la cosa la alleggeriva.

Qualche incontro fa, la prima cosa che mi ha detto, testualmente, è stata:

«Ho avuto stamattina una discussione con Dino [un compagno di classe che le sta particolarmente antipatico]. E' rimasta mezza-vuota fino ad ora, perché se ci ripenso adesso, mi sembra mezza-piena!»

C'abbiamo ragionato sopra, analizzandola, ed è venuto fuori che il suo sentimento iniziale ("mezza-vuota") era dovuto al fatto che aveva osato fare una cosa che la mamma non avrebbe apprezzato (per questo sentiva un certo **senso di colpa** che gliela faceva vedere "mezza-vuota"), mentre all'interno della psicoterapia non c'erano le stesse regole della mamma e quindi spariva il senso di colpa e apprezzava il fatto di essersi comportata **rispettando i propri sentimenti** (questo gettava una luce positiva sulla discussione avuta con Dino e la faceva diventare "mezza-piena").

Andiamo ancora avanti di qualche incontro e per la **settimana seduta** che descrivo, Emilie ha già chiuso l'anno scolastico. E' una seduta di commiato prima delle vacanze e quindi è normale che non ci sia tanta carne al fuoco.

Emilie è contenta perché l'anno scolastico è andato bene, anche se ancora non conosce il voto. Farà le vacanze nel camper dei suoi. Avrebbe preferito andare a Londra senza di loro, per ritrovare un po' quelle sue radici inglesi, ma non glielo permettono. Forse nel camper porterà

un'amica. Non è entusiasta di quanto l'aspetta ma sa che non può ottenere di più.

Mi piace però sottolineare le sue sensazioni verso le decisioni della famiglia. Cominciava ad accettarle senza farsi sopraffare da stati d'animo negativi, ma conservando un istinto di Libertà.

Quasi mi commosse quando proprio prima di salutarmi disse:

*«Saranno vacanze **mezze-piene**, lo sento!»*

Mi dette la sensazione che la Speranza si fosse davvero impadronita di lei. **Come se avesse dentro di sé la sensazione che eravamo alla fine delle concessioni che lei avrebbe offerto loro.** Soprattutto a mamma che era quella che tirava le fila di tutta l'organizzazione familiare.

Alla fine di luglio Emilie mi ha mandato un SMS: l'esame della patente di guida era andato bene!

Le ho risposto che era stata molto brava e di godersi le vacanze. Aveva così concluso gli esami importanti, da fare bene. Finito era il grande stress. Passata la tempesta.

Dopo la pausa estiva Emilie ha ripreso la psicoterapia e ci siamo rivisti, fino all'estate successiva, tre, quattro volte al mese, con pause appena più lunghe a Natale e a Pasqua.

Dopo l'estate sembrava diversa, più piena di energia, anche se non aveva trascorso l'estate che voleva. Il fatto di non essere potuta andare a Londra le pesava.

Abbiamo discusso insieme la facoltà da prendere, alla fine ha optato per biologia e con un entusiasmo che mi ha sorpreso.

A parte decisioni importanti, come la Facoltà Universitaria da scegliere, in cui riusciva ad immedesimarsi con una certa facilità nell'argomento, emergeva soprattutto in questo secondo ciclo di incontri, **la difficoltà di districarsi nelle scelte**, forse meno importanti, ma sicuramente molto più frequenti, **del quotidiano**.

Le piccole e talvolta anche banali decisioni della giornata, o dei giorni immediatamente precedenti, spesso aveva bisogno di riesaminarle in seduta. Le serviva per capire bene se dietro ogni scelta c'era lei o ancora la mamma. Dalla scelta di una maglietta, o addirittura alla scelta di un quaderno per gli appunti. La preoccupava il retropensiero che poteva essere di origine materna: colori troppo vivi? Desiderio di mettersi in mostra? E così via di questo passo.

Ci facemmo ancora una volta aiutare dalle Emozioni e dalle Sensazioni. Dopo diverse sedute su questo argomento, e dopo numerose domande sulle sensazioni che le lasciavano le giuste decisioni prese, cominciò a fare un gesto con le mani, come a riferirsi a qualcosa che entrava dentro.

Faceva un mezzo giro con le mani davanti, verso se stessa, come a indicare l'arrivo di una sensazione la quale per poche sedute non ebbe nome. Rimaneva, seppure in modo intuitivo, solo il gesto.

Si intuiva che era "qualcosa di buono" ad entrare in lei, ma non aveva ancora le parole. Una volta provai a minimizzare l'assenza di parole a significare la sensazione della giusta decisione. Mi riprese, quasi stizzita e mi corresse:

*«Devo trovare le mie parole,
quando l'avrò fatto
avrò nelle mie mani anche le mie decisioni!»*

Mi sorprese e quasi mi commosse. Fu per me un momento molto particolare e che non dimenticherò. **Mi confermò in modo vivido di non azzardare mai più a semplificare una situazione emozionale profonda;** solo chi la vive direttamente può avere il diritto di smussarne gli angoli.

Emilie, in quei momenti aveva bisogno di angoli vivi sui quali infrangere la vecchia "falsa" consapevolezza per crearne una nuova più "vera" e aderente alle sue aspirazioni.

Le "**sue parole**" se le portò da casa alcuni giorni dopo e le modificò in seduta. Disse:

*«Sento come il ghiaccio che ingoiato si scioglie subito
e una sensazione di qualcosa che esce fuori dal torace
attraverso le braccia.»*

Mi sembrò subito una cosa un po' troppo complicata, ma non dissi niente, soprattutto dopo l'esperienza che ho appena raccontato, dove mi aveva bruscamente ripreso, non volevo fare un'altra "figuretta".

Emilie, però, cercava una conferma o quantomeno un parere e mi rivolse, senza parlare, uno sguardo interrogativo.

Ci sono in tutte le psicoterapie dei momenti topici che non si dimenticheranno. Questo con Emilie era un'altro di quelli.

Alla sua domanda col solo sguardo, risposi prudentemente con un'altra domanda con una sola parola, quella che più di tutte mi sembrava stonata. Non dissi comunque il perché, ma lasciai che le suscitasse una reazione:

«*Ghiaccio?*»

Infatti si fermò un po', dandomi con ciò la sensazione che potevo aver colpito nel segno.

In generale, non è bene aiutare gli altri a trovare le proprie parole, ma se un aiuto è richiesto, è bene che sia il meno intrusivo possibile, soprattutto verso una persona come Emilie che stava muovendo i primi passi verso la propria Individuazione. Non era bene dare una spinta eccessiva a chi camminava ancora con le stampelle.

Comunque, con un po' di fortuna e con un minimo di Empatia, riuscii a recuperare ai suoi occhi qualche puntarello di stima.

Le si illuminò lo sguardo quando disse che anche secondo lei la parola "ghiaccio" non era consonante con i suoni che sentiva dentro quando prendeva una giusta decisione.

E' chiaro che non dissi altro e la lasciai elaborare. Non ci mise molto a sostituire qualche parola e a dirmi, con la faccia soddisfatta di chi è arrivato alla soluzione:

«*Sento come una luce che mi entra dentro
e che illumina il mondo intorno a me!*»

Aggiunse anche che non importava l'entità della "luce" che sentiva, ma era importante sentirla. Avvertire una sensazione che legasse la scelta all'emozione. **Non era una quantità ad aiutarla**, a farla sentire sulla buona strada. **ma una qualità.**

Le feci un piccolo applauso!! Aveva trovato le sue parole. Erano bellissime. Mi colpirono subito il "mi" (di *mi entra dentro*) e "a me" (di *intorno a me!*) che interpretai come un modo per mettersi al centro. Anzi per recuperare un centro, una posizione centrale che non aveva mai avuto.

Lei che aveva sempre vissuto come un satellite della mamma e che ora, quasi con un lapsus, comunicava a me, ma anche al mondo intero, che c'era, che stava nascendo e che stava prendendo la "sua" posizione, come un nuovo Sole nell'Universo. Mi sentii preso dalla commozione e trattenni le lacrime a stento.

Fu un momento bellissimo e raro per me, ma penso per entrambi.

Questo lavoro sulle decisioni si fu piuttosto lungo e ebbe un andamento oscillante, cioè con fasi in cui appariva più o meno sicura di sé. Ciò deve dare un'idea di quanto profondamente avesse introiettato:

- _ le norme materne,
- _ il senso del dovere sempre di origine materna, col relativo bagaglio dei sensi di colpa.

Inoltre, rimaneva sempre centrale nei nostri colloqui il rapporto coi suoi genitori attuali. Ha parlato spesso del suo padre biologico e del suo rifiuto verso di lei. E' stato un argomento che ci ha accompagnato per molto tempo.

Dentro di lei l'argomento dei genitori attuali, che la trattavano come una bambina, e quello di suo padre, che aveva rifiutato di riconoscerla come figlia, erano legati. Quando si parlava dell'uno usciva fuori l'altro e viceversa.

Dopo qualche difficoltà iniziale si era trovata bene coi compagni di Università. Con due ragazze in particolare aveva stretto un'amicizia rivelatasi molto, molto preziosa. Nei nostri colloqui non c'era più traccia da tempo della relazione telefonica col coetaneo di Bologna. Era sparito da solo, senza un intervento particolare. Volatilizzandosi col concretizzarsi di nuove relazioni amicali soddisfacenti e con l'affacciarsi di un nuovo modo, più suo, di approcciarsi alla vita.

Ed erano anche sparite le difficoltà coi colleghi di corso. L'ambiente più libero e più elastico dell'università, le permetteva di selezionare più facilmente le amicizie.

Nei nostri incontri, col trascorrere del tempo, c'era molto più sole e poche nuvole. Con una battuta delle nostre, si può dire che si inanellavano, una dopo l'altra, "**sedute mezze-piene**".

Non per ultima: stava nascendo una storia con un ragazzo, Paolo, conosciuto alla mensa universitaria, dove mangiavano spesso insieme.

IL MONDO EMOZIONALE

Paolo era studente di Ingegneria e molto appassionato di Jazz e pittura contemporanea; lei era affascinata da queste passioni. E sembra proprio che ad affascinarla di più non fosse l'oggetto della passione, ma la passione stessa, il modo in cui Paolo si faceva trasportare in questi mondi d'arte.

Non erano il Jazz o la pittura, non era l'arte, quanto proprio il trasporto che questo suo amico estrinsecava e che riusciva a contagiarla. La intrigava il fatto che questa persona avesse emozioni così intense. Questa esperienza a lei evidentemente mancava, o forse non l'aveva ancora sperimentata a pieno.

Se ancora ci fossero dei dubbi, anche questo ci dice molto sul tipo di osmosi passionale familiare che Emilie aveva finora vissuto.

L'adolescenza è il regno delle passioni; si accendono e divampano immediatamente. L'entusiasmo sale a mille in poco tempo, e talvolta con discese altrettanto repentine. Ma per vivere una emozione complessa in modo adeguatamente completo, bisogna averne fatto una qualche esperienza diretta. Oppure averla ricevuta, come travasata su di noi, da persone di famiglia, o molto vicine a noi.

Non nasciamo imparati a tutto il mondo emozionale. Le emozioni che sono a salvaguardia della nostra persona ci colpiscono naturalmente e con facilità, per esempio la paura, ma anche con queste emozioni il rapporto ha bisogno di una naturale messa a punto, infatti anche la paura, pur in situazioni equivalenti, può presentare vissuti molto diversi da persona a persona.

L'Entusiasmo è una emozione intensa che si colora di una luce particolare nell'Adolescenza. Ti dà la sensazione di essere travolto, per questo è spesso tenuta a freno dai genitori, soprattutto da quelli che non sono avvezzi a camminare nei territori emozionali.

E' una sensazione forte e tende a contagiare chi ci sta vicino, specialmente se fa parte del nostro entourage affettivo. E' la propria squadra di calcio che vince lo scudetto, è la vincita di una lotteria, oppure è una buona notizia improvvisa.

Ma è anche la scoperta di parti di se stessi che non avremmo mai sospettato di avere. E' la scoperta che c'è un fuoco interno che

arde e ti trasporta chissà dove. Sì perché l'Entusiasmo ha in sé anche una parte di **ignoto**, e anche per questo può creare ansia o può addirittura spaventare. E chi non ha confidenza col trasporto che danno le emozioni intense, tende a non viverle, tende a sopprimerle in se stesso e in chi gli è vicino, soprattutto se coinvolto affettivamente.

Così facendo protegge innanzitutto se stesso, dai conflitti e addirittura dalla paura, che una tempesta emozionale può risvegliare in chi non la sa maneggiare. Ma pensa anche di proteggere il congiunto o l'amico che gli è vicino in quel momento.

Quale Entusiasmo e quale emozione profonda può avere mai sperimentato Emilie accanto alla sua mamma da lungo tempo depressa?

E' chiaro perché Paolo, così appassionato dall'arte, la affascinasse così tanto. Perché rappresentava per lei il contatto con un mondo sconosciuto, intravisto sicuramente nei coetanei o nelle esperienze di vita, ma mai toccato così da vicino, sentendosi sfiorare dalle sue risonanze.

Lo scopriva sempre di più in questo suo amico ma nello stesso tempo cominciava a metterlo a fuoco dentro se stessa.

Come se avesse davanti a sé uno specchio offuscato dalle goccioline di umido, che a poco a poco, asciugandosi, le lasciasse intravedere parti della sua anima.

Questo è il tipo di esperienze che un adolescente deve vivere senza qualcuno che influisca in continuazione sul suo vissuto, tentando di contenere il fuoco che lo accende. **Deve imparare a lasciarsi trasportare e sentire dove è il fuoco perché lì c'è la sua vita.**

Ecco perché il mondo dei giovani è pieno di emozioni, di fantasia di fuochi che si accendono e, talvolta, anche si spengono, ci mancherebbe.

E' il mondo dell'emozione sperimentata e vissuta a pieno. E' il mondo della **speranza**. Un'altra emozione fondamentale dell'adolescenza.

Il continuo tentativo di limare, o addirittura di escludere, un adolescente dal proprio mondo emozionale ha una importante ripercussione sul suo modo di vedere la vita. Infatti: **se, per motivi educativi più vari, sarà abituato a sperimentare la disconnessione dalle proprie emozioni, sarà di conseguenza povero di Speranza e di Positività.**

Tenderà ad essere pessimista e non ottimista. Perché sarà abituato a non vedere compiutezza in ciò che sente dentro, nelle emozioni, nei sentimenti e nei suoi sogni. E per questo tenderà a segarsi le gambe prima ancora di provare a camminare.

Perché mettere in campo delle energie se l'esperienza mi insegna che non vanno a buon fine?

Allora meglio cominciare subito a proteggersi:

- _ **ritirando l'investimento emozionale,**
- _ **minimizzando quanto si andava a fare,** in modo che la rinuncia ci bruci di meno.

Se il bicchiere è costantemente mezzo-vuoto, se non ho la Speranza di riuscire, non investo energie ed emozioni. Fermo la mia vita. La congelo per non perdere ancora, per non soffrire ancora una volta. Ma così facendo mi fermo, rinuncio a vivere. Perdo a poco, a poco il contatto con le mie emozioni ed entro in un clima pessimistico che, se non viene in qualche modo interrotto, può portare diritto alla **Depressione**.

Questa è la sintesi anche della storia di Emilie fino all'inizio della psicoterapia.

La Speranza è l'emozione che illumina il viaggio, ti fa sentire che ci sono buone possibilità che vada tutto bene, anche se non ne hai la certezza.

Infatti anche la Speranza, per quanto sembri a prima vista paradossale, ha in sé una parte di **ignoto**. Questa è data proprio dalla mancanza di certezza e di un risultato garantito.

Investendo Speranza dove non c'è certezza, si può andare incontro a fregature anche importanti. Questo lo sanno bene i genitori, i quali appena sentono un Entusiasmo troppo marcato nei figli per qualcosa che sono decisi a intraprendere, vanno subito in ansia e cercano di frenarli se non addirittura di bloccarli.

Intendiamoci bene: **mettere il proprio figlio davanti ai potenziali pericoli delle sue scelte, non è assolutamente cosa negativa.** È parte precipua del "lavoro" genitoriale. Inizia da piccoli, quando gli insegni a traversare la strada e continua quando cerchi di fargli attraversare indenne la vita. Eppoi non si sa quando finisce perché continua in uno scambio esperienziale.

Quello che disturba, anche in modo profondo un figlio, è la limatura costante delle sue scelte e dei suoi sogni anche quando non è necessaria. Così facendo:

- _ lo trasformiamo nel **baluardo difensivo** delle nostre preoccupazioni,
- _ gli **infondiamo il senso di colpa** per non difenderci. Perché, il figlio insiste in programmi che ci fanno stare male per l'ansia che ci procurano e diventa, per questo il **Colpevole della nostra Sofferenza**,
- _ gli impediamo una **crescita** esperienziale armonica col suo modo di essere, con la sua personalità e limitiamo, o addirittura blocchiamo il flusso delle sue iniziative. Arrivando, perciò anche a frustrare la sua creatività,
- _ ultimo ma non meno importante gli faremo acquisire una sensibilità alla percezione del pericolo troppo alta che lo renderà **indeciso** davanti ad ogni altra scelta della sua vita.

Altrettanta attenzione deve fare un genitore che **non metta in guardia il proprio figlio dai pericoli cui può andare incontro**. E' come se rinunciaste tout court alla funzione genitoriale. Se non ti insegno a "traversare la strada" vuol dire che non sono in grado di insegnarti a proteggerti. E questo vuol dire anche che non sono in grado di prendermi la responsabilità di proteggerti. Di conseguenza non ti trasmetterò la capacità di essere responsabile delle tue azioni. Forse è più chiaro mettendolo schematico.

- 1) Se non ti insegno a proteggerti,
↓
- 2) Non mi assumo la responsabilità di insegnarti,
↓
- 3) Non mi assumo la responsabilità di proteggerti,
↓
- 4) Non ti trasmetto la capacità di essere responsabile.

Il grande pericolo di questo tipo di educazione è quello di non fornire il figlio degli strumenti che lo aiutino:

- _ ad **autolimitarsi**
- _ e che gli facciano prendere confidenza con la propria **responsabilità**.

Ci sono anche altre conseguenze sul piano della sensibilità agli eventi e verso le persone, che non è il caso ora di mettere in campo in questo scritto.

A questo punto sarà facile trarre conclusioni semplicistiche che vedono i genitori in un ruolo impossibile, che sbagliano qualsiasi cosa facciano e così via. Non è così, anche se l'errore è dietro l'angolo.

Da genitori, come nella vita, l'importante è dare un senso ai propri errori. Sbagliare con umiltà e convinzione, dopo una scelta ponderata, fatta con empatia col figlio perché si è cercato di sostenerlo, è praticamente sinonimo di crescita congiunta. Non porta nessuno sulla "cattiva strada".

E' ripetere il medesimo errore che nuoce. L'errore senza consapevolezza dell'errore, è quello che nuoce a tutti: ai figli e ai genitori.

La convivenza positiva, cioè senza ripercussioni negative sul figlio, con le ansie che questo procura, rappresenta la forza di carattere che un genitore gli trasmette.

Il figlio la introietterà, la farà sua, e gli servirà nelle decisioni future della vita e sarà portato a fare altrettanto con i suoi figli, perché sarà diventato per lui un valore da usare e da spendere.

Lo schema per rendere più chiaro questo percorso, sarà l'inverso del precedente:

- 1) Se ti insegno a proteggerti,
- ↓
- 2) Mi assumo la responsabilità di insegnarti,
- ↓
- 3) Mi assumo la responsabilità di proteggerti,
- ↓
- 4) Ti trasmetto la capacità di essere responsabile.

Se staremo loro accanto in ogni decisione importante, se, pur non senza sofferenza, li sosterranno con coraggio, li aiuteremo a crescere anche se commetteremo, insieme, degli errori.

Non possiamo evitare che cadano, possiamo aiutarli a dare un senso alle loro cadute e dobbiamo fare in modo che si facciano meno male possibile, ma non possiamo evitare a tutti i costi che possano cadere.

Non è così che funziona in questo viaggio. L'errore è parte integrante delle nostre scelte ed è sempre pronto ad insegnarci qualcosa. Chi crede nella certezza e nella sicurezza a tutti i costi, si faccia ridare i soldi indietro perché ha preso il biglietto sbagliato. E c'è da giurarsi che durante il percorso non si diventerà nemmeno un gran che.

Bloccare tout court un adolescente durante il suo "viaggio" è una delle principali ragioni di conflitto tra genitori e figli. Questi hanno una grande capacità di metterci (mi ci metto anch'io...) in crisi. E' un confronto fra due mondi diversi, non sempre è possibile un accordo e, quando ci si arriva, per l'adolescente suona spesso come una sconfitta.

Il compromesso con una decisione adolescenziale, che plachi principalmente le ansie dei genitori suona per il figlio come un fallimento. Perché non succeda, la modulazione della decisione deve conservare, per il figlio, una buona dose di attrattiva.

A complicare le cose tra adolescenti e genitori, oltre all'Entusiasmo e alla Speranza che mettono in campo, c'è un'altra componente che fa impazzire soprattutto le mamme, che sono le prime ad entrare in ansia: è la **Capacità di Osare**.

E' una componente importantissima di questo mondo, incoraggiata dal fatto che, data la giovane età si può commettere un errore, perché si avrà tutto il tempo per correggerlo. Questo lo sanno anche i genitori, che si ricordano un po' di queste sensazioni, perché anche loro sono stati giovani.

Sono concetti che appartengono alla retorica comune e che ci sembra di comprendere, ma quando ti trovi sul bordo del trampolino da dove tuo figlio sta per spiccare il salto, quanto è più facile provare a bloccarlo o almeno tentare di farglielo rimandare, con la malcelata speranza che il figlio ci ripensi.

Se babbo e mamma hanno conservato un minimo di fervore adolescenziale e riescono a farsi trasportare, una intesa si può trovare, solo se viene a vantaggio del figlio e gli permette di conservare buona parte dell'Entusiasmo e della Speranza iniziali. Altrimenti lui la prenderà come una sconfitta e il rapporto genitori-figlio ne soffrirà.

C'è una sola "soluzione" per i genitori davanti ad una decisione filiale, seppure in parte mediata, saper contenere le proprie ansie.

La **Capacità di Osare** ha il difetto, non trascurabile, che può far sottovalutare gli eventuali pericoli o trabocchetti cui il figlio può andare incontro. Per lui è come scendere in duello con una armatura, sente che avrà comunque delle risorse e delle soluzioni, e non tende a fare tutte le valutazioni del caso.

In questa "fessura" possono inserirsi i genitori e il loro intervento sarà gradito solo se sarà costruttivo e sinergico con le intenzioni del figlio.

L'Osare adolescenziale non è solo prerogativa delle decisioni importanti. Fa parte proprio del loro mondo, del modo di vedere e fare anche le piccole cose. Osano a scuola in una interrogazione che può essere non proprio ben preparata, oppure nel fare domande o, al contrario, nel fornire delle risposte provocatorie, nel modo di vestirsi e di atteggiarsi. E' parte integrante del loro essere nel mondo in quella fase di vita, poi si placheranno.

E' la Capacità di Osare che fa prendere loro ulteriore confidenza con la **Trasgressione** e la **Vergogna**. Il grande vantaggio di questa età è la sensazione che si può porre rimedio a qualsiasi errore. Non voglio dire che sono invincibili, le ferite lasciano piccoli o grandi segni; possono mettere a dura prova il loro **Narcisismo**, ma è proprio nell'Adolescenza che deve iniziare la limatura delle istanze narcisistiche. E' proprio nell'Adolescenza che questo processo, praticamente lungo tutta la vita, inizia attraverso la capacità di confrontarsi col mondo degli altri e di riuscire a superare le proprie ferite.

Queste sono qualità fondamentali dell'Adolescenza:

- _ **Entusiasmo,**
- _ **Speranza,**
- _ **Capacità di Osare,**

nel corso degli anni, poi, tenderanno gradatamente a cambiare, ad affievolirsi e a perdere parte del loro potere trainante. L'Adolescenza e l'Età Matura, se non addirittura la Vecchiaia, sono agli antipodi se valutate col filtro di questi tre motori fondamentali della vita.

Quando un adolescente ha coagulato in un suo progetto queste tre forze, i genitori sono stretti all'angolo e il rischio è quello di finire "suonati" come un pugile. A quel punto bisogna cercare di difendersi valutando le possibilità di difesa e di intenti del figlio. Un adolescente

deve pur fare la sua strada, ma dobbiamo evitare che si possa fare del male in tutti i sensi. Certo è, che un po' di ansia è inevitabile, e il genitore "bravo" è colui che riesce a gestirla senza farla ricadere sul figlio.

Continuando la metafora del pugile: una volta all'angolo i genitori devono trovare la forza di farsi almeno un po' "suonare". Se saranno bravi ad "incassare", sapendo scegliere fino a che punto, in modo da non togliere speranze al figlio, ma dandogli la misura del rischio, allora tanto di cappello, saranno stati davvero bravi.

Una volta messi all'angolo è pur vero che si può avere la possibilità di una reazione violenta, ma a quale prezzo?

Dipende tutto da:

— **qual è il senso che vogliamo dare al rapporto col figlio**, perché una reazione violenta che azzeri o quasi le sue intenzioni, sarà solo la "vincita" di una battaglia, perché la guerra continuerà e probabilmente con intensità maggiore. E il rapporto con lui rischierà di deteriorarsi.

— **e dipende, come abbiamo già detto, dalla capacità di convivere con le ansie che gli entusiasmi del figlio possono generare.** Se un figlio non ci dà ansia o preoccupazione (che poi è la stessa cosa) molto probabilmente c'è qualcosa che non va. Forse abbiamo esagerato in passato col nostro intervento normativo e contenitivo.

Mi viene in mente una famiglia dove sembrava tutto rose e fiori, dove il figlio, unico, era cresciuto senza strappi, facendo addirittura lo stesso lavoro del babbo, e facendo una vita regolata e priva di ansie per i genitori. Però, poco prima dei quaranta anni ha scelto di venire a farsi aiutare in psicoterapia per una Depressione dalla quale non riusciva ad uscire con i soli farmaci.

Senza timore di esagerare si può affermare che se il figlio adolescente non crea ansie in famiglia, seppure moderatamente, questo va considerato come un campanello di allarme.

Un paradosso della vita è che la **stabilità**, per quanto cercata e bramata, porta a impoverirsi di emozioni con una perdita di interesse nella vita stessa. Finisce la scoperta, diminuiscono drasticamente le emozioni.

Il mondo della certezza è nemico del mondo emozionale.

La Speranza ci accende, anche per la parte di ignoto che ha, mentre la certezza tende a spengerci.

Tutte le circostanze in cui la certezza è il faro illuminante, sono nemiche del mondo emozionale.

Per esempio, se devo fare una gara alle Olimpiadi, non devo avere altro faro che il traguardo, perché una emozione mi può solo togliere concentrazione e far perdere la gara. Si fanno anche per questo i ritiri sportivi, per focalizzare meglio l'obiettivo e le tecniche da mettere in opera, cercando di evitare ogni distorsione di tipo emozionale.

E' vero che possono esserci emozioni e sentimenti sinergici con i mezzi messi in campo per raggiungere gli obiettivi prefissati, rappresentano però una vivida eccezione all'interno della regola generale.

Il mondo delle emozioni, soprattutto di quelle positive, è scarso, quasi inconsistente nel depresso. Per definizione, direi.

Anzi è un mondo che lo disturba, che lo può mettere in ansia risvegliando conflitti interni. Di conseguenza **per Emilie la geografia emozionale era quasi interamente da ridisegnare**. E lei, soprattutto come adolescente, ne aveva tanto bisogno come un cammello nel deserto ha bisogno di un sorso d'acqua.

Non solo le serviva per completare una sorta di mappa personale delle emozioni, **ne aveva un bisogno estremo per portare avanti la conoscenza di se stessa**. Per capire meglio chi era, per capire quale era il mondo che più di tutti la eccitava, la interessava e che rispondeva ai suoi bisogni personali, verso il quale dirigere i suoi interessi e che un domani poteva costituire anche il suo mondo lavorativo.

Una cosa che sottovalutiamo è che **la conoscenza di noi stessi è legata in modo diretto al nostro mondo emotivo**. Più siamo in contatto con le nostre emozioni, più siamo in contatto con noi stessi. Prendiamo con più facilità decisioni che ci rappresentano e, più in generale, questa vicinanza ci infonde una specie di profonda serenità. Forse dovuta al fatto che abbiamo la profonda sensazione di avere più armi a nostra difesa, proprio per la maggiore confidenza che abbiamo con noi stessi.

LE DUE STORIE SI INCROCIANO

*non esiste possibilità alcuna di esperienza cosciente
senza categorie di attribuzione causale
e responsabilità personale.
(Guidano, 1992)*

Giunta in prossimità dell'estate Emilie torna di nuovo sull'argomento vacanze. Anche quest'anno chiede di poter andare a Londra. Ancora le brucia di non esserci andata l'estate dell'esame di stato, che in qualche modo sancisce l'entrata di un adolescente nel mondo. Lei che aveva superato in modo brillante l'esame di maturità e che ha dovuto adattarsi alle vacanze proposte dai genitori; questa cosa non l'ha digerita davvero e ora si prepara in anticipo a fare pressing per spuntarla.

Anche l'Università sta andando bene, perciò ha tutte le variabili importanti dalla sua parte.

Non ci andrebbe contro la volontà dei suoi, o comunque della mamma che è la persona che ascolta di più.

Ines ancora è titubante, non trova la forza per dirle di sì. Però in un anno le cose sono cambiate.

Ines si rende conto che se ha fatto un giusto passo per aiutare sua figlia consigliandole di iniziare la psicoterapia, ora **è il momento di fare qualcosa per lei in prima persona**, senza delegare ad altri l'educazione di Emilie, perché:

- _ ne verrebbe **svilito** il suo ruolo genitoriale e
- _ lei come persona ne uscirebbe **svalutata**.

Con la sua psicoterapeuta hanno a lungo analizzato come una mamma debba anche essere propositiva e non solo limitarsi a costruire dei divieti. Questo era proprio uno dei temi dominanti di Ines che era cresciuta nelle proibizioni e nelle rinunce.

Hanno confrontato il rapporto tra Ines e la madre, cioè la nonna di Emilie, e quello con Emilie stessa. Hanno analizzato punti di contatto delle due storie, gli errori comuni.

Ines si è resa conto che per quanto avesse voluto evitare gli atteggiamenti negativi di sua madre verso di lei, vi è invece caduta nel più ingenuo dei modi, ripetendoli con Emilie.

Lei che odiava gli atteggiamenti intrusivi di sua madre, e che voleva una figlia indipendente e matura, l'ha invece tenuta a catena come fosse rimasta una bambina piccola, rinunciando, seppur inconsapevolmente, ad essere una madre promuovente.

Ora, però, c'è una differenza: Ines ha verso il rapporto con sua figlia una consapevolezza ben diversa da qualche anno fa. E nello stesso tempo vede il rapporto con sua madre in modo molto più chiaro di prima.

Emilie si sente adesso come un uccellino che vuole e che può volare fuori dal nido, ma che ha davanti a sé, o meglio potremmo dire "dentro" di sé, una barriera costruita dalla madre e **adesso vorrebbe che fosse la madre stessa a togliere l'ostacolo per lasciarla volare.**

Emilie sa che potrebbe farlo anche senza il permesso della mamma, ma ciò le complicherebbe affettivamente le cose perché ci tiene molto al rapporto con lei, che di fatto è la persona più importante della sua vita.

Proprio mentre la decisione sembra davanti ad uno stallo, succede un fatto importante e inconsueto.

Una mattina, mentre sono in macchina, mi telefona al cellulare la mamma di Emilie. E' la prima volta che la sento, mi coglie di sorpresa, capisco che è per una cosa importante e allora le do un appuntamento telefonico di lì a poco, per parlarle indisturbato.

Mi dice che il problema è che Emilie vuole andare in vacanza da sola e lei non sa che fare. In pratica vorrebbe rassicurazioni circa la decisione da prendere e circa le buone intenzioni di sua figlia.

Traducendo, è come se mi dicesse:

"Non riesco a superare l'ansia che mi procura la decisione di mandare mia figlia da sola a Londra."

E' chiaro che lei vorrebbe dare una risposta positiva, ma non ce la fa. In questi casi è la figura maschile, anche se in questo caso non è il padre, non vuol dire. E' il vigore dell'uomo che Ines ha accanto, che dovrebbe fornirle la spinta in più per superare l'ansia e trovare quel minimo di sicurezza per "liberare" Emilie.

Quello di far superare alla madre l'impasse decisionale sarebbe il ruolo tipico del padre. E' un maschile che dovrebbe intervenire. Il ruolo di Ines è già complicato perché non è abituata a prendere decisioni in clima di Libertà, ma un'altra complicazione è dovuta al fatto che lei deve recitare troppe parti in commedia: madre, padre, trait-d'union col padre vero, il quale non c'è, ma c'è. E Ines lo sente anche se non comunicano, ma se succedesse qualcosa a Emilie c'è da giurare che verrebbe alla carica e Ines sente il senso di colpa di questo potenziale pericolo.

Cerco di essere generalmente rassicurante, ma non posso in nessun modo dire qualcosa su, o per, Emilie. Né tantomeno prendere una decisione per Ines. Voglio trasmetterle:

- 1) che questo è davvero un momento particolare e importante per sua figlia e molto probabilmente anche per lei;
- 2) che ora è inevitabile prendere una decisione e che anche provare a non prenderla sarebbe come prenderla;
- 3) che un rischio c'è sempre nella vita, quando si prendono decisioni, ed esso aumenta con l'aumentare dell'importanza delle decisioni.

La telefonata, piuttosto lunga, dura in tutto circa trenta minuti, ci salutiamo cordialmente. Mi sembra alleggerita e davvero grata quando mi saluta.

Questa è per Ines e Emilie una decisione delicata perché indica una svolta. Ines non sta per dire ad Emilie: "vai pure in Inghilterra e divertiti!".

Ines sta per dirle:

«ho fiducia in te, ormai sei grande fai pure ciò che vuoi perché qualsiasi cosa che da ora in avanti deciderai, sarà per te e per la tua vita!».

Ma non è facile comunicare al proprio figlio qualcosa che non ci è mai stata comunicata e soprattutto che non siamo avvezzi a maneggiare, cioè Libertà, Sicurezza e Indipendenza.

Ciò che Ines dovrebbe dire a sua figlia, avrebbe avuto prima bisogno di sentirselo dire lei stessa, magari durante la sua stessa adolescenza.

Emilie non ha bisogno di udire le parole di mamma, ha bisogno di sentire la sicurezza autentica che mamma nutre per lei. Questo è il vero messaggio che inconsapevolmente aspetta. E la Sicurezza non si trasmette solo con le parole. Queste possono renderla esplicita, delinearne i confini e qualche tonalità, ma la sostanza vera è come l'amore, **perché la sicurezza è parte dell'amore**; si trasmette con gli occhi, col corpo, con la conseguenza delle proprie azioni.

Se c'è, solo se c'è, si sente e si trasmette; altrimenti non c'è e non si sente, né si trasmette.

L'ultima volta che ho visto Emilie era in procinto di partire per Londra, aveva la valigia pronta ed era eccitatissima. Mi ha regalato un portachiavi di plastica col mappamondo attaccato; infatti lei non partiva per l'Inghilterra, ma per il mondo intero. Partiva per la vita.

Ho pensato a Ines, chissà che ansia, ma chissà anche che piacere! Insieme a Emilie andava a Londra anche un pezzo di Ines.

Mi piace pensare che sono partite insieme, ognuna per la propria strada.

Il successivo Natale mi arriva un SMS di Emilie: insieme agli «Auguri!» aveva scritto stampatello. Grande:

"TUTTO OK !! "



Le due donne - Picasso 1927

COMMENTO E DISCUSSIONE

"La propensione ad esperire l'angoscia per la separazione e il dolore per la perdita, sono i risultati ineluttabili di una relazione d'amore, del fatto di voler bene a qualcuno."
(Bowlby, 1973)

Molti sono gli spunti che offre il caso di Emilie, così intrecciato con quello materno.

Alla luce delle teorie bowlbiane una prima constatazione che si può fare è che: dato che chi cerca affetto e chi lo dà, formano una forte alleanza reciproca, e siccome la dinamica dell'Attaccamento prosegue per tutta la vita adulta, l'angoscia da separazione sorgerà ogni volta che verrà minacciata:

- _ la relazione madre-figlio, adulto-coniuge o
- _ la relazione adulto-compagno.

E il legame con sua madre, per Emilie che si sentiva già abbandonata una volta dal padre, era già particolarmente forte e importante.

Anche per questo aveva sviluppato un attaccamento di tipo **evitante**. La risposta evitante consente di tenere a bada l'aggressività e nello stesso tempo di tenersi buona la madre della quale il bambino ha un bisogno estremo.

La paura da cui il bambino evitante si protegge è quella della reazione della madre qualora lui le mostrasse tutta la rabbia di cui è capace.

Ma cosa ha in cambio un bambino evitante dalla madre?

Certamente non abbastanza per quanto si sacrifica.

Di solito le mamme dei bambini che sviluppano un attaccamento evitante tendono a respingere, se non addirittura a ignorare, le richieste di vicinanza del figlio. Sono mamme povere affettivamente che non danno una grande accoglienza. Il bambino evitante è come arreso ai rifiuti della madre nei confronti delle sue richieste di vicinanza e di conforto.

Così Ines, madre depressa, era scarsa negli atteggiamenti di reciprocità verso Emilie e sicuramente vi saranno stati dei momenti di **Reciprocità Inversa**. Si dicono così i momenti in cui la mamma, seppure inconsapevolmente, crea una situazione di inversione di ruolo tra lei e il figlio, facendogli delle richieste che sarebbe stato più appropriato fossero state fatte a lei dal figlio. Per esempio il farsi proteggere in certe circostanze, oppure farsi dare la spiegazione di determinate situazioni emozionali in cui è coinvolta davanti al figlio (Vedi pagina 17). (Reda, 1986).

La sensazione di non essere bene accettata era tangibile per Emilie e non riguardava solo la sua persona fisica, ma i suoi pensieri, le sue aspirazioni, le sue amicizie, tutto.

C'è una frase che dipinge bene questa sensazione. Emilie la disse in uno dei nostri primi incontri; la tenevamo come una specie di refrain, di sintesi della sua vita, non senza ironia:

«Penso che gli altri pensino di me che so' fastidiosa come una zanzara in camera da letto!»

Nell'infanzia, e poi crescendo, l'atteggiamento materno viene generalizzato, proiettato sugli altri. Alcuni modi di essere e alcune parti di sé del bambino con attaccamento evitante, come quelle legate al desiderio di essere accudito, cominciano a essere connotati come "cattivi" e come ostacolo al mantenimento della relazione.

Allora le persone importanti affettivamente sono viste avvicinati solo al prezzo di tenere nascoste alcune parti di sé, e conseguentemente viste come giudicanti, ostili o non accettanti. Da qui il conseguente sviluppo di un'immagine negativa di sé e di aspettative di

abbandono con conseguente sensazione di insufficienza sotto vari aspetti. La risposta di Emilie al perché avesse fatto richiesta di psicoterapia è stata:

**«Mi sento inadeguata...
in ogni situazione mi sento inadeguata»**

cioè quella di togliersi questa sensazione spiacevole e costante con gli altri.

Questi due virgolettati sono la sintesi del suo rapporto con la mamma.

Emilie non poteva sentirsi adeguata:

- 1) perché non si sentiva **accettata**;
- 2) perché non poteva **essere sé stessa**.

La reciprocità offertale dalla mamma non era mai andata in questo senso, né poteva andarci per la storia familiare e personale della mamma stessa.

Da queste premesse nasce l'impossibilità di Emilie di sperimentare un campo emozionale all'altezza della sua personalità e della sua età.

Non aveva la possibilità di formarsi una tavolozza emozionale, e conseguentemente comportamentale, che le permettesse di dare una risposta immediata alle situazioni sociali tra coetanei. Ciò diminuiva di molto anche la sua risposta adattiva a questo tipo di situazioni, e anche ad altre in generale. **Oltre ad impedirle di crescere.**

Più "paletti" abbiamo da rispettare e meno siamo adattivi, perché siamo meno elastici nel nostro comportamento.

Emilie sentiva questo disagio personale che complicava il suo adattarsi alle altre persone e allo stesso tempo le impediva di essere in pace con se stessa, perché sentiva mancarle qualche cosa che la facesse trovare la "consonanza" tra se stessa e le varie situazioni sociali.

Ecco che allora le nasce la paura di essere: "...noiosa come una zanzara...".

Non poteva trovare la sua collocazione perché in primis le mancavano gli strumenti emozionali. La madre depressa certo non era stata un grande esempio sotto questo aspetto; e l'educazione piuttosto

severa cui l'aveva sottoposta, l'aveva spinta a rinunciare a vivere quelle emozioni positive così importanti, soprattutto per gli adolescenti.

Se un giovane non può provare **Entusiasmo** e **Speranza**, nelle modalità che sente esserle proprie, sarà presto o tardi un depresso, perché vedrà chiudersi, una ad una, tutte le porte della propria espressione personale. Si troverà inevitabilmente su una strada che non è la sua e che lo condurrà in territori che non sentirà appartenergli.

Il cammino positivo fatto dalla mamma in psicoterapia ha fatto sì che Ines fosse, a poco a poco, meno severa e più promuovente con la figlia.

Il percorso psicoterapico di Emilie le ha dato quel tanto di autostima e di consapevolezza in più che le hanno permesso di vedere il mondo con "occhi" diversi. Le hanno permesso di allargare il panorama delle sue scelte con una sensibilità che prima non aveva.

Ecco che spontaneamente ha "visto" Paolo, il coetaneo che l'ha affascinata. Ma Emilie non ha proprio "visto" Paolo, lei ha captato, ha "visto" l'**Entusiasmo** di Paolo. La sua sensibilità emozionale stava cambiando e le permetteva di dirigersi verso territori nuovi con una sicurezza maggiore.

Emilie avvicinando Paolo si è avvicinata alla scoperta di una nuova sensazione interiore, quella del proprio Entusiasmo, quella di una vita aperta anche a sensazioni positive importanti che fanno crescere la propria autostima e la propria personalità in generale.

Si può tranquillamente affermare che il bicchiere mezza-pieno della metafora di cui parlavamo in psicoterapia, ora stava diventando sempre più pieno.

E ciò è avvenuto proprio nel momento in cui Emilie era pronta psicologicamente a **riconoscere** ed a **incontrare** le passioni di Paolo. Se questo incontro fosse avvenuto qualche tempo prima della sua esperienza in Psicoterapia, lei sarebbe andata in ansia, oppure non si sarebbe accorta affatto di questa possibilità.

Sarebbe andata in ansia perché avrebbe vissuto il conflitto:

- _ tra ciò che la attraeva fortemente, perché lo sentiva importante per la sua vita,
- _ e ciò che la mamma le aveva, in diversi modi, insegnato a non vivere.

In pratica ciò che sentiva "buono" per lei era ciò che le era stato insegnato essere "cattivo".

Era un'inconsapevole paura che ciò che sentiva di seguire le avesse fatto perdere mamma. Vedi più avanti sull'Educazione Normativa e Affettiva: se ti educo attraverso il ricatto affettivo, tipico dell'Educazione Normativa del passato, la trasgressione sarà più difficile perché peserà il pericolo della perdita di un rapporto parentale importante.

Chissà quante persone ricche di entusiasmo Emilie aveva conosciuto in precedenza "senza vederle". Chissà quanti "Paolo" aveva conosciuto senza farsi contagiare dal loro mondo emotivo. Non li ha "visti", perché non era ancora pronta a fare questo salto di qualità.

Si può "vedere" solo ciò che si conosce e che si è in qualche modo sperimentato o che si è pronti a sperimentare, altrimenti siamo emotivamente "ciechi".

E questo vale per l'entusiasmo e per tutte le emozioni in generale, soprattutto per l'Aggressività; che ricopre un aspetto fondamentale della nostra vita. Ma questo ci porterebbe in un altro discorso.

Nosograficamente il caso di Emilie è inquadrabile come un Disturbo dell'Adattamento con Depressione dell'Umore.

Lo stress scatenante è ravvisabile nel dover superare in modo eccellente le prove scolastiche fino all'esame di maturità, quello della patente di guida e nel cambiamento di vita che è insito nella scelta della facoltà universitaria o del lavoro.

Emilie ha in qualche modo guardato nella sua vita e in se stessa e non ha retto a ciò che ha visto o creduto di vedere.

Sentiva i suoi problemi e nello stesso tempo l'impotenza di porvi rimedio.

Il tutto girava intorno al rapporto con sua madre che sapeva di non poter mettere in discussione per la natura di cui era fatto.

Una madre che vedeva la figlia come una compensazione alle proprie carenze affettive e che aveva interesse a trattare come una bambina per tenerla vicino a sé. In psicoterapia si è reso consapevole questo aspetto.

Ecco perché aveva impedito la sua crescita personale limitando fortemente i suoi rapporti affettivi e di amicizia, ed anche di amore.

Emilie non è stata spinta a crescere, a bucare l'uovo, a uscire dal cerchio materno, per farsi la sua vita. Non è stata abituata a scegliere perché non aveva la Libertà per farlo.

A causa delle proibizioni materne, è dovuta crescere in un limbo caratterizzato dalla carenza di Emozioni Positive e dalla prevalenza, o forse si potrebbe dire: "unica presenza accettata", di quelle Negative.

Riesce così a tirare avanti in un mondo emozionale dove la gioia non è vera Gioia, l'entusiasmo non è vero Entusiasmo, dove nemmeno lei stessa non è Se Stessa.

Al contrario, la tristezza è vera Tristezza, la frustrazione è vera Frustrazione e l'Inadeguatezza la sua costante compagna di vita. Perché è costante e reale l'incapacità di realizzare, e persino di provare a realizzare, i propri sogni.

Ecco allora il perché del suo sottile e costante Pessimismo. I "Bicchieri mezzi-vuoti" e il suo inflazionare così facilmente il concetto di "mezzo-vuoto" alle esperienze che riferiva in psicoterapia.

Ecco allora svilupparsi una compensazione fantastica in cui trova posto addirittura "un principe azzurro" (l'amico telefonico di Bologna mai conosciuto di persona) che porti Emilie via con sé.

Se il supporto compensativo fosse venuto meno Emilie poteva cadere in una vera e propria Depressione e questo era il suo rischio maggiore.

Il senso di inadeguatezza che provava con gli altri nasceva dal fatto che il confronto con le altre persone diventava un confronto con se stessa che le faceva toccare con mano le proprie incompetenze personali e sociali.

Il suo problema principale era quello di avere una madre che aveva un bisogno di compensare primordiali carenze affettive, risalenti alla sua infanzia.

Emilie, sentendosi rifiutata dagli uomini (rifiutata dal padre e dal patrigno col quale non andava d'accordo) e senza vere e forti amicizie, vedeva nella madre il suo unico rifugio e quindi un rapporto che non poteva mettere in discussione.

Costretta quindi a continuare in famiglia il suo dovere di brava bambina, accanto alla mamma e a trascorrere la vita più sul dovere e sulle cose da fare bene, che sul rispetto delle proprie aspirazioni e sul dare seguito alla realizzazione dei propri sogni e dei propri sentimenti.

CONCLUSIONI

*"Se vuoi qualcosa che non hai mai avuto
devi fare qualcosa che non hai mai fatto."
(Thomas Jefferson)*

Siamo di fronte ad una madre, povera di sensibilità, di sicurezza, di empatia, che nella sua vita ha lottato, a più riprese, con la Depressione e che ha usato con la figlia un metodo di educazione severo, teso alla contenzione delle proprie emozioni e alla rinuncia dei propri sogni.

Questa era l'educazione che lei stessa aveva ricevuto da sua madre e che a sua volta, inconsapevolmente, aveva riversato sulla figlia Emilie.

Questa, giunta vicino al compimento della scuola superiore, all'età in cui si comincia a guardarsi rispetto alla vita e al proprio futuro, ha sentito un disagio interno dai toni francamente depressivi, che la faceva sentire inadeguata con se stessa e socialmente.

La sua percezione era di non avere un proprio posto accanto ai coetanei e di non riuscire a dare risposte coerenti col suo stato d'animo alle loro sollecitazioni.

Ma non solo, anche ciò che sentiva non riusciva a decifrarlo nel modo corretto. **Non sapeva quanto veramente le appartenesse e quanto rispondesse alla incongrua educazione ricevuta.**

Non avendo sviluppato la sensibilità delle proprie scelte, una volta messa in una situazione di Libertà, non riusciva a capire se quanto decideva rispondeva a criteri materni o suoi.

Questo tipo di vissuto è abbastanza comune nella Depressione, ma di solito non fa parte della consapevolezza di chi ne soffre. E' un vissuto che si scopre in psicoterapia dopo aver tolto "un primo strato di polvere e sassi". Un po' come succede in Archeologia quando si porta alla luce un

reperto, il paziente in una sorta di caos di sensazioni, comincia a distinguerne alcune, anche senza riuscire a decifrarle in modo chiaro o a collegarle ad una causa precisa. Spesso sono descritte con similitudini o metafore. Un esempio calzante ce lo dà proprio Emilie:

«Penso che gli altri pensino di me che so' fastidiosa come una zanzara in camera da letto!»

Sente l'incongruenza del suo comportamento ma non lo sa specificare bene, allora per spiegarlo ricorre a questa metafora. Le manca però di collegare il nesso causale tra la sensazione che descrive e i meccanismi che l'hanno originata. Le manca quel "filo" fatto di consapevolezza che troverà durante la psicoterapia.

Quel "filo" non è una "spiegazione", come comunemente si crede, ma è un "sentire" dentro di sé il giusto collegamento tra la parola e l'emozione.

In psicoterapia non esiste una verità assoluta. La certezza del vero si ha quando il paziente **sente** la consonanza tra la parola, il suo stato d'animo e la sua sofferenza. E' qualcosa che gli dà una emozione particolare. E' una sensazione che lo cambia, dandogli, poco per volta, una nuova visione di se stesso e del mondo.

Emilie conquista questo scalino proprio nel momento in cui riesce a trovare le "sue parole" per descrivere il suo stato d'animo appena successivo ad una sua scelta azzecata:

«Sento come una luce che mi entra dentro e che illumina il mondo intorno a me!»

Non sono parole oggettive che esprimono un concetto concreto. **Non hanno il senso di una definizione oggettiva, ma soggettiva.** Non concludono il concetto ma lo aprono. Sono come le parole di un poeta. Esatto! Sono proprio una poesia, la poesia di Emilie. Le "sue parole".

E come la poesia non raggiungono il mondo della concretezza, ma quello della soggettività. Come succede nella poesia, le capisci solo se riesci a farle risuonare dentro di te. Altrimenti: "Riprova! Sarai più fortunato!"

Per questo sono le parole di Emilie, perché appartengono proprio alla sua soggettività. Sono quelle che per la prima volta le hanno creato un **collegamento consapevole tra la sua emozione e il suo Mondo Interiore.** Ora lo può maneggiare meglio per confrontarsi con gli altri.

E la prima ad aver gioito di questo collegamento, di questo "filo", è stata proprio lei stessa. Nel momento in cui ha afferrato la sintesi verbale, coerente per il suo stato d'animo, l'ha trovata anche per il Mondo Intero.

Si è appropriata del "suo linguaggio" e delle "sue parole". Ha dato compiutezza ad una modalità espressiva personale che in precedenza non le apparteneva perché la sua modalità era l'oggettivazione.

Doveva rendere i concetti concreti perché era abituata a muoversi nel concreto. Perché quello era il mondo materno, ed era il mondo che le era stato trasmesso.

Emilie aveva bisogno di un altro linguaggio, aveva bisogno di cominciare a esprimersi **soggettivamente** perché le parole materne non le bastavano più.

Espandendo il suo mondo personale aveva bisogno di modificare il suo linguaggio e di trovare le "sue parole".

Chi non trova le proprie parole è molto difficile che trovi le proprie regole di vita. I principi a cui ispirarsi nel percorso della propria esistenza.

Molto facilmente li prenderà in prestito da altri, dalla politica, o dalle religioni, o da personaggi che valuta importanti. E sarà molto difficile che queste regole funzionino.

In genere questo tipo di scelte sono ispirate a principi simili a quelli educativi ricevuti nella crescita. Regole e principi diversi metterebbero sicuramente in crisi.

Per questo il primo passo di chi è abituato al solo contatto con la concretezza, deve essere quello di trovare le "proprie parole". Di riconoscere le proprie emozioni e di dare loro una collocazione personale interiore per riconoscerle più facilmente ogni volta che esse si ripresentino.

Conoscere e descrivere ciò che sentiamo, diventa conoscere ciò che siamo.

E' il primo passo per staccarsi da un passato opprimente, o comunque insufficiente per la nostra crescita psicologica.

E' un balzo in avanti che quasi sempre si compie senza la consapevolezza di ciò che si fa, ma col sentire che dentro di noi qualcosa è cambiato.

Questo ci permette di saltare la relativa ansia del conflitto (tra l'educazione ricevuta e le nostre spinte interiori, che vanno in un'altra direzione) e ci dà la possibilità di cominciare a prendere fra le mani il nostro Entusiasmo.

E' un vero e proprio momento di riappropriazione. O meglio: di Appropriazione della nostra Crescita Psicologica.

Spesso in psicoterapia si tende ad applicare un linguaggio ricco di metafore e simil-poetico, nel senso del rispetto della soggettività di chi ne deve fare uso. Questo è dovuto al fatto che si deve descrivere una emozione o un sentimento, e non è sempre agevole rendere oggettivo ciò che è peculiarmente soggettivo. Cioè: un moto dell' Anima.

Naturalmente non è una modalità che tutti possono applicare. E' strettamente dipendente dalla personalità di chi abbiamo davanti. Ci sono tante persone per le quali il linguaggio oggettivo basta e avanza. Ho l'impressione che Ines sia una di queste persone.

Ines, da qualche anno ha scelto di entrare in psicoterapia per cercare di risolvere i suoi problemi intorno alla Depressione, ed ha portato alla luce vissuti importanti sulla educazione ricevuta e quella che lei ha dato a Emilie. A sua volta, ha invitato la figlia a fare altrettanto, cioè a entrare in psicoterapia per fare chiarezza sul suo disagio finché Emilie è giunta ad un momento delicato e importante.

EDUCAZIONE NORMATIVA E EDUCAZIONE AFFETTIVA

Ines si trova al crocevia di due tipi diversi di Educazione. Lei è cresciuta nella tradizione familiare del passato in cui si davano ai figli una serie di regole da rispettare e l'efficacia educativa veniva valutata sulla severità con cui si facevano rispettare tali norme. (Lancini 2017)

I figli non avevano una posizione **centrale** nella famiglia, ma **periferica**. Erano veri e propri satelliti dei genitori, i quali avevano in mano il loro destino personale, scolastico e spesso anche lavorativo.

Era così scarsa la possibilità che si dava ai giovani virgulti di portare avanti le loro idee, che **Rispetto** e **Obbedienza** erano dei sinonimi diretti. Se si rispettavano i genitori, allora si doveva obbedire loro senza mettere in discussione la validità dei loro insegnamenti.

La forza trainante di questo tipo di Educazione era il **Senso di Colpa**, assistita da una sorta di **Ricatto Affettivo**:

**"Se vuoi che io ti voglia bene,
allora fa' come ti dico!"**

La costante aderenza alle regole offriva poche possibilità di contatto col proprio mondo interiore e scarse erano le possibilità di una crescita personale in armonia con la propria personalità. Scarsa la ricerca di **Autenticità** in consonanza con istanze interiori.

Conseguentemente il proprio **Narcisismo** e la propria **Autostima** erano ridotti a minimi termini, oppure fondati su "falsi valori". La conseguenza era che venivano ricostruiti facendo perno proprio sul riconoscimento e sull'aderenza a regole date. Era perciò facile la costruzione di un **Falso Sé**, perché mancava un processo di riconoscimento di istanze interne che guidassero le proprie scelte.

In compenso l'Autostima così costruita appariva solida perché costruita su norme che apparivano stabili nel tempo e che, in qualche modo, riuscivano a tenere a bada eventuali scompensi dell'umore in senso depressivo.

Questo sistema basato sulle norme si configurava molto rigido. Incapace di adattare le proprie regole all'inevitabile cambiamento generazionale. Molte norme erano di ispirazione religiosa, ma le religioni non sono mai state un esempio di progresso.

L'aumento di cultura nei giovani, per la diffusa scolarizzazione posteriore alla seconda guerra mondiale, ha dato alle nuove generazioni un livello di consapevolezza più alto nei confronti del sociale, del lavoro, della famiglia, e così via, portandole a porsi domande alle quali l'**Educazione Normativa**, chiamiamola così, dava risposte insufficienti.

Il primo esempio di questo lo abbiamo nel fenomeno del '68, che ha messo la Famiglia Normativa davanti a domande che non ha saputo

gestire, non riuscendo sostanzialmente a dare una giustificazione alle proprie regole.

L'esempio opposto a questo tipo di Educazione, è quello più vicino a noi che pone il figlio al centro, e non periferico come nella Famiglia Normativa. Il figlio coglie così una situazione affettiva che lo nutre premurosamente mettendolo in qualche modo sul piedistallo.

Non si chiude l'educazione del figlio in un cerchio di regole ma gli si lascia la possibilità di costruirsi con norme che lo aiutino a cogliere l'**Autenticità del proprio Sé** e con un supporto affettivo che incoraggia e che sostiene le sue iniziative, senza intenti prettamente punitivi nei confronti dei suoi errori. Diventa importante la **Relazione** con lui.

Ci sono dei limiti da rispettare, ma si cerca di dare loro un senso, in modo da proteggere la personalità di chi sta crescendo, onde evitare di indirizzarla su falsi percorsi, fino al **Falso Sé**.

Questo clima educativo custodisce il **Narcisismo** del figlio e valorizza la sua **Autostima**. Entrambi tenderanno ad essere elevati perché ogni scelta del figlio riceverà consensi genitoriali che lo rinforzeranno nelle sue determinazioni.

Il rischio? Quello di farlo sentire un dio in terra, un guerriero con una grossa spada ma con uno scudo piccolissimo. Un Colosso dai piedi di argilla.

La bontà di questo tipo di educazione si valuta nel momento in cui il figlio si confronta con la realtà che dovrà servirgli da specchio circa la consistenza della sua personalità.

Perciò sarà nel confronto con gli altri che si dovranno gestire tutte le problematiche relative a ferite o "limature" narcisistiche, come la gestione della **Vergogna**, delle **Trasgressioni** e delle **Critiche Sociali**, per arrivare ad una stabile idea di se stessi che possa assorbire le varie ripercussioni sull'Autostima senza accasciarsi al suolo.

Questo tipo di educazione è detta **Educazione Affettiva o Affettivo-Relazionale**.

L'**Educazione Normativa** e quella **Affettiva** corrispondono a due tipi di **Famiglia** diversi e sono sostanzialmente due modi opposti di concepire l'educazione. Si fondano su percorsi formativi opposti.

Nel primo si abbatte il Narcisismo del figlio per faglielo ricostruire su l'osservazione di norme precise.

Nel secondo si lascia crescere il Narcisismo del figlio per sostenerlo in un ridimensionamento da parte del sociale.

E' chiaro che sto tagliando con l'accetta, schematizzando. Esistono possibilità intermedie e molto dipende dalla **Modalità Affettiva** di qualsiasi metodo educativo si voglia applicare.
Uno schema per capirci meglio.

	Famiglia - Educazione Normativa	Famiglia - Educazione Affettiva
Modalità fondanti	Considerazione periferica del figlio. Vengono prima le ragioni di famiglia.	Considerazione centrale del figlio. Viene prima il figlio di qualsiasi cosa.
	Insieme di regole cui, pena la perdita dell'affetto dei genitori, non si deve trasgredire.	Attenzione ai bisogni psicologici del figlio. Ascolto attivo e "affettivo". Importanza della Relazione .
	Autorità	Autorevolezza
Effetti	Basso livello del Narcisismo e dell'Autostima	Alto livello del Narcisismo e dell'Autostima.
	Trasgressione con Senso di Colpa .	Trasgressione con Vergogna .
Compensazioni	Bisogno di immettere energie psicologiche come sostegno Narcisistico e dell'Autostima.	Bisogno di "limare" aspetti narcisistici per facilitare l'Adattamento Sociale.
Adattabilità	Trova ostacolo nel lasciare vecchie regole e adottarne delle nuove . Rigidità nei nuovi percorsi adattativi sociali (nuovo ambiente di lavoro, nuova cerchia di relazioni).	Trova ostacolo in ambienti disconfermanti come quelli in cui c'è un alto arrivismo (ambienti sportivi, politici, lavorativi).
Introspezione	C'è minor rapporto con proprie parti profonde. Si evita di conoscere parti di sé che potrebbero creare ansia o mettere in crisi o creare Sensi di Colpa.	C'è un maggior rapporto con proprie parti profonde. C'è molto meno timore di conoscere se stessi perché non si avverte la possibilità di mettersi in crisi con "parti" educative rigide.

Per Emilie è il momento della sua uscita dal nido. E' il preambolo del compimento della sua adolescenza che la porterà gradualmente nel mondo degli adulti e a trovare una sua strada nella vita.

Pur non essendo giunta fino a questo momento, così unico, senza ferite, superando ostacoli affettivi importanti, tuttavia aveva bisogno di un'ultima "carezza", di quell'ultima spintarella rassicurante che solo una mamma, per il legame speciale che ha col figlio, può dare.

Ines doveva trovare dentro di sé quella forza interiore per trasmetterle la sicurezza necessaria per aiutarla in modo significativo. E arriverà a darle quel tanto di autostima che non è mai riuscita a infonderle prima.

Ci riuscirà perché ha conservato quel tanto di umiltà che le permette di mettersi in discussione, e quel tanto di amore per la figlia che gli consente di incanalare i propri sforzi in modo affettivamente costruttivo. Così le può dare la sicurezza che merita e successivamente farsi da parte al momento opportuno.

Pur con grande sforzo, le darà la spinta utile ad aprire la porta d'ingresso del mondo.

Ines non aveva gli strumenti affettivi che sarebbero serviti a Emilie, anche perché se così fosse stato, si sarebbe comportata in altro modo, fin dall'inizio.

Ines ha impostato la sua vita sotto l'egida di una Educazione Normativa che gioco-forza ha riversato sulla figlia Emilie.

Ma Ines non ha fatto poco:

- 1) **si è messa in discussione**, certamente anche per ragioni personali, affrontando una psicoterapia;
- 2) **si è sforzata di indirizzare la figlia in psicoterapia**, cosa che sicuramente in termini di amor proprio le è costata molto;
- 3) e infine ha messo in pratica in prima persona quell'**assunzione di responsabilità** che le era sempre mancata perché non le era mai stata data la possibilità di sperimentarla a pieno. Da figlia è diventata madre promuovente.
- 4) Ha in qualche modo **trasformato un Rapporto prevalentemente Normativo in un Rapporto Affettivo** dando alla figlia Emilie una spinta importante per la sua crescita personale.

Emilie, anche con l'aiuto della psicoterapia, ha ricevuto come per osmosi quell'amorevole sicurezza materna che mai aveva sperimentato prima e che, per il tipo di attaccamento evitante che aveva sviluppato, avrebbe faticato molto a prendersi da sola.

Il rapporto tra lei e sua madre si è arricchito di una qualità in più, è come se il suo tipo di attaccamento, *evitante*, avesse acquisito una qualità che appartiene al tipo di attaccamento *sicuro*.

L'effetto benefico di questa iniezione di energia psichica Emilie non la trova solo nel viaggio da sola a Londra, ma nella sua vita futura, nel rapporto con gli altri che da ora in poi avrà altre tonalità. Questo perché agli altri Emilie non opporrà una persona che non sa assolutamente chi è, ma opporrà lei stessa sul cammino dell'individuazione.

Può ora ricominciare con un altro slancio l'ultima fase, quella più costruttiva, della sua Adolescenza. Anche se può sembrare paradossale, adesso è anche più pronta al lutto che comporta l'indipendenza dalla mamma, per farsi una vita tutta sua. Proprio sua mamma l'ha aiutata in questo, aiutandola a "volare fuori dal nido".

Ines si è data da fare per trovare la forza di lasciare che Emilie andasse per la sua strada. Poco importa se Londra o l'Australia. Qualsiasi posto in quel momento sarebbe stato troppo lontano.

Era un posto in cui Ines non era mai stata perché a lei purtroppo era sempre stato impedito.

Per questo era tanto ansiosa e mi ha telefonato.

Ines aveva capito tutto, le rimaneva solo di mettere in pratica ciò che aveva capito: **prendere una decisione importante, la sua decisione**. Per poi permettere a sua figlia di fare altrettanto.

Il "**fare**", in questo caso non ha solo un senso oggettivo. Cioè non è solo riferito alla cosa da realizzare, ma ha soprattutto una valenza soggettiva che riguarda la modalità con cui una cosa viene realizzata.

Per esempio: il viaggio a Londra di Emilie avrebbe avuto due valenze diverse se effettuato prima della psicoterapia o dopo la psicoterapia. Infatti sarebbe mancata nel primo caso quella importante componente di **consapevolezza** capace di dare all'esperienza un **significato** personale in grado di arricchirla sotto molti aspetti.

La consapevolezza, cambiando la percezione dei significati, cambia anche il senso dell'esplorazione e dell'esperienza.

E proprio questo è il senso dell'Adolescenza in particolare, e della vita in generale: **l'acquisizione di consapevolezza su se stessi** rispetto al mondo. Nell'Adolescenza ho estremo bisogno di conoscermi perché questo mi permetterà di operare delle scelte che saranno coerenti con la mia persona, risponderanno al mio modo di sentire e di essere.

Ma per conoscermi non c'è un altro modo se non quello di operare delle scelte seguendo il mio filo emotivo. E la mia esperienza avrà tutto un altro significato se sarà costruita proprio sulle mie scelte.

Se scelgo mi conosco, altrimenti non ho l'opportunità di sapere chi sono.

Se Emilie fa un viaggio a Londra seguendo una sua decisione, il viaggio avrà per lei un significato e un vissuto totalmente diverso dal medesimo viaggio fatto sotto imposizione. Pur coincidendo coi suoi interessi, nel secondo caso verrà a mancare l'investimento personale, e ciò comporterà un diverso coinvolgimento emozionale. Non sarebbe assolutamente lo stesso viaggio.

E questo è anche il senso della **Libertà**: sono libero, perché posso dare il mio significato alle mie scelte e questo mi permette di conoscermi e di fare la mia vita, una vita che rispecchia i miei sentimenti e la mia persona.

Per un adolescente è prioritario arrivare a scoprire chi è, e per questo ha un bisogno estremo di operare delle scelte nel suo spazio di Libertà. Può capitare che siano sbagliate, pazienza, avrà la possibilità di correggersi e di capire meglio chi è.

Si impara dai nostri errori solo se sono frutto delle nostre scelte. Non si impara sugli errori degli altri, se non in modo molto più limitato.

Mettere in opera le nostre Scelte aumenta la consapevolezza su di noi e ci fa capire meglio il senso da dare alla nostra vita, perché ogni volta che operiamo una scelta allarghiamo il nostro mondo interno e cambia anche la fiducia in noi stessi, il nostro modo di vedere gli altri e la percezione della nostra esperienza e chissà quanto altro.

Operare delle scelte rispondenti all'Autenticità dei nostri bisogni, ci fa vedere la vita con altri occhi, i nostri.

Qualcosa di analogo capita nel mondo culturale, di qualsiasi tipo. Consapevolezza e Cultura hanno molti punti in comune perché anche la Cultura è un mezzo che fa aumentare il nostro grado di Consapevolezza nel relativo campo di applicazione, e conseguentemente allarga anche la nostra esperienza di vita.

Se guardiamo un quadro senza le necessarie premesse culturali, ne ricaviamo una sensazione che sarà legata principalmente alla ricezione estetica con tenui legami con la nostra esperienza personale.

Se, invece, guardiamo lo stesso quadro dopo aver acquisito le necessarie premesse culturali, ne riceveremo una sensazione molto più ricca e coinvolgente.

Questo perché la Cultura ha cambiato il nostro grado di Consapevolezza rispetto al quadro. **E ciò non avviene solo verso quel dipinto in particolare, ma anche verso l'arte in genere.** Perché la cultura che abbiamo acquisito cambia anche altri parametri che sono in comune con altre opere del mondo dell'arte.

La Cultura sta all'arte come la Consapevolezza sta alla vita.

Attenzione però: io posso acquisire conoscenze su di me, ma se per qualsiasi ragione non le metto a frutto, queste acquisizioni rimarranno inutili e si disperderanno come foglie al vento. La Psicoterapia ci può dare una possibilità in più, può aumentare i nostri utensili psicologici, ma se non li useremo non ci serviranno a niente.

L'esperienza mi ha insegnato che

la psicoterapia non è semplicemente un "capire"; ma è "fare" quella cosa che non hai mai fatto perché non avevi ancora capito.

E farla quando hai capito, cioè con un grado di consapevolezza maggiore, cambia necessariamente anche la **modalità interiore** con cui si affronta una nuova esperienza e il modo con cui questa ci arricchisce.

E perdere l'attimo, capire e non fare, equivale nel tempo a scordarsi di aver capito.

Proprio così, è come se la nostra Conoscenza, la nostra Consapevolezza, fosse una porta che si apre verso territori inesplorati della nostra Personalità, ma se noi non varcheremo quella porta, essa si chiuderà di nuovo.

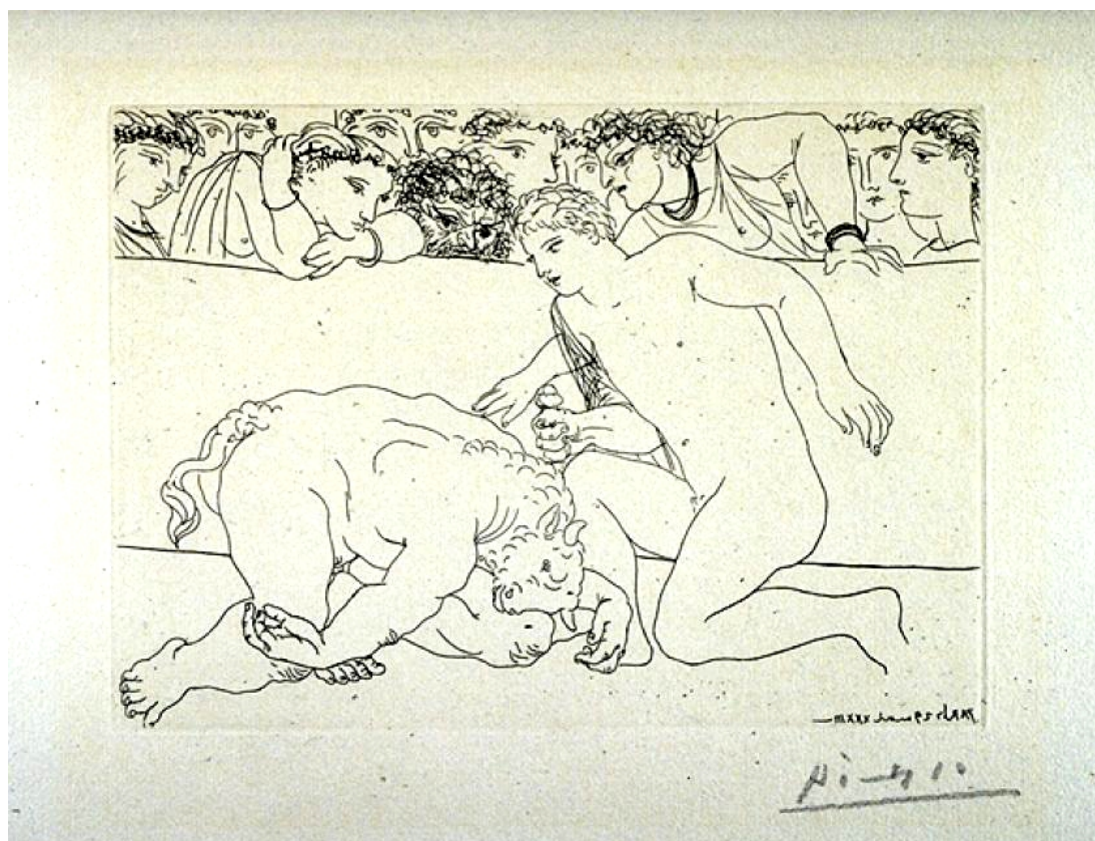
La Consapevolezza è quel **"filo"**, talvolta molto esile, che lega i nostri atti esperienziali al significato che noi diamo loro.

Ed è sempre lo stesso "filo" che ci dà la possibilità di legare la nostra esperienza con quella degli altri.

Solo dopo aver conosciuto noi stessi, possiamo incontrare il mondo in un processo di scambio reciproco, dove gli altri si gioveranno della nostra esperienza, e dove la nostra crescita troverà nuova linfa senza timore di essere sopraffatta dall'incontro con gli altri.

Perché ci difenderanno i nostri desideri, le nostre proposte e i nostri errori.

Le nostre ferite e le nostre parole.



Teseo e il Minotauro - Picasso 1957

*e l'attenzione cade solo sulle cose belle
i prati illuminati, i fiori gialli e bianchi
ma poi cade la neve e primavera non è più*

(II -Tiziano Ferro da "Primavera non è più")

BIBLIOGRAFIA

AINSWORTH M. D. S. (1985), *I. Patterns of Infant-mother Attachment: Antecedents and Effects on Development; II. Attachment across Life Span*, in "Bulletin of New York Academy of Medicine", 61, pp. 771-791; pp. 792-812.

ID. (1989), *Attachment beyond infancy*, in "American Psychologist", 44, pp. 709-716.

AINSWORTH M. D. S., BLEHAR M. C., WATERS E., WALL S. (1978), *Patterns of Attachment: Assessed in the Strange Situation and at Home*, Lawrence Erlbaum, Hillsdale.

ARCIERO G. (1994), *Etologia e conoscenza, relazione a S. Quirico d'Orcia*.

BANDURA A. (1969), *Principles of behavior modification*, Holt, Rinehart & Winston, New York.

BANDURA A., HUSTON A.C. (1961), *Identification as a process of incidental learning*, in "Journal of Abnormal Social Psychology", 63, pp. 311-318.

BARA B. (1978), *Intelligenza artificiale*, Angeli, Milano.

ID. (a cura di), (1996), *Manuale di psicoterapia cognitiva*, Bollati Boringhieri, Torino.

BECK A.T. (1976), *Cognitive therapy and the emotional disorders*, Iup, New York, (trad. it.), *Principi di psicoterapia cognitiva*, Astrolabio, Roma 1984).

BOWLBY J. (1969), *Attachment*, Hogarth, London; trad. it. *L'attaccamento alla madre*, Boringhieri, Torino 1972.

ID. (1973), *Separation: Anxiety and Anger*, Hogarth, London; trad. it. *La separazione dalla madre*, Boringhieri, Torino 1975.

ID. (1979), *The Making and Breaking of Affectional Bonds*, Tavistock, London; trad. it. *Costruzione e rottura dei legami affettivi*, Raffaello Cortina Editore, Milano 1982.

ID. (1980), *Loss, Sadness and Depression*, Hogarth, London; trad. it. *La perdita della madre*, Boringhieri, Torino 1983.

ID. (1988a), *A Secure Base*, Routledge, London; trad. it. *Una base sicura*, Raffaello Cortina Editore, Milano 1989.

ID. (1988b), *Developmental Psychiatry Comes of age*, in "The American Journal of Psychiatry", 145, pp. 1-10.

CAMPBELL D. T. (1973), *Evolutionary epistemology*, in Schlipp P. A. (a cura di), *The philosophy of Karl Popper*, vol. 1, "The Library of living philosophers", La Salle (III); (trad. it.), *Epistemologia evoluzionistica*, Armando, Roma 1981.

CIONINI L. (1982), *Cognitivismo: rottura o evoluzione del paradigma?*, in G. Chiari, M. L. Nuzzo, (a cura di), *Le prospettive comportamentale e cognitiva in psicoterapia*, Bulzoni, Roma.

ID. (1986), *La crescita in psicoterapia*, relazione al III Congresso nazionale della Società italiana di terapia comportamentale e cognitiva, Milano, 27-29 ottobre 1986.

ID. (1988a), *La psicoterapia cognitiva: origini storiche e attuali sviluppi*, in G. Nardone (a cura di), *Modelli di psicoterapia a confronto*, Il Ventaglio, Roma.

ID. (1988b), *Conoscenza ed emozioni nel processo psicoterapeutico*, relazione al IV Congresso nazionale della Società italiana di terapia comportamentale e cognitiva, Pergusa, settembre-ottobre 1988.

ID. (1991), *La presa di coscienza e le emozioni*, in T. Magri, F. Mancini (a cura di), *Conoscenza ed emozioni*, Editori Riuniti, Roma.

ID. (1992), *Sviluppi della psicoterapia cognitiva in Italia*, in "Terapia del comportamento", Bulzoni, Roma.

CRITTENDEN P. M. (1994), *Nuove prospettive sull'attaccamento*, Guerini, Milano.

CRITTENDEN P. M. (1995), *Attachment and Psychopatology*, in S. Goldberg, R. Muir, J. Kerr, (eds), *Attachment theory: Social developmental and clinical perspectives*, The Analitic Press, Hillsdale.

CRITTENDEN P. M. (1997), *Pericolo, sviluppo e adattamento*, Masson, Milano.

CRITTENDEN P. M. (1999), *Attaccamento in età adulta*, Raffaello Cortina Editore, Milano.

DAMASIO A. R. (1997), *L'errore fatale di Cartesio*, in "Cervelli che parlano", Mondadori, Milano.

D'ERRICO C. I. (2002), *Pattern di Attaccamento*, relazione al IV anno della Scuola di Specializzazione in Psicologia Clinica, Siena 22/02/2002.

ECCLES J. C. (1970), *Facing Reality*, Springer, New York.

ELLIS A. (1962), *Reason and Emotion in Psychotherapy*, Lyle Stuart, New York.

ID. (1977), *The Basic Clinical Theory*, in A. Ellis, R. Grieger (eds.), *Handbook of Rational-Emotive Therapy*, Springer, New York.

ERIKSON E. H. (1975), *Aspetti di una nuova identità*, Armando, Roma.

EYSENCK H. J. (1947), *Dimensions of personality*, Routledge and Kegan, London.

ID. (1952), *The scientific study of personality*, Routledge and Kegan, London.

ID. (1970), *The structure of human personality*, Methuen, London.

FESTINGER J., BURNHAM C. A., ONO H., BAMBER S. (1967), *Efferences and the conscious experience*, in "Journal of Experimental Psychology", 74, pp. 1-36.

FORISHA B., LIIKANEN P. (1975), *The effect of age and developmental level on imitation in children*, in "Child Development", 46, pp. 555-558.

GROSSMANN K. E., GROSSMANN K., SCHWAN A. (1986), *Capturing the Wider View of Attachment: A Reanalysis of Ainsworth Strange Situation*, Cambridge University Press, New York.

GROSSMANN K., GROSSMANN K. (1991), *Attachment quality as an organiser of emotional and behavioural responses in a longitudinal perspective*, in C. M. Parkes, J. Stevenson-Hinde, P. Marris (eds), *Attachment Across the Life Cycle*, Routledge, London.

GUIDANO V. F. (1986), *The Self as Mediator of Cognitive Change in Psychotherapy*, in L. M. Hartman, K. R. Blankstein (eds.), *Perception of Self in Emotional Disorder and Psychotherapy*, Plenum Press, New York.

ID. (1987), *La complessità del sé. Un approccio sistemico processuale alla psicopatologia e alla terapia cognitiva*, Boringhieri, Torino 1988.

ID. (1992), *Il sé nel suo divenire*, Bollati Boringhieri, Torino.

GUIDANO V. F., LIOTTI G. (1979), *Elementi di psicoterapia comportamentale*, Bulzoni, Roma.

ID. (1983), *Cognitive Processes and Emotional Disorders*, Guilford, New York.

GUIDANO V. F., REDA M. A. (eds.) (1981), *Cognitivismo e psicoterapia*, Franco Angeli, Milano.

HOLMES J. (1993), *John Bowlby and Attachment Theory*, Routledge, London.

Gallese V., *Neuroni specchio e intersoggettività* in Luisa Garofani, Giovanni Pierini (a cura di), *Neuroni Specchio. La relazione empatica tra Scienza, Filosofia, Arte, Cura*, Ferrara, Azienda USL Ferrara, 2008, p. 18. Atti del primo convegno nazionale sui neuroni specchio

GALLESE V., EAGLE M.N., MIGONE P., *Intentional attunement: mirror neurons and the neural underpinnings of interpersonal relations*. J Am Psychoanal Assoc. 2007 Winter;55(1):131-76.

LAFRAINIER P., SROUFE L. A. (1985), *Profiles of Peer Competence in the preschool: Inter-relations between Measures, Influence of Social Ecology and Relation to the Attachment History*, in "Developmental Psychology", 21, pp. 56-69.

LAKATOS I. (1974), *Falsification and the Methodology of Scientific Research Programmes*, in L. LAKATOS, A. MUSGRAVE (eds.), *Criticism and the Growth of the Knowledge*, Cambridge University Press, Cambridge; trad. it. *Critica e crescita della conoscenza*, Feltrinelli, Milano, 1976.

LANCINI M., (2017), *Abbiamo bisogno di genitori autorevoli. Aiutare gli adolescenti a diventare adulti*. Mondadori.

LIOTTI G. (1984), *Cognitive Therapy, Attachment Theory and Psychiatric Nosology. A Clinical and Theoretical Inquiry into their Interdependence*, in M. Reda, M. J. Mahoney (eds.), *Cognitive Psychotherapy*, Ballinger, Cambridge (Mass.).

ID. (1986), *Structural Cognitive Therapy*, in W. Dryden, W. Golden (eds.), *Cognitive-Behavioural Approaches to Psychotherapy*, Harper & Row, London.

ID. (1988), *Attachment and Cognition: A Guideline for the Reconstruction of Early Pathogenetic Experiences in Cognitive Psychotherapy*, in C. Perris, I. Blackburn, H. Perris (eds.), *Cognitive Psychotherapy: Theory and Practice*, Springer Verlag, New York.

ID. (1990), *Insecure Attachment and Agoraphobia*, in C. M. Parkes, J. Marris (eds.), *Attachment Through the Life Span*, Routledge, London.

ID. (1991), *Patterns of Attachment and the Assessment of Interpersonal Schemata*, in "Journal of Cognitive Psychotherapy".

LIOTTI G., ONOFRI A. (1987), *La relazione terapeutica con il paziente schizofrenico alla luce della teoria dell'attaccamento*, in "Schizofrenia", 2, pp. 31-35.

LIOTTI G., RIGHI C., PECCI L., ROSSI R. (1988), *Alexitimia e inibizione dell'attaccamento: osservazioni cliniche e riflessioni teoriche*, in "Medicina Psicosomatica", 33, pp. 3-18.

LORENZ K. (1973), *L'altra faccia dello specchio*, Adelphi, Milano 1974.

MAHONEY M. J. (1980), *Psychotherapy and the Structure of Personal Revolutions*, in M. J. Mahoney (ed.), *Psychotherapy Process: Current Issues and Future Directions*, Plenum Press, New York; (trad. it),

La psicoterapia e la struttura delle rivoluzioni personali, in Guidano, Reda (a cura di), *Cognitivismo e psicoterapia*, Franco Angeli, Milano 1981.

MAIN M., HESSE E. (1991), *Lack of Resolution of Mourning in Adulthood and its Relationship to Infant Disorganisation: Some Speculations Regarding Casual Mechanism*, University of Chicago Press, Chicago.

MAIN M., KAPLAN N., CASSIDY J. (1985), *Security in Infancy, Childhood and Adulthood: A Move to the Level of Representation*, University of Chicago Press, Chicago.

MAIN M., SOLOMON J. (1986), *Discovery of an Ensecure Disorganised Attachment Pattern*, Ablex, Norwood (NJ).

MAIN M., STADTMAN J. (1981), *Infant Response to Rejection of Physical Contact by the Mother: Aggression, Avoidance and Conflict*, in "Journal of the American Academy of Child Psychiatry", 20, pp. 292-307.

MATURANA H. (1993), *Autocoscienza e realtà*, Raffaello Cortina Editore, Milano.

MATURANA H., VARELA F. (1992), *L'albero della conoscenza*, Garzanti, 1992.

ID. (1992), *Macchine ed esseri viventi*, Astrolabio, Roma.

MEICHENBAUM D. (1977), *Cognitive-behavior Modification*, Plenum Press, New York.

PANCAKE V. R. (1985), *Continuity between Mother-infant Attachment and Ongoing Dyadic Peer Relationships in Preschool*, Biennial Meeting of Society for Research in Child Development, Toronto.

PIAGET J. (1941), *Le mécanisme du développement mental et les lois du groupement des opérations*, in "Arch. Psychol.", 28, pp. 215-285.

POPPER K. R. (1969) *Problemi, scopi e responsabilità della scienza*, in *Scienza e filosofia*, trad. it., Einaudi, Torino 1969, p. 146.

POPPER K. R. (1934), *Logik der Forschung*, Springer, Wien; trad. it. *La logica della scoperta scientifica*, Einaudi, Torino, 1970.

ID. (1969), *Conjectures and refutations*, Routledge & Kegan, London; (trad. it.), *Congetture e confutazioni*, Il Mulino, Bologna, 1972.

PRIBRAM K. H. (1971), *Language of the brain*, Prentice-Hall, New Jersey; (trad. it.), *I linguaggi del cervello*, Angeli, Milano 1976.

REDA M. A. (1986), *Sistemi cognitivi complessi e psicoterapia*, Nuova Italia Scientifica.

ID. (1988), *L'atteggiamento diagnostico in psicologia cognitiva*, i "Psicobiettivo", 3, pp. 31-40.

REZZONICO G., LAMBRUSCHI F. (1996), *La psicoterapia cognitiva nel servizio pubblico*, Franco Angeli Editore, Milano.

ROVETTO F. (1996), *Non solo pillole*, McGraw-Hill Italia, Milano.

SAFRAN J.(1990), *Cognitive Therapy: An Impersonal Processes Perspective*, Basic Books, New York.

SAVOLDI F., CERONI M., VANZAGO L., (a cura di) (2013). *Giacomo Rizzolatti: neuroni specchio*, in "La coscienza. Contributi per specialisti e non specialisti tra Neuroscienze, Filosofia e Neurologia", Faustino Aras Edizioni, Fano, pp. 685-696.

SEGANTI A., (1995), *La memoria sensoriale delle relazioni: ipotesi verificabili in terapia psicanalitica*, Bollati Boringhieri, Torino.

SEMERARI A., (1996), *Lezioni presso la scuola di formazione in psicoterapia cognitivo-comportamentale dell'Associazione di Psicologia Cognitiva*, Roma.

SROUFE L. A. (1983), *Infant-caregiver Attachment and Patterns of Adaptation in Preschool: The Roots of Maladaptation and Competence*, University of Minnesota Press, Minneapolis.

ID. (1985), *Attachment Classification for the Perspective of Infant-caregiver Relationships and Infant Temperament*, in "Child Development", 56, pp. 1-14.

ID. (1986), *Attachment, Separation, Loss*, in "Journal of Child Psychology and Psychiatry", 27, pp. 841-9.

TRONICK E., BARBOSA M., BEEGHLY M., MOREIRA J., FUERTES M. (2020), Emerging patterns of infant regulatory behavior in the Still-Face paradigm at 3 and 9 months predict mother-infant attachment at 12 months. *Attach Hum Dev.* 2020 May 4:1-17. doi: 10.1080/14616734.2020.1757730. [Epub ahead of print].

La ricerca precedente ha descritto tre modelli stabili di comportamento organizzato impiegati dai bambini per gestire situazioni interattive stressanti con le loro madri nel paradigma del **Face-to-Face Still Face (FFSF)** a 3 e 9 mesi dopo il parto.

L'attuale studio longitudinale espande questa ricerca esaminando la misura in cui questi schemi predicono la successiva qualità dell'attaccamento dei neonati. A tal fine, 108 neonati e le loro madri a tempo pieno hanno partecipato alla **Face-to-Face Still Face** a 3 e 9 mesi e alla **Strange Situation** a 12 mesi. Le analisi di tabulazione incrociata hanno indicato un'associazione significativa tra:

- _ il modello orientato al Sociale positivo e l'attaccamento sicuro,
- _ il modello Distressed-inconsolable e

– l'attaccamento insicuro-ambivalente e il modello orientato al Self-comfort e l'insicuro-evitante allegato.

I nostri risultati contribuiscono a una serie crescente di studi che suggeriscono che i modelli di comportamento regolatorio dei bambini valutati durante la FFSF durante il primo anno, potrebbero essere precursori dello sviluppo precoce dei modelli di attaccamento a 12 mesi.

TRONICK E. Z. (2006), *The stress of normal development and interaction leads to the development of resilience and variation in resilience*. Tr. it. In *Ricerca psicoanalitica* (a cura di), *Lo sviluppo e la variazione della resilience come variabili dipendenti dal normale stress dello sviluppo e dell'interazione* (265 - 294). *Ricerca Psicoanalitica*, XVII(3),2006.

UMILTA' C. (1995), *L'inconscio cognitivo*, in A. Cotugno e B. Intreccialagli, (eds.), *Una sola moltitudine: la coscienza e i suoi disturbi*, Melusina, Roma.

VARELA F. (1995), *Complessità del cervello e autonomia del vivente*, in "La sfida della complessità", Feltrinelli, Milano.

WEIMER W. B. (1977), *A conceptual framework for cognitive psychology*, in Shaw R., Bransford S. (a cura di), *Perceiving, acting and knowing*, Erlbaum, Hillsdawe.

WOLPE J. (1958), *Psychotherapy by reciprocal inhibitions*, Stanford University Press, Stanford.

ID. (1969), *The practice of behavior therapy*, Pergamon Press, New York; (trad. it), *Tecniche di terapia del comportamento*, Franco Angeli, Milano 1984.

ZAMBRANO M. (1997), *La confessione come genere letterario*, Mondadori, Milano.
