

UNIVERSITA' DEGLI STUDI DI MILANO

Facoltà di Medicina e Chirurgia

Corso di Laurea in Educazione Professionale



**LA RIELABORAZIONE DEL LUTTO
NEGLI ADOLESCENTI:
ASPETTI PSICOLOGICI ED EDUCATIVI**

Relatore: Prof.ssa Antonella DELLE FAVE

Correlatore: Prof. Massimo CARDINI

Tesi di Laurea di:

Laura MINALI

Matricola n. 654873

Anno Accademico 2004-2005

A Claudio,
perché il ricordo
del suo sorriso
mi accompagni
con gioia e
voglia di vivere.

INDICE

INTRODUZIONE	4
CAPITOLO I: LO SVILUPPO DELL'ADOLESCENTE	8
1. L'ADOLESCENZA.....	8
2. SVILUPPO FISICO E SESSUALE.....	12
2.1 <i>I cambiamenti corporei</i>	12
2.2 <i>L'identità sessuale</i>	14
3. SVILUPPO INTELLETTIVO.....	19
3.1 <i>La teoria di Piaget</i>	19
3.2 <i>L'evoluzione della capacità riflessiva</i>	20
4. SVILUPPO AFFETTIVO.....	22
4.1 <i>Le tappe di crescita</i>	22
4.2 <i>Il processo di separazione</i>	23
4.3 <i>Il processo di individuazione</i>	24
4.4 <i>Il lutto simbolico</i>	25
4.5 <i>Il rapporto tra l'adolescente e la sua famiglia</i>	26
4.6 <i>La responsabilità educativa dei familiari</i>	27
4.7 <i>Il modello dell'interazione familiare</i>	28
4.8 <i>L'importanza di una comunicazione positiva</i>	29
4.9 <i>La famiglia problematica</i>	30
4.10 <i>I diversi tipi di adolescenza</i>	32
5. SVILUPPO RELAZIONALE.....	36
5.1 <i>Il conflitto edipico</i>	36
5.2 <i>Il ruolo del gruppo dei pari</i>	37
5.3 <i>L'identificazione nel gruppo</i>	40
5.4 <i>La relazione di coppia</i>	41
CAPITOLO II: IL CONCETTO DI MORTE	45
1. DEFINIZIONE DEL CONCETTO DI MORTE.....	45
1.1 <i>L'aspetto biologico della morte</i>	45
1.2 <i>L'aspetto legislativo della morte</i>	47
1.3 <i>L'aspetto filosofico della morte</i>	48

1.4	<i>L'aspetto religioso della morte</i>	48
2.	EVOLUZIONE DEL CONCETTO DI MORTE NELLA STORIA OCCIDENTALE.....	50
2.1	<i>La morte addomesticata</i>	50
2.2	<i>La morte di sé</i>	51
2.3	<i>La morte dell'altro</i>	52
2.4	<i>L'ultima trasformazione</i>	53
3.	RIFLESSIONI SULLA MORTE E SUL LUTTO	56
3.1	<i>La paura della morte</i>	56
3.2	<i>La serietà e la consapevolezza nella finitudine</i>	58
3.3	<i>La morte come evento sociale</i>	60
3.4	<i>La tragicità dell'incompiutezza</i>	61
3.5	<i>L'elaborazione del lutto</i>	62
	CAPITOLO III: IL LUTTO E GLI ADOLESCENTI	63
1.	L'ADOLESCENZA E LA MORTE	63
1.1	<i>Il rapporto tra l'adolescenza e la morte</i>	63
1.2	<i>Affinità tra l'adolescenza e la morte</i>	63
1.3	<i>Accettare la perdita dell'infanzia</i>	66
2.	I PROCESSI ADOLESCENZIALI DELLA RIELABORAZIONE DEL LUTTO	67
2.1	<i>Dolore, lutto e perdita di una persona cara</i>	67
2.2	<i>Epidemiologia della perdita di una persona cara nella fanciullezza e nell'adolescenza</i> ..	68
Tabella 2.1.	Disposizioni di vita dei ragazzi minorenni degli U.S.A. nel 1991.....	68
Tabella 2.2.	Numero degli orfani negli U.S.A. nel 1998 (con percentuali).....	69
Tabella 2.3.	Numero di ragazzi americani che vivono con genitori divorziati, separati o vedovi nel 1991	69
Tabella 2.4.	Cause principali di morte per soggetti di età compresi tra i 35 e i 54 anni (con tassi su 100.000) .	70
2.3	<i>La natura del lutto nei giovani</i>	70
2.4	<i>Il lutto nell'adolescenza</i>	71
2.5	<i>Il dolore dell'adolescente</i>	78
2.6	<i>Le conseguenze secondarie per l'adolescente in lutto</i>	79
2.6	<i>L'adattabilità e la vulnerabilità dell'adolescente di fronte al lutto</i>	81
2.7	<i>Gli interventi di preparazione al lutto</i>	85
	CAPITOLO IV: L'EDUCAZIONE TRA PARI	88
1.	PEDAGOGIA DEL MORIRE.....	88

<i>1.1 Accettare</i>	89
<i>1.2 Esperire</i>	89
<i>1.3 Preparare</i>	91
<i>1.4 Accompagnare</i>	92
<i>1.5 Salutare</i>	93
<i>1.6 Celebrare</i>	94
<i>1.7 Narrare</i>	95
<i>1.8 Tacere</i>	96
2. LA PEER EDUCATION	97
<i>2.1 Il gruppo e la sua influenza</i>	98
<i>2.2 Premesse per comprendere il senso della peer education</i>	100
<i>2.3 Le odierne sfide del gruppo</i>	105
<i>2.4 I diversi modelli operativi</i>	106
<i>2.5 Efficacia dei progetti</i>	109
<i>2.6 L'educazione tra pari per affrontare un lutto</i>	110
CONCLUSIONI	112
BIBLIOGRAFIA	114
RINGRAZIAMENTI	117

INTRODUZIONE

L'idea di approfondire il tema della morte correlandolo ad un periodo dell'esistenza, qual è l'adolescenza, particolarmente ricco di novità e trasformazioni, è una grande sfida psicologica e pedagogica che lega come filo conduttore ogni pagina di questo scritto.

Nel primo capitolo si presenta la complessità dell'età adolescenziale e sono presi in considerazione i vari ambiti di cambiamento che la caratterizzano: il corpo, il mondo interno (sfera cognitiva e sfera affettiva), il mondo esterno (sfera relazionale: famiglia, gruppo di pari, amici). Questi ambiti di trasformazione ovviamente sono tra loro strettamente collegati e s'intersecano su più piani; la scelta di dividerli e affrontarli separatamente è strettamente legata a finalità esplicative.

Nel paragrafo dedicato allo sviluppo fisico, sono affrontate le problematiche relative alle trasformazioni corporee puntando l'attenzione al processo di costruzione dell'identità corporea e dell'identità sessuale.

Nel paragrafo dedicato allo sviluppo intellettuale, sono delineate le trasformazioni del pensiero che caratterizzano l'adolescente: il passaggio ad un'intelligenza in grado di funzionare per astrazioni e il raggiungimento della capacità d'introspezione.

Nel paragrafo centrato sullo sviluppo affettivo, si affronta maggiormente il secondo processo di separazione-individuazione, in quanto momento fondamentale nel processo di crescita ed emancipazione del ragazzo; si è inoltre prestata particolare attenzione a tutto ciò che concerne l'atteggiamento e il vissuto emotivo del genitore in quanto elemento centrale per permettere all'adolescente di affrontare in modo adeguato il processo emancipativo.

Nel paragrafo dedicato allo sviluppo relazionale, è trattato il tema del rapporto col mondo esterno e con l'altro in senso ampio, sottolineando in particolar modo l'importanza del gruppo come spazio di crescita e di costruzione dell'identità.

Il secondo capitolo ha lo scopo di affrontare il concetto di morte nella società occidentale e di proporre alcune riflessioni inerenti al senso della morte nella vita dell'uomo.

Nel primo paragrafo, il concetto di morte viene analizzato da diversi punti di vista per sottolineare la complessità del suo significato. L'accento alla sua etimologia greca e i vari aspetti studiati - biologico, legislativo, filosofico, religioso - fungono da spunto di partenza per sviluppare maggiormente il tema.

Nel secondo paragrafo, si approfondisce il tema dell'evoluzione del concetto di morte nella società occidentale, prendendo spunto dalla teoria di Philippe Ariès (1998), il quale traccia una breve storia della morte in Occidente, arrivando a individuare quattro grandi, anche se non sempre evidenti, fratture, che portarono a una trasformazione dell'atteggiamento dell'uomo davanti alla propria fine. I primi tre importanti, seppur sfumati, mutamenti hanno modificato il rapporto tra uomo e morte in Occidente. Pur riscontrando delle reali fratture storiche, in tutti questi atteggiamenti, certo diversi tra loro, sussiste almeno un elemento comune: la morte vi è sempre concepita come un evento naturale. Sia che riguardi la partecipazione a un destino collettivo, sia che divenga la drammatizzazione della formazione del soggetto, sia che si trasformi nella "rottura" che mostra le leggi nascoste e oscure del cosmo, la morte ha rappresentato l'inevitabile destino naturale dell'uomo. L'uomo, in quanto parte della natura, esperisce nella morte il senso stesso del proprio essere. L'essenza umana è mortale, proprio in quanto naturale. "La socializzazione [in cui la morte era immersa] non separava l'uomo dalla natura, sulla quale egli non poteva influire, se non attraverso il miracolo. [...] L'uomo subiva, con la morte, una delle grandi leggi della specie e non pensava né a sottrarvisi, né ad esaltarla. L'accettava semplicemente, appena con quel tanto di solennità che bastava a contrassegnare l'importanza delle grandi tappe, che ogni vita doveva sempre superare" (Ariès, 1998, pag. 34-35). L'ultima trasformazione sottolinea la paura della morte che deve essere combattuta e sconfitta; il processo di ospedalizzazione e di esorcizzazione del concetto di morte prendono il sopravvento in una società dove il dinamismo è la regola principale.

Nell'ultimo paragrafo si propongono alcune riflessioni sulla paura della morte e sul senso che questa può acquisire all'interno della vita di un uomo. L'elaborazione di un lutto risulta essere una tappa importante per la comprensione stessa della propria vita: il dolore per la morte di una persona cara porta l'uomo a doversi inevitabilmente scontrare con la limitatezza della propria esistenza e

quindi con il pensiero della propria morte.

Il terzo capitolo si apre paragonando l'adolescenza alla morte e sottolineando le affinità tra loro. Successivamente si trattano le modalità psicologiche con cui gli adolescenti affrontano la perdita di una persona cara, in modo particolare di un genitore, partendo da alcuni dati di ricerca ed evidenziando come il dialogo e l'attenzione verso l'adolescente siano ingredienti indispensabili per aiutare il soggetto a accettare la nuova situazione e ad adattarvisi.

Nell'ultimo capitolo, si propone una nuova pedagogia della morte, ossia un nuovo modo di affrontare ed elaborare l'evento della morte nel suo orizzonte di senso. Ricercare continuamente durante la propria esistenza il significato che intrinsecamente è presente nella fine della vita potrebbe portare la nostra società a relazionarsi con la dimensione della morte senza tabù e con maggior chiarezza e semplicità.

Dopo una riflessione epistemologica sull'educazione alla morte, si affronterà in modo più specifico la rielaborazione del lutto negli adolescenti, proponendo la peer education – ossia l'educazione tra pari – come possibile metodologia per affrontare il concetto di morte e per aiutare i ragazzi ad elaborare il dolore per la perdita di una persona cara. La peer education implica una condivisione di informazioni, atteggiamenti e comportamenti da parte di un gruppo di ragazzi che agiscono con intenti educativi nei confronti del gruppo più ampio. Attraverso un training formativo e una selezione di individui particolarmente significativi è possibile attivare percorsi di formazione e ruoli positivi che possono agire come riferimento per il gruppo. L'idea di proporre questa metodologia nasce dal presupposto che gli adolescenti prediligono ascoltare e confidarsi con gli amici e non con gli adulti, perché i ragazzi tendono a trasgredire e a non rispettare le regole e le opinioni dei grandi in quanto sono alla ricerca della propria identità. Affrontare quindi il discorso sulla morte e sul dolore che essa provoca con questa metodologia appare più adatto all'età dell'utenza e all'obiettivo del progetto.

Tale proposta potrà trovare spazio e tempo d'attivazione in alcune agenzie educative che accolgono un'utenza adolescenziale, ossia all'interno di centri d'aggregazione giovanile, scuole medie superiori (ad esempio all'interno dei CIC) o comunità alloggio per minori che ospitano adolescenti. Gli educatori potrebbero

usufruire di questa metodologia, anche a livello preventivo e/o promozionale, favorendo la valorizzazione della vita e la riscoperta continua del significato stesso della propria esistenza sullo sfondo di una pedagogia della morte.

CAPITOLO I: LO SVILUPPO DELL'ADOLESCENTE

1. L'ADOLESCENZA

L'adolescenza è una fase della vita che comincia con la pubertà, generalmente intorno ai 14 anni per i maschi e ai 12 per le femmine, caratterizzata da tutte le trasformazioni somatiche e fisiologiche che determinano lo sviluppo delle funzioni riproduttive. In particolare compaiono i caratteri sessuali secondari: il menarca nella ragazza e il cambiamento nella voce del ragazzo; il corpo nel suo insieme inizia a trasformarsi in modo brusco e talvolta poco omogeneo e armonico.

Il momento del raggiungimento della maturità fisico-sessuale (pubertà) continua ad abbassarsi in modo regolare nel corso dei secoli. Tanner (1978) rileva che a partire dal 1850 c'è stato un anticipo del menarca di circa 4 mesi ogni dieci anni. Così se un secolo fa il menarca avveniva intorno ai 16-17 anni, oggi invece la soglia si è abbassata ai 12-13. Queste modificazioni sono sicuramente determinate da un insieme di fattori, anche se gli studi condotti paiono mettere particolarmente in risalto i miglioramenti nel campo dell'alimentazione e della salute in senso lato.

La dilatazione temporale dell'adolescenza non riguarda soltanto l'inizio di questa età, ma anche il momento in cui può essere considerata terminata. Benché la transizione all'età adulta sia strettamente legata alla cultura e al contesto socio-culturale d'appartenenza, generalmente essa corrisponde al periodo in cui l'individuo inizia a comportarsi in modo indipendente dai genitori.

Le trasformazioni della nostra società spingono il ragazzo a prolungare in maniera significativa gli studi rendendolo più a lungo dipendente dalla famiglia d'origine. Il problema della disoccupazione rende ancora più evidente la necessità di rimanere in casa con i genitori, impedendo in questo modo una sperimentazione della propria indipendenza e delle proprie risorse.

Nelle società tradizionali, il passaggio all'età adulta era sancito dalla famiglia e dalla comunità attraverso i riti iniziatici, nei quali il ragazzo doveva affrontare

dure prove di sopravvivenza. Tali riti riconoscevano non tanto la pubertà fisiologica, ma quella sociale, accompagnando il ragazzo nell'assunzione del ruolo d'adulto. Spesso questi riti erano cruenti, come nelle società primitive, dove si basavano su percosse, mutilazioni e privazioni oppure si trattava di allontanare il ragazzo dalla casa dei genitori affidandoli a saggi con il compito di trasmettergli l'arte del vivere attraverso l'esperienza del freddo, del silenzio e del buio.

Queste prove, a prima vista senza senso, avevano invece lo scopo di offrire al ragazzo la possibilità di mettersi alla prova e quindi di sentirsi e di essere considerato degno di entrare nel mondo degli adulti. Era quindi un viaggio verso l'autoconoscenza ("Chi sono io?", "Che cosa valgo?") e verso la crescita.

Nella società attuale invece non ci sono né riti iniziatici, né cerimonie pubbliche per sancire l'ingresso nel mondo adulto: non c'è un confine socialmente pattuito da varcare.

L'adolescente deve imparare da solo a tollerare la discrepanza tra una maturità fisica che viene sempre più anticipata nel tempo e una maturità sociale che invece tende ad essere riconosciuta sempre più tardi nella società. È il ragazzo stesso pertanto che deve gestire il proprio disagio, costruendosi dei rituali che dovrebbero aiutarlo a capire chi è e ciò che vale; così si possono interpretare le sfide che mettono a rischio la vita dei ragazzi (per esempio l'alta velocità o le gare in auto) oppure l'uso di sostanze stupefacenti (droghe di vario tipo e alcool spesso mischiate fra loro). L'adolescente usa queste azioni per mettersi alla prova sperimentando i propri limiti e cercando di dimostrare a se stesso d'essere adulto.

L'adolescenza è sicuramente una tappa fondamentale nel processo di sviluppo e maturazione d'ogni singolo individuo: avvengono cambiamenti radicali che riguardano la persona nella sua globalità psicofisica e il suo rapporto con il mondo esterno (società, scuola, famiglia, amici).

Proprio per questo motivo moltissimi sono gli autori, appartenenti a correnti teoriche differenti, che si sono occupati dell'argomento proponendone varie chiavi di lettura.

In questo capitolo viene proposta una lettura del fenomeno basata

prevalentemente su modelli di tipo psico-dinamico.

Seguendo questo filone, l'adolescenza può essere definita come un momento di crisi fisiologica per lo sviluppo della personalità e la costruzione dell'identità.

Il carattere e la personalità assumono una struttura relativamente stabile solo alla fine dell'adolescenza, nel momento in cui vengono superate ed elaborate le sfide che la caratterizzano (Blos, 1979).

Le sfide adolescenziali che ogni individuo nel corso del suo sviluppo deve affrontare sono molteplici: il secondo processo d'individuazione, la rielaborazione dei traumi infantili, la continuità dell'io e la formazione dell'identità sessuale. Ognuna di queste situazioni critiche è caratterizzata da uno specifico conflitto e da un compito di maturazione, il cui superamento determina, secondo Reymond-Rivier (1965), la struttura di personalità dell'individuo in modo stabile. Le modalità con cui sono affrontate ed elaborate le vicissitudini adolescenziali sono fondamentali in quanto determinano le caratteristiche dell'età adulta, ossia l'autonomia intesa come capacità di agire e di pensare in modo indipendente, affrancandosi dalle opinioni altrui; l'adattamento al reale inteso come capacità di agire e di valutare se stessi sulla base del principio di realtà abbandonando l'onnipotenza infantile; l'integrazione e l'adattamento sociale.

Secondo l'opinione di numerosi psicologi, l'adolescenza è un periodo di forte stress emotivo, dovuto anche ai rapidi e complessi cambiamenti che avvengono durante la pubertà. Tuttavia, gli studi condotti dall'antropologa statunitense Margaret Mead dimostrerebbero che questo stress non è determinato esclusivamente a livello genetico, ma anche da una componente culturale, responsabile delle variazioni nel difficile passaggio dall'infanzia all'età adulta, che caratterizza una cultura rispetto ad un'altra.

Erikson (1986) parla di crisi d'identità, proponendo una lettura dell'adolescenza come di un periodo in cui sono messe in discussione le conquiste delle fasi precedenti. Si tratta di una fase estremamente conflittuale, dove la personalità è ancora incerta e vulnerabile e dove il ragazzo mette in continuazione alla prova se stesso e le persone che gli stanno attorno.

L'identità è pertanto considerata dall'autore come la risultante di continui

rimaneggiamenti legati sia all'esperienza vissuta dall'individuo durante l'infanzia sia alle richieste d'ordine sociale e culturale: è quindi un processo continuo che caratterizza tutta la vita dell'individuo.

Secondo Fabbrini e Mellucci (1992), la crisi è interpretata come un particolare tipo di cambiamento che è vissuto dall'individuo come un evento ingovernabile che sopraggiunge in modo repentino senza essere atteso. L'adolescente attraversa una profonda crisi fisiologica a cui è psicologicamente impreparato, avendo ancora schemi relativamente infantili rispetto a questi problemi.

È possibile considerare la crisi adolescenziale non come una situazione negativa, ma come un momento ricco di potenzialità evolutive, ossia come una svolta che può determinare possibilità di sviluppo e di crescita per la persona. Essa può essere portatrice di un cambiamento a livello d'identità.

L'adolescenza non è riconducibile soltanto ad un momento della vita in cui si divide la personalità e si costruisce l'identità: l'adolescenza è anche una fase di transizione, in cui accorrono dei cambiamenti d'ordine sociale, fisico e psicologico.

Gislon (1993) rileva che tali cambiamenti sono caratterizzati dalla discontinuità, ossia dal fatto di non avvenire in modo omogeneo come accade durante l'infanzia e l'età adulta. Questo determina nei ragazzi un vissuto d'incertezza nel momento in cui percepiscono di stare cambiando in modo repentino.

Tale discontinuità convive con un senso di continuità, in quanto l'adolescente ha alle spalle un passato: il suo compito è quello di rielaborare in modo personale le esperienze passate sulla base delle nuove sperimentazioni. Il ragazzo vive quindi un momento di sospensione, all'interno del quale si muove per tentativi ed errori e dove si mette in discussione per giungere ad una nuova consapevolezza di sé.

L'adolescenza è cambiamento e trasformazione e, volendo usare una metafora, può essere paragonata al viaggio. È un viaggio verso l'ignoto e "l'altro da sé", rappresentato dal mondo degli adulti che nello stesso tempo affascina e spaventa. Tale mondo, vissuto come "diverso", suscita dei vissuti ambivalenti che lo spingono ora verso la crescita ora verso la regressione, intesa come rifugio nel rassicurante mondo dell'infanzia.

2. SVILUPPO FISICO E SESSUALE

2.1 I cambiamenti corporei

L'inizio della pubertà è accompagnato da profondi cambiamenti dell'individuo, di natura sia fisica che psichica. In questo periodo l'attività dell'ipofisi provoca un aumento della secrezione ormonale, seguito da rilevanti effetti fisiologici. L'ormone della crescita provoca un rapido incremento di crescita che in un paio d'anni fa avvicinare il peso e l'altezza dell'individuo a quelli definitivi. Lo scatto puberale avviene prima nelle femmine che nei maschi. Di conseguenza anche la maturità sessuale viene raggiunta prima dalle ragazze, segnalata dalla comparsa delle mestruazioni, e poi dai ragazzi, con l'inizio della produzione del seme. I principali ormoni che governano questi cambiamenti sono gli androgeni nei maschi e gli estrogeni nelle femmine; essi sono anche associati allo sviluppo dei caratteri sessuali secondari, come la comparsa di peli sul viso, sul corpo e sul pube e l'approfondimento della voce nei maschi, l'ingrossamento del seno e l'allargamento dei fianchi nelle femmine. I cambiamenti fisici sono accompagnati da adattamenti psicologici dell'individuo.

I cambiamenti somatici, che si verificano tra gli 11 e i 15-16 anni, determinano la necessità da parte del ragazzo di ridefinire la propria identità corporea, che corrisponde all'insieme di caratteristiche, elementi, conoscenze, qualità che l'individuo attribuisce al proprio corpo e che hanno una connotazione affettiva (Palmonari, 1993).

Tale identità è ovviamente una componente dell'identità personale ed è il frutto di continue rielaborazioni che avvengono nel corso dell'intera vita in seguito alle trasformazioni corporee.

Il corpo non è soltanto un insieme d'organi e funzioni, ma bensì una costruzione mentale: si parla di "schema corporeo" intendendo sia il corpo reale e concreto sia la percezione, il vissuto che di esso si ha. Le trasformazioni morfologiche hanno una risonanza psicologica nell'individuo ed è fondamentale il modo in cui sono vissute, percepite ed elaborate.

Nell'adolescenza le trasformazioni somatiche sono intense e chiaramente

visibili, ma soprattutto sono percepite in modo consapevole. L'adolescente cerca di attribuire un senso a ciò che gli sta accadendo.

Il corpo può diventare un “altro da sé” da cui si prendono le distanze, come si può osservare in quei ragazzi che trascurano la pulizia personale non lavandosi o non cambiandosi gli indumenti. Il corpo può divenire anche un “oggetto” non appartenente a sé, su cui si spostano le proprie difficoltà, come accade a quegli adolescenti che chiedono aiuto proprio attraverso il corpo ed esprimono le proprie ansietà, i propri problemi e la propria fatica di crescere attraverso le forme più svariate di somatizzazione, per esempio con l'emicrania, i dolori addominali, gli attacchi asmatici o gli svenimenti.

I cambiamenti corporei possono provocare inoltre dei sentimenti d'inferiorità, soprattutto quando si è al di sotto dei valori medi di crescita. Nell'adolescente è tipico assumere queste discrepanze come qualcosa di irreversibile e quindi definitivo.

Così la bassa statura o il ritardo nello sviluppo sessuale o nei caratteri sessuali secondari possono diventare per il ragazzo un problema insormontabile e diventare fonte d'ansietà. Ad esempio, si pensi a quelle ragazze che si rivolgono al ginecologo preoccupate per l'assenza del menarca e richiedono farmaci per stimolarne la comparsa, oppure alle ragazze preoccupate per le piccole dimensioni del seno, oppure ancora ai ragazzi che, confrontatisi con i coetanei, ritengono troppo esigue le dimensioni dei genitali. Anche la goffaggine e la mancanza di coordinazione, tipiche di questa fase, sono spesso vissute come vere e proprie menomazioni fisiche senza possibilità di recupero.

L'ansietà per le trasformazioni fisiche si traduce, in altri casi, in un'eccessiva preoccupazione per l'aspetto esteriore. Così il ciuffo di capelli piuttosto che l'abbigliamento può diventare la maggior fonte di preoccupazione per l'adolescente spingendolo a comportamenti talvolta del tutto incomprensibili per l'adulto. Per esempio, un paio di pantaloni non perfettamente stirati può diventare motivo sufficiente per non uscire di casa, rinunciando ad un'attività da lungo tempo attesa e desiderata.

In queste situazioni, sono considerati inconcepibili e sono ingigantiti certi difetti fisici, come per esempio la brutta pelle, la dentatura irregolare, le labbra

troppo grosse o troppo sottili, la forma del naso non perfetta.

Confrontarsi con un corpo che cambia e che si fatica a riconoscere come proprio determina la tendenza al confronto con i coetanei: riconoscersi nel fisico con i membri del gruppo dei pari permette una rassicurazione attraverso l'identificazione reciproca.

Così certe caratteristiche che magari dagli adulti sono considerate positive in quanto rare (come per esempio nella nostra società gli occhi azzurri-verdi oppure nelle società del medio-oriente i capelli biondi), invece nei ragazzi sono considerate negative in quanto rinforzano il senso di diversità e non permettono di sviluppare il vissuto d'appartenenza al gruppo.

Integrare le trasformazioni puberali nello schema corporeo è pertanto un compito estremamente complesso per l'adolescente e che avviene in modo lento e graduale.

Da questo punto di vista la masturbazione, la curiosità per i genitali, i frequenti contatti fisici tra ragazzi, le ore passate davanti allo specchio, la cura talvolta eccessiva per il proprio corpo possono essere interpretati come mezzi attraverso i quali riappropriarsi del proprio corpo mutato, trasformato e quindi integrarlo nell'identità corporea.

Affinché questo processo avvenga in maniera completa, è necessario che l'adolescente elabori il lutto per la perdita del proprio corpo infantile. Il corpo di bambino, infatti, a livello mentale, muore per lasciare spazio ad un fisico completamente diverso e quindi inquietante. Si tratta di accettare di abbandonare l'immagine che ci si era costruiti del proprio sé corporeo nel corso degli anni precedenti.

Così la costruzione dell'identità corporea passa sia attraverso l'elaborazione dei sentimenti depressivi legati alla separazione del corpo-bambino, sia attraverso l'accettazione del nuovo corpo sessualmente maturo e pronto alla riproduzione.

2.2 L'identità sessuale

I cambiamenti fisici che si verificano nella pubertà sono alla base della comparsa dell'impulso sessuale, il cui soddisfacimento è ancora oggi complicato da molti tabù sociali e anche dalla mancanza di conoscenze precise nel campo

della sessualità.

L'adolescente ha la necessità di ridefinire la propria identità sessuale, intendendo da un lato il grado in cui una persona giudica il proprio comportamento conforme a modelli che nella cultura data contribuiscono a determinare il generale comportamento maschile e femminile, dall'altro la percezione sessuata di sé (Palmonari, 1993).

Come l'identità corporea, anche l'identità sessuale è una componente dell'identità personale ed è il frutto di continui rimaneggiamenti che culminano proprio nell'adolescenza. Freud sottolinea che sono proprio i cambiamenti che avvengono nella pubertà a permettere il passaggio dalla sessualità infantile alla strutturazione della sessualità adulta.

Durante l'adolescenza, infatti, l'emergenza della pulsione sessuale, legata alle trasformazioni fisiologiche della pubertà, determina la riattivazione dei nodi irrisolti relativi allo sviluppo sessuale.

Secondo il modello freudiano classico, lo sviluppo psicosessuale avviene attraverso specifiche fasi, ognuna delle quali caratterizzata da una specifica zona erogena.

Tali fasi sono descritte nel seguente modo dall'autore:

- Fase orale (0-1 anno), periodo in cui la bocca è il luogo privilegiato di soddisfazione della pulsione sessuale;
- Fase anale (2-3 anni), dove è l'ano a diventare la zona erogena principale per il bambino;
- Fase fallica o edipica (3-5 anni), dove l'erogeneità è collegata ai genitali. È in questa fase che si sviluppa il complesso edipico, ossia il desiderio inconscio da parte del bambino di possedere il genitore di sesso opposto soppiantando il genitore dello stesso sesso in quanto oggetto d'amore;
- Fase della latenza (6-12 anni), in cui le pulsioni istintuali diminuiscono d'intensità grazie al rafforzamento dell'io. Tali istinti si riattiveranno proprio nell'adolescenza in seguito all'evento della pubertà.

In adolescenza viene ripercorso l'itinerario dello sviluppo sessuale a partire dalla fase orale fino alla fase anale e genitale: pertanto possono riemergere i conflitti irrisolti legate a quelle specifiche fasi.

Si può così osservare il riemergere di problemi legati all'oralità attraverso condotte alimentare disfunzionali: attacchi bulimici, anoressia e fobie per certi cibi; nodi irrisolti legati alla fase anale possono determinare la trascuratezza nel vestire oppure una scarsa pulizia personale oppure ancora tendenze di tipo ossessive come l'eccessiva pignoleria, la pedanteria e le manie legate alla pulizia e all'ordine.

In adolescenza il risveglio delle pulsioni sessuali determina il riemergere del conflitto edipico dal momento che accettare la propria virilità o la propria femminilità, a livello simbolico, significa nuovamente entrare in conflitto, in rivalità con il genitore dello stesso sesso per l'amore dell'altro.

Le fantasie legate al menarca o alle polluzioni notturne s'impregnano così d'angoscia e di senso di colpa; per fuggire questi sentimenti, l'adolescente comincia a respingere le immagini parentali, ossia le immagini dei genitori, cercando nuove figure d'investimento estranee alla famiglia (amici, gruppi formali e informali, insegnanti, attori, cantanti...).

Oltre a questi vissuti strettamente legati alla riattivazione edipica, nell'adolescente si sviluppano tutta una gamma di sentimenti ed emozioni che spaziano tra la paura, la curiosità e il senso d'inadeguatezza nei confronti della sessualità.

Il senso d'inadeguatezza è legato al rendersi conto del fatto d'essere pronti dal punto di vista fisiologico all'attività sessuale, ma di non sapere come utilizzare tale capacità: tutto questo accade proprio per la repentinità con cui avvengono le trasformazioni legate al corpo.

Ciò che spaventa è la scoperta della potenza reale, ossia il rendersi conto di poter avere un rapporto sessuale su un piano di realtà e non più soltanto su un piano di fantasia. La paura è pertanto quella di doversi veramente mettere alla prova verificando le proprie capacità.

I timori degli adolescenti sono legati all'intensità delle nuove sensazioni che sperimentano; il piacere fisico legato alla sessualità è, infatti, profondamente ansiogeno in quanto, data la sua intensità, fa nascere nel ragazzo la paura di non riuscire a contenerlo. Il timore è d'essere completamente sopraffatti da questi nuovi sentimenti e sensazioni tanto da poter in maniera definitiva perdere il

controllo di sé. Solo lentamente, nel corso del processo adolescenziale, il ragazzo imparerà a modulare in modo adeguato tali sentimenti riuscendo quindi a viverli ed accettarli con maggiore serenità.

In questa situazione di confusione, l'adolescente deve gradualmente costruire la propria identità sessuale, ossia riconoscersi in un sesso, superando quella che è l'ambiguità che caratterizzava le fasi precedenti. Questo processo avverrà in modo completo e definitivo soltanto alla fine della fase adolescenziale.

L'identificazione con il proprio sesso è un processo doloroso per il ragazzo, in quanto implica il superamento dell'onnipotenza infantile e la rinuncia ad avere in sé tutte le possibilità.

Se, infatti, durante l'infanzia, in modo onnipotente, su un piano di fantasia erano aperte tutte le possibilità di sviluppo sessuale, nell'adolescenza ci si rende dolorosamente conto di dover compiere una scelta: ci si può identificare in un solo genere sessuale. L'adolescente entra in contatto con la parzialità e la rinuncia.

Il raggiungimento dell'identità sessuale presuppone un'integrazione tra componenti maschili e femminili, pur nella piena consapevolezza di poter appartenere ad uno ed un solo genere. Si parla così, volendo utilizzare una terminologia di tipo psicoanalitico, d'identificazione sessuale secondaria.

A partire dagli anni Sessanta, l'attività sessuale tra gli adolescenti è aumentata: in base a studi recenti risulta che quasi il 50% degli adolescenti al di sotto dei 15 anni e il 75% di quelli sotto i 19 riferisce di avere avuto rapporti sessuali. Ciononostante, gli adolescenti non sono in genere sufficientemente informati sui metodi di contraccezione e di prevenzione delle malattie a trasmissione sessuale, anche perché affrontare questi argomenti nella relazione genitore-figlio è spesso difficile: da una parte i ragazzi tendono a porre le domande in modo indiretto, spesso attraverso segnali comportamentali, mostrando l'ambivalenza tra il desiderio d'autonomia e il bisogno d'appoggio alle figure parentali; dall'altro lato i genitori tendono, anche se ovviamente non è possibile generalizzare, a fornire informazioni sommarie ritenendo magari che siano altri i luoghi dell'educazione sessuale. Nella scuola vi sono invece spazi appositi per affrontare queste problematiche, ma spesso le informazioni sono proposte

utilizzando un taglio prevalentemente medico, che tende a privilegiare il dato tecnico-scientifico a discapito del vissuto emotivo. Sono spesso informazioni passate in modo neutro che creano una distanza rispetto alle emozioni legate al sesso.

3. SVILUPPO INTELLETTIVO

3.1 La teoria di Piaget

L'adolescenza è caratterizzata da trasformazioni intellettuali di tipo qualitativo: il pensiero raggiunge la sua più alta espressione potendo ora funzionare in modo astratto.

Si parla perciò di pensiero ipotetico-deduttivo, intendendo con questo termine il fatto di poter tener conto non solo di ciò che è direttamente percepibile (azioni, situazioni, eventi), ma anche di ciò che è soltanto possibile. Si apre quindi il ventaglio della "possibilità", di ciò che non è stato, ma che sarebbe potuto accadere.

Il raggiungimento di tale forma di pensiero avviene, secondo lo psicologo svizzero Piaget, sulla base di una precisa sequenza di sviluppo.

A partire dalla nascita, si susseguono specifiche fasi, all'interno delle quali si apprendono certe abilità e certe capacità che permettono di acquisirne altre di un gradino superiore. Si acquisiscono insomma delle strutture cognitive, ossia delle regole che vengono utilizzate per comprendere il mondo, per pensare e per risolvere i problemi.

I periodi che caratterizzano lo sviluppo cognitivo sono quattro:

- Periodo senso-motorio (0-2 anni), dove la cognizione coincide con il comportamento e quindi pensare è uguale a fare. Durante questa fase, il bambino apprende a gestire in modo adeguato certi movimenti semplici per poi coordinarli in modi sempre più complessi e precisi;
- Periodo pre-operatorio (2-7 anni), caratterizzato da un rapido sviluppo della capacità del linguaggio e della capacità di rappresentazione simbolica;
- Periodo delle operazioni concrete (7-11 anni), durante il quale il bambino apprende l'analisi logica e la causa-effetto, sviluppa la capacità di empatia e diventa sempre più abile nell'usare il pensiero simbolico;
- Periodo delle operazioni formali (dagli 11 anni in poi), dove inizia gradualmente a svilupparsi la logica adulta e la capacità di rappresentazione simbolica. L'autore ha affermato che questa fase si verifica in tutti gli

individui, indipendentemente dal loro tipo di studi o dalle loro esperienze. Tuttavia, alcune ricerche hanno fornito prove che contraddicono questa ipotesi, dimostrando che la capacità degli adolescenti di risolvere problemi complessi dipende dal loro grado di apprendimento e di istruzione.

3.2 L'evoluzione della capacità riflessiva

Il ragazzo diventa capace di ragionare non solo su oggetti reali, ma anche sulle idee in modo ipotetico e deduttivo. Può così incamminarsi al pari dell'adulto su speculazioni che riguardano l'intero campo del sapere: la politica, l'arte, l'estetica, la filosofia, la religione, ecc.

L'adolescente inizia a riflettere sui grandi interrogativi della vita, tentando di costruirsi delle teorie per spiegare e dare senso al mondo in cui vive. Tali riflessioni sono spesso portate avanti in modo intransigente, enfatico ed assoluto.

Accanto a questo aspetto definito da Reymond-Rivier come "ruminazione metafisica", vi è in adolescenza lo sviluppo della capacità di introspezione, in quanto il pensiero formale permette di diventare consapevoli della propria vita interiore. Nascono così le domande tipiche di questa età: "Chi sono io?", "Chi voglio diventare?", "Come sarò nel futuro?".

La possibilità di essere oggetto di riflessione permette inoltre all'adolescente di interrogarsi su quanto gli sta capitando a livello interno: riflette sui cambiamenti del proprio corpo e sulla nascita di nuove emozioni, sentimenti e sensazioni.

Talvolta si può assistere ad un ripiegamento su di sé che, se non eccessivo, è proprio il segnale di tale momento di autoanalisi e di autoconoscenza.

L'introspezione accompagna l'adolescente nel processo di costruzione della propria identità personale.

La logica astratta, inoltre, permettendo di abbracciare tutto il campo del possibile, avvicina il ragazzo al problema del futuro e del domani. Lewin osserva come a questa età l'orientamento al futuro prevalga nettamente rispetto all'interesse per il presente e per il passato.

Le nuove aspettative legate al suo ruolo (sia a scuola che in famiglia), il desiderio di una definizione del sé, la nuova capacità di anticipazione e di

costruzione di alternative creative spingono l'adolescente a proiettarsi nel futuro e ad immaginarsi in esso.

Molto spesso si tratta di veri e propri sogni ad occhi aperti disancorati dalla realtà, di fantasie più che altro legate alla dimensione onirica e al piano del desiderio. Numerose sono così le ragazze che si vedono come modelle, ballerine o attrici, i ragazzi che magari si immaginano come piloti od astronauti: ciò che manca è una qualsiasi valutazione della fattibilità di questi progetti. Sono presi in considerazione unicamente la propria aspirazione e il proprio desiderio senza considerare da un lato i propri limiti e dall'altra le condizioni esterne nel cui contesto il "progetto" dovrebbe realizzarsi.

L'adolescenza è dicotomia tra meta ideale e meta reale, mostrando quanto tale età sia ancora fortemente impregnata dal principio del "tutto-subito" tipico del pensiero infantile. È difficile superare tale onnipotenza, perché significa entrare in contatto con i propri limiti e con quelli del mondo esterno. Solo gradatamente l'esame di realtà riuscirà a fare parte del *modus pensandi* dell'adolescente, permettendogli di proiettarsi nel futuro tenendo nella giusta considerazione desiderio e realtà. L'acquisizione del senso del tempo inoltre permette una presa di consapevolezza oltre che del futuro, anche della morte.

La morte diventa infatti oggetto di profonde riflessioni, che pongono l'adolescente di fronte ai propri limiti e alla propria "finitezza". Possono così insorgere vissuti depressivi, che normalmente vengono elaborati nel momento in cui si riesce ad accettare il principio di realtà e a superare l'onnipotenza infantile.

Il raggiungimento del pensiero ipotetico-deduttivo determina nell'adolescente un'oscillazione tra il piacere di utilizzare la logica, nuovo strumento acquisito, e il piacere di spaziare nella fantasia. Solo gradatamente sarà possibile una modulazione tra questi due poli antitetici: non bisogna stupirsi di trovare ragazzi talvolta persi nelle loro fantasie e nei loro sogni ad occhi aperti, altre volte invece eccessivamente lucidi e cinici nelle loro affermazioni. Anche questo aspetto caratterizza infatti l'adolescente e fa parte delle sue molteplici contraddizioni interne.

4. SVILUPPO AFFETTIVO

4.1 Le tappe di crescita

Blos definisce l'adolescenza, dal punto di vista affettivo, come la fase del secondo processo di separazione ed individuazione.

L'individuo normale si sviluppa passando da una fase di totale dipendenza ed indifferenziazione dalla figura materna ad una dipendenza funzionale attraverso varie modalità di dipendenza.

Secondo Mahler, la crescita di ogni individuo avviene seguendo specifiche tappe:

- Fase autistica normale (primo mese di vita), durante il quale il bambino è unicamente una realtà fisiologica. Esso non è ancora nato da un punto di vista psicologico e non vi è nemmeno la consapevolezza della presenza della madre in quanto “agente di cure”;
- Fase simbiotica (fino al sesto-settimo mese), caratterizzata da una “fusione” tra la madre e il bambino, quasi fossero dotati di confini comuni. Il bambino si vive come un tutt'uno con la madre, la quale risponde e soddisfa tutti i suoi bisogni. È una fase di dipendenza assoluta nell'ambito di una relazione privilegiata madre-bambino, dove il padre funge unicamente da sostegno alla coppia;
- Fase della separazione-individuazione (settimo-ottavo mese fino al ventiquattresimo mese), durante il quale il bambino lentamente inizia a differenziarsi dalla madre ed inizia le prime sperimentazioni (per esempio a gattonare e poi a camminare) in modo autonomo. La dipendenza non è più assoluta, bensì relativa all'interno di uno spazio relazionale sempre più allargato che inizia ad includere prima il padre e poi altri adulti significativi legati alla famiglia (nonni, zii...).
- Fase del consolidamento dell'individuazione (terzo anno...), durante il quale il bambino inizia a consolidare la propria identità. Questo processo dura tutta la vita e si manifesta in tutta la sua conflittualità proprio nella fase adolescenziale.

4.2 Il processo di separazione

Durante l'adolescenza, il ragazzo è impegnato in quel lungo e faticoso processo che lo porterà a diventare una persona autonoma, indipendente e "separata" dai genitori.

Crescere è, a livello mentale, sinonimo di separazione dagli oggetti genitoriali, dove per separazione non si intende la rottura dei rapporti familiari, bensì la loro trasformazione. Le relazioni tra genitori e figli si trasformano diventando sempre più paritarie e reciproche. Questo è inevitabile, dal momento che vi sono nel ragazzo tali e tante trasformazioni che diventa impossibile continuare a considerarlo un bambino e trattarlo come tale.

Separarsi significa assumersi nuove responsabilità e libertà, significa compiere scelte in modo autonomo, prendere decisioni e avere proprie idee; significa emanciparsi dalla dipendenza nei confronti dei genitori per iniziare a sperimentarsi in modo autonomo.

Tale processo non avviene in modo lineare: esso è caratterizzato da contraddizioni e ambivalenze.

L'ambivalenza è tra il bisogno-desiderio di crescere e la paura che questo comporta. L'adolescente oscilla come un pendolo tra indipendenza e dipendenza a seconda dei momenti: si può osservare uno stesso ragazzo talvolta fare richieste nella direzione dell'autonomia (uscite con i coetanei, vacanze da solo...), altre volte invece porsi in modo estremamente dipendente dai genitori ("Come devo fare...?").

Si possono osservare modalità comportamentali diametralmente opposte: ci sono ragazzi che ricercano la libertà come scopo da raggiungere a tutti i costi e nel minor tempo possibile (come accade per esempio nelle fughe da casa); altri invece tendono a rimanere legati alla famiglia rimandando il più possibile il cammino verso la separazione e l'individuazione, come, per esempio, nel caso di quei ragazzi che non escono mai di casa.

Affinché questo processo avvenga in modo adeguato, risulta fondamentale l'atteggiamento dei genitori. Anche loro si pongono spesso nei confronti della crescita in modo ambivalente: da una parte sono contenti che il figlio stia crescendo e che sia in grado di affrontare da solo la realtà, dall'altro però lo

considerano ancora come il loro piccolo bambino totalmente incapace di gestirsi in modo autonomo.

A questo si sommano le preoccupazioni legate ai pericoli del mondo esterno (droga, alcol, A.I.D.S., incidenti del sabato sera...). Il rischio è che il genitore inizi ad utilizzare modalità comportamentali antitetiche tipiche dell'età adolescenziale, oscillando tra lasciare il ragazzo solo nella crescita senza regole, considerandolo già come un adulto, oppure tenerlo chiuso in una campana di vetro non permettendogli di esplorare il mondo e sperimentarsi.

Il genitore dovrebbe essere in grado da un lato di comprendere il senso delle oscillazioni del comportamento dei figli e dall'altro di assumere il ruolo di guida aiutando l'adolescente a tollerare l'assunzione del senso del limite e spronandolo a pensare in modo indipendente.

4.3 Il processo di individuazione

Secondo Gislon, anche i fenomeni transizionali assumono un ruolo importante nel sostenere l'adolescente nel processo di separazione e di individuazione: lo sport, la musica e le attività creative sono strumenti che possono essere utilizzati per riuscire a progredire in modo adeguato nella crescita.

Secondo Novelletto (1986), un segnale importante rispetto al buon andamento di questo processo è il delinearsi nell'adolescente del bisogno di segretezza. Questo è infatti espressione della ricerca della propria individualità in quanto area privata con funzione di custodia del sé. Individuarsi significa infatti costruirsi delle linee di confine che separano dagli altri, ossia vuol dire da un lato avere delle proprie idee, dei propri valori e delle proprie norme, dall'altro essere consapevoli dei propri bisogni, delle proprie necessità e delle proprie risorse.

Il fanciullo è aderente alla realtà e ragiona stando legato alle immagini, ma con la pubertà il centro passa ai sensi interiori, più affettivi che rappresentativi: questa soggettività perdura nell'adolescenza. La fantasia vivacissima e le tendenze affettive sopraffanno facilmente e naturalmente l'intelligenza e la volontà: è l'età dei sogni. La coscienza morale interviene regolatrice, ma spesso finisce negli scrupoli. La vita passata è sottoposta all'indagine; spesso si scrive

il proprio diario, che appaga insieme il bisogno di intimità e quello di effusione. La ragazza, dai 14 ai 19 anni, vi rispecchia i ricordi e il mondo in cui vive; il giovane, dai 15 ai 18, vi analizza invece i sentimenti e la vita interiore. Questi diari sono documenti tipici del tempo dell'adolescenza, non del passato oggettivo che essi ricordano alterato, ma dell'eccitazione attuale delle forze dell'essere e del sentire.

L'individuo che è stato in grado di risolvere il secondo processo di separazione e di individuazione è un essere pensante, capace di muoversi nella realtà, valutando in modo adeguato le situazioni sulla base di propri modelli di riferimento interni. Tale processo avviene però solamente alla fine della fase adolescenziale.

Il mondo interno dell'adolescente, ossia la componente affettiva, è come un mare in tempesta, dove si agitano sentimenti ambivalenti: si oscilla tra l'indipendenza e la dipendenza, tra parti adulte e parti bambine. Si alternano momenti evolutivi e momenti involutivi che fanno parte della discontinuità del processo adolescenziale e che esprimono la difficoltà a diventare adulti. L'alternanza di periodi regressivi e periodi progressivi testimonia l'attrazione/paura nei confronti dell'età adulta e dimostra come l'adolescenza sia uno spazio ambiguo difficile da definire e in perenne trasformazione.

4.4 Il lutto simbolico

Il processo di costruzione dell'identità personale è un lungo percorso che l'adolescente compie, cercando di trovare un punto di equilibrio tra chi era (il bambino), chi è (l'adolescente) e chi sarà (l'adulto).

In quanto cambiamento di stato può essere considerato una esperienza di tipo depressivo: si perdono le vecchie sicurezze, si abbandonano i modelli genitoriali e, in senso lato, il mondo dell'infanzia. Insorgono tensioni e interrogativi che esprimono la difficoltà ad affrontare il cambiamento in atto.

È una vera e propria esperienza di lutto che deve essere, in qualche modo, elaborata dai ragazzi.

Il lutto è legato alla perdita dell'età infantile e di tutto ciò che la caratterizzava, ossia l'onnipotenza e l'egocentrismo. Se infatti il bambino ritiene di essere al

centro del mondo (egocentrismo) e ritiene di potere fare tutto e subito (onnipotenza) muovendosi sulla base del principio del piacere, l'adolescente deve invece fare gradualmente i conti con la realtà ed entrare in contatto con la dimensione del limite.

Questo significa diventare consapevoli che non è possibile ottenere tutto ciò che si vuole e che non si è al centro dell'universo.

Questa consapevolezza, che porta ad una ridefinizione globale dell'identità, sarà pienamente raggiunta soltanto nell'età adulta: l'adolescente tende ad oscillare tra tale consapevolezza e la sua negazione.

Questa ultima difesa (la negazione) è un modo per evitare ogni turbamento nei confronti del disagio di tipo depressivo legato al superamento dell'onnipotenza infantile: si tenta di non entrare in contatto con i sentimenti di dolore e di sofferenza, sostituendoli con un atteggiamento caratterizzato da euforia, da arroganza o da falsa sicurezza. In questo modo il malessere depressivo è taciuto e soffocato da un intenso meccanismo di difesa.

Quando questa difesa è maggiormente sfumata, compaiono espressioni emotive più in linea con quanto accade nel mondo interno del ragazzo: si possono pertanto manifestare i sentimenti di solitudine, di vuoto e di disperazione tipici dell'adolescenza. Altrettanto tipico e frequente è lo sviluppo di un senso di impotenza legato alla necessità di dover fare i conti con una realtà non sempre conforme ai propri bisogni, desideri e aspettative.

Per un sano sviluppo dell'individuo e per un'adeguata costruzione dell'identità è necessario elaborare tali vissuti depressivi. Ciò può avvenire solamente nel caso in cui il lutto venga vissuto dall'adolescente come una possibilità di crescita, ossia come possibilità di emancipazione. Si tratta di iniziare a considerare il passaggio dall'infanzia al mondo adulto come un'occasione di un salto a livello evolutivo.

4.5 Il rapporto tra l'adolescente e la sua famiglia

Quando un adolescente comincia a sviluppare la sua idea, inizia a percepire più chiaramente i difetti e le virtù dei genitori e comincia ad integrare nella propria personalità le caratteristiche genitoriali che lo possono aiutare nella propria strada

per divenire adulto.

Così l'adolescente comincia ad acquisire elementi sul suo senso d'identità, mentre i confini intergenerazionali nella famiglia diventano più permeabili, tanto che si può arrivare a sentire compromesso il senso d'integrità e identità del gruppo familiare.

Nel processo in atto c'è come una sorta d'equilibrio tra l'esplorazione del mondo esterno, da parte del giovane, e il senso di stabilità del nucleo familiare capace di far rispettare regole attraverso l'utilizzazione di modalità flessibili e specifiche.

Affinché l'individuazione possa aver luogo, la famiglia deve poter bilanciare tra sperimentazione e protezione, tra “esplorazione” e “base sicura”.

Se i compiti di guida e di controllo dei genitori diventano deboli, il figlio corre il rischio di danneggiarsi in quanto non sufficientemente “contenuto” nei suoi processi decisionali. Viceversa genitori eccessivamente dominanti possono ostacolare la maturazione impedendo contatti sufficienti con i pari e con altri adulti significativi che possono costituire utili modelli di riferimento.

Il bisogno di confini flessibili con l'ambiente esterno ha un senso evolutivo, in quanto permette all'adolescente di sperimentare l'ambiente esterno mentre usufruisce della protezione della famiglia, ma anche di costruirsi relazioni significative fuori di essa pur rimanendone un membro significativo.

4.6 La responsabilità educativa dei familiari

Il compito evolutivo adolescenziale del raggiungimento di una propria identità adulta può essere o meno consapevolmente agevolato dai familiari, in quanto è legato ad una nuova definizione e ad un diverso significato della relazione emotiva e affettiva con costoro, per cui può essere ostacolato da genitori che abbiano a loro volta problematiche emotive particolarmente serie da elaborare. L'adolescenza è un momento di crisi che coinvolge l'intero nucleo familiare. La famiglia dovrà trovare un equilibrio che consideri i bisogni di autonomia e indipendenza dell'adolescente. I genitori dovranno rinunciare alle precedenti funzioni di controllo e di guida assoluti, caratteristici del periodo precedente.

La separazione dell'adolescente dai genitori è fisiologica nella misura in cui rispetta i suoi tempi e motivi interni e non viene accelerata o forzata da altri.

La famiglia si presenta come un sistema che ha la capacità di cambiare

mantenendo la sua integrità, così da assicurare crescita da un lato e continuità ai membri che la compongono dall'altro. All'interno di questo duplice processo di continuità e di crescita si forgia la personalità di ciascun individuo, costretto a rinegoziare costantemente il proprio bisogno di appartenenza con l'esigenza di separarsi e di rendersi autonomo. Perché questo avvenga, è necessario che la struttura familiare si presenti sufficientemente elastica, in modo da tollerare i momenti di disorganizzazione inevitabili nel passaggio da una fase all'altra del ciclo vitale.

È indispensabile che il ragazzo, all'interno della famiglia, possa acquisire una stabilità psichica che sia al tempo stesso sufficientemente mobile da consentire i cambiamenti per potersi sperimentare come persona che progressivamente si differenzia. Non ci si può separare se prima non si è appartenuti e appartenere significa sentirsi parte di quel sapere condiviso che è la cultura familiare, una preziosa risorsa per accompagnare l'adolescente nel processo di individuazione.

Le nuove abilità di astrazione logica stimolano ulteriormente il tentativo che egli sta facendo di separazione emotiva e cognitiva dai genitori. La contrapposizione è una tappa necessaria all'individuazione: nel suo processo di svincolo, l'adolescente metterà in discussione non solo i modelli di funzionamento familiare, ma anche i valori, gli ideali e le credenze che gli sembrano aver caratterizzato la sua vita familiare e l'universo dei genitori nel passato. L'eccessiva e imitativa accettazione dei modelli parentali mostra una difficoltà di individuazione di questi modelli, tanto da non permettere al ragazzo un'efficace individuazione e separazione dal sistema familiare.

La violenza della ribellione non è simbolo dell'ostilità dei ragazzi contro i genitori, ma mostra piuttosto come gli adolescenti sentano forti i reciproci legami e necessitino di notevoli pressioni per tentare di romperli.

4.7 Il modello dell'interazione familiare

In alcuni modelli teorici dell'interazione familiare, come nel modello circonflesso di Olson, la comunicazione è considerata, insieme con la coesione e l'adattabilità, una delle dimensioni centrali del funzionamento familiare e viene indicata dagli autori come "l'elemento facilitante" il movimento dinamico che le famiglie

compiono nella regolazione dei loro legami affettivi e delle capacità organizzative. La comunicazione diviene una dimensione cruciale nelle interazioni che caratterizzano periodi critici della storia individuale e familiare, durante i quali si possono manifestare oscillazioni circa la fluidità, le stereotipizzazioni e l'apertura-chiusura dei pattern comunicativi: un esempio di fase critica per eccellenza è considerata quella dell'adolescenza.

I livelli di ambiguità e indeterminatezza della fragile costituzione dell'identità adolescenziale richiedono un supporto comunicativo genitoriale che agisca da "organizzatore" e consenta all'adolescente, attraverso un meccanismo di conferma, di esplorare parti di sé non ancora sperimentate. Durante l'adolescenza, l'importanza della definizione dell'identità di genere gioca un ruolo da non sottovalutare nel produrre differenze nei pattern comunicativi di genitori e figli. La comunicazione tra genitori e adolescenti viene considerata un segnale della capacità del sistema di effettuare un cambiamento di livello rispetto alle caratteristiche di unità affettiva e di flessibilità delle regole del sistema stesso.

4.8 L'importanza di una comunicazione positiva

La comunicazione positiva faciliterebbe la capacità di cambiamento del sistema verso livelli più soddisfacenti di coesione e adattabilità.

La comunicazione negativa inibirebbe il sistema familiare nelle sue potenzialità morfogenetiche.

Le ricerche hanno messo in evidenza una chiara differenza intergenerazionale.

Le madri riferiscono una migliore comunicazione con i loro figli rispetto ai padri e gli adolescenti esprimono più difficoltà comunicative con entrambi.

Gli adolescenti considerano la loro comunicazione con i genitori con maggiore negativismo rispetto a questi ultimi.

Un'esagerata percezione di negativismo o di incapacità a comprendere può mettere in luce l'esistenza di una problematica nella coppia genitore-figlio, che riguarda essenzialmente il disagio dell'adolescente ad essere "riconosciuto" e confermato nel suo tentativo di separarsi dal genitore.

Sul versante del genitore, l'incapacità di sopportare la perdita di controllo genitoriale e/o di accettare la crescita del figlio, laddove ciò viene sentito come

una minaccia al proprio sé, porta verso una mancanza di comunicazioni consonanti o armoniche sino al punto di una quasi totale inibizione della comunicazione.

Una rappresentazione genitoriale in cui la crescita adolescenziale del figlio sia centrata sulla perdita (lutto) e dall'altra parte una rappresentazione del genitore come un valido attore della propria identità producono un circuito a spirale, dove adolescenti e genitori sono impegnati in una lotta nella quale sono in gioco importanti aspetti del sé.

4.9 La famiglia problematica

Il sentimento d'integrazione nella famiglia è ben presente nell'adolescente ed è sempre più forte del sentimento di integrazione del gruppo di amici. Tuttavia questo sentimento nei confronti della famiglia diminuisce regolarmente in funzione dell'età, sia tra le ragazze che tra i ragazzi, mentre nello stesso tempo aumenta il sentimento di differenziazione nei confronti dei genitori. Gli adolescenti dicono di ricorrere ai genitori, nella maggior parte dei casi, per i problemi morali e materiali. Gli amici del gruppo dei pari sono invece al primo posto per i problemi sentimentali.

Gli adolescenti sono inclini a seguire i consigli dei loro genitori piuttosto che quelli dei loro pari, quando il contesto richiede decisioni che hanno implicazioni nel futuro. Quando invece la decisione concerne lo status attuale e la necessità di identità, operano per il consiglio dei loro pari. Ciò conferma l'ipotesi che gli adolescenti considerano i loro pari e i genitori delle guide ugualmente competenti ma in campi differenti.

Si possono evidenziare tre aspetti sintomatici, collegati ai comportamenti dell'adolescente, nello studio di famiglie che chiedono aiuto:

- comportamenti sintomatici correlati alla crisi adolescenziale, ovvero ai nuovi compiti e ruoli che, sia a livello relazionale sia a livello di emergenza soggettiva, vengono richiesti al ragazzo;
- comportamenti sintomatici correlati a dinamiche disfunzionali che coinvolgono la coppia genitoriale e il rapporto genitore/i e figli, evidenziate da una conflittualità prolungata nel tempo e che coinvolge tutta la famiglia;
- comportamenti sintomatici legati alla "incompetenza" genitoriale (soprattutto

per malattia fisica grave e lunga o psichica).

In questa fase del ciclo-vita, si assiste alla richiesta di un diverso equilibrio relazionale che consenta nuove forme di individuazione per ciascun membro della famiglia.

Si possono individuare due tipi di famiglia, che rappresentano i poli estremi di un continuum lungo il quale si colloca, mediamente, la famiglia “funzionale”:

- famiglia “invischiata”: è caratterizzata dall’incapacità e dall’incertezza nel definire ruoli e funzioni e dall’attenzione ad evitare confronti diretti e terrificanti, vissuti come una minaccia all’unità familiare. Un tale sistema familiare è privo delle risorse necessarie per far fronte ai cambiamenti imposti dai compiti evolutivi;
- famiglia “disimpegnata”: è caratterizzata dalla mancanza di reale legame di intimità nelle relazioni, cioè i genitori presentano un’incapacità nel formare durature relazioni reciproche e nel dare uno stile comunicativo supportivo ed empatico. Tale struttura familiare sembra far mancare ai suoi componenti il sostegno necessario sia per la rielaborazione degli eventi stressanti, sia nelle fasi di transizione che caratterizzano i nuovi processi di socializzazione.

Nelle famiglie non funzionali, la madre è al centro delle comunicazioni familiari, mentre il padre si trova in una posizione più periferica ed appare anche emotivamente poco “sintonizzato” nel clima familiare.

Le figlie adolescenti si mostrano più sensibili dei genitori alla variazione degli aspetti positivi-negativi degli scambi comunicativi verso le figure genitoriali.

La comunicazione sembra essere più associata alla rappresentazione della famiglia nel suo insieme e, in particolare, al momento progettuale dell’adolescente stesso; gli aspetti conflittuali possono trovare reciproco riconoscimento tra genitori e figlie.

Le famiglie problematiche percepiscono una famiglia meno unita emotivamente e, soprattutto negli adolescenti, è chiara la percezione della rigidità della loro organizzazione familiare. Le figlie problematiche inoltre esprimono come indice di disagio una maggiore insoddisfazione rispetto alla controparte non problematica.

L’aspetto conflittuale della comunicazione trova scarsa possibilità di confronto-negoziazione tra i membri delle famiglie problematiche, soprattutto tra adolescenti

e padri: emerge un'ipotesi abbastanza chiara di “triangolazione”, cioè le adolescenti si trovano in un'alleanza con la madre contro il padre ma, contemporaneamente, il loro conflitto con il padre è negato e sovraccaricato dell'esistenza di un disaccordo nella coppia.

Nelle famiglie multiproblematiche vi è incostanza di modelli organizzativi e confusione di confini generazionali. Esse sarebbero incapaci di prefiggersi delle strutture equilibrate e di trovare adeguate soluzioni per le esigenze che si presentano loro. In altri termini sono impreparate a compiere cambiamenti di secondo ordine, ossia morfogenetici.

Il carattere di rigidità delle relazioni familiari dei giovani tossicodipendenti e detenuti sembra essere quello più determinante per l'evoluzione deviante dell'adolescente. Alla rigidità del nucleo familiare fa riscontro la rigidità del sintomo espresso dai giovani.

4.10 I diversi tipi di adolescenza

Poiché risulta evidente che il contesto familiare influisca notevolmente sull'evoluzione del periodo adolescenziale, si possono evidenziare differenti possibilità evolutive a seconda di come si sono risolti i conflitti e le tensioni che caratterizzano quest'età.

Il modello proposto da Canestrari definisce alcune “categorie” che nella realtà sono molto più sfumate di quanto non appaia da una loro presentazione da un punto di vista teorico. Nella quotidianità, tali tipologie di ragazzi si intersecano tra di loro secondo modalità differenti tra un individuo e l'altro, rispecchiando in questo modo la variabilità individuale che caratterizza ogni persona.

Si può distinguere tra:

- **Adolescenza adeguata:**

Si tratta di quei ragazzi che hanno superato in modo adeguato le problematiche legate all'età, grazie da un lato a risorse individuali e dall'altro al sostegno ambientale in senso lato (famiglia, scuola, gruppi, amici...).

L'adolescente in questo caso ha affrontato adeguatamente il secondo processo di separazione-individuazione, elaborando il lutto per la perdita dell'infanzia e assumendosi le nuove responsabilità di adulto. Le relazioni sono improntate

su una dipendenza di tipo funzionale dell'altro e sono basate sullo scambio e sul confronto. La vita sociale e la vita di coppia sono adeguate e vi è una buona capacità di adattamento alla realtà. L'identità è solidamente costruita sotto ogni punto di vista.

- **Adolescenza ritardata:**

Con questo termine si intende caratterizzare quei ragazzi con grosse difficoltà di emancipazione dal nucleo familiare: sono adolescenti che riproducono in modo acritico e passivo i modelli genitoriali.

Si può pensare a quei ragazzi che, pur senza un interesse specifico, intraprendono carriere già avviate in famiglia, oppure sposano le persone scelte al loro posto dai genitori.

Manca dunque la dimensione dell'introspezione, la ribellione e il confronto/conflitto con i genitori. Il conflitto viene infatti negato da questo tipo di adolescente, che sembra passare dall'infanzia all'età adulta senza alcun turbamento.

Spesso però in queste situazioni la conflittualità si riattiva in periodi successivi di fronte a cambiamenti repentini o ad eventi stressanti.

- **Adolescenza prolungata:**

In questo caso si tratta di adolescenti che rimangono imbrigliati all'interno della fase adolescenziale senza riuscire ad assumersi le responsabilità da adulti. Vi è un'incapacità di compiere scelte in direzione emancipativa: si tratta di situazioni caratterizzate da una pseudo-indipendenza al di sotto della quale si cela una profonda dipendenza dai genitori e un'intensa paura nei confronti dell'autonomia.

- **Adolescenza sacrificata:**

In questa tipologia rientrano gli adolescenti che, per motivi di vario genere, non dispongono del tempo necessario da dedicare alla costruzione della loro personalità. L'adolescenza pertanto appare sacrificata, in quanto si passa come in un tunnel dall'infanzia all'età adulta.

Si tratta, per esempio, di quei ragazzi che, finite le scuole dell'obbligo, iniziano subito l'attività lavorativa trovandosi tutto d'un tratto costretti ad assumersi compiti e responsabilità adulte. Vi è insomma un rapido

cambiamento di ruolo da studente a lavoratore senza uno spazio intermedio di elaborazione che funga da cuscinetto a questa trasformazione. Rientrano in questo gruppo di adolescenti anche quelle ragazze che si sposano giovanissime, magari in seguito ad una gravidanza: in questo caso vi è un netto e rapido passaggio dall'infanzia all'età adulta legato all'assunzione del ruolo di madre e di moglie.

È importante evidenziare il fatto che le persone appartenenti a questa categoria non hanno necessariamente personalità immature: ciò dipende dal singolo individuo e dalle condizioni esterne/interne che lo hanno portato a compiere scelte in questa direzione.

- **Adolescenza dissociale:**

Una “scelta” adolescenziale di questo tipo è spesso legata a situazioni patogene: dissociazioni familiari, ambienti eccessivamente integrati e rigidi, modelli parentali ambigui, miseria e disadattamento sociale.

In questa categoria rientrano quei ragazzi che, dopo il naturale allontanamento dai genitori interiorizzati in seguito alla riattivazione edipica, non riescono ad attuare successivamente il processo di riavvicinamento nei loro confronti. Sono adolescenti con gravi difficoltà nella costruzione dell'identità che tentano di risolvere tale problema attraverso la soluzione delinquenziale, dandosi una connotazione sociale; anche se in negativo, cercano di costruirsi un modello d'identità e di difendersi da una tensione interna che minaccia il sentimento di integrità della persona.

- **Adolescenza tossicodipendente:**

In questa categoria rientrano gli adolescenti che scelgono la droga come mezzo per affrontare, anche se ovviamente secondo modalità non adeguate, l'allontanamento dalle figure genitoriali. Tale distanziamento determina la necessità di trovare nell'ambiente esterno dei nuovi investimenti affettivi, nei confronti dei quali si sviluppano però sentimenti ambivalenti di timore/desiderio. Si può generare un senso di solitudine e di sofferenza emotiva che l'uso della sostanza può in qualche modo tacitare.

La droga può essere un mezzo per entrare in una situazione di assoluta serenità dove qualsiasi sentimento “negativo”, di dolore, di ansia o di

sofferenza, può essere annullato in modo magico e quindi non vissuto. È pertanto un paradiso artificiale in cui non ci sono conflitti da affrontare: si tratta di entrare in un guscio ovattato dove, in modo onnipotente, si possono negare ansie, paure e difficoltà. In questo modo si può anche evitare di affrontare il conflitto legato alla separazione dagli oggetti genitoriali, fonte di ambivalenza tra dipendenza ed indipendenza.

È importante distinguere tra adolescenti che utilizzano droghe leggere e non sviluppano un atteggiamento di dipendenza e invece ragazzi che fanno uso di droghe pesanti diventandone dipendenti in più o meno breve tempo.

Se nel primo caso si tratta di adolescenti che, spesso in modo consapevole, provano la sostanza nel tentativo di risolvere difficoltà momentanee, quali l'inserimento nel gruppo o il senso di solitudine, nel secondo caso si tratta di persone caratterizzate da problemi affettivi maggiormente profondi, che scelgono la droga come un modo per costruirsi una propria identità e per difendersi da conflitti interni che minacciano il senso di integrità dell'individuo.

5. SVILUPPO RELAZIONALE

5.1 Il conflitto edipico

La maturazione genitale e la riattivazione della pulsione sessuale determina nell'adolescente la riedizione del conflitto edipico: accettare il proprio essere sessuati, a livello inconscio, significa nuovamente diventare rivali del genitore dello stesso sesso.

Si sviluppano così sentimenti di colpa per sfuggire i quali il ragazzo respinge le immagini genitoriali.

L'abbandono degli antichi modelli si traduce, sul piano comportamentale, nell'opposizione al mondo degli adulti. In questa fase i genitori tendono ad essere attaccati nei modi più svariati: discussioni, liti, trasgressione delle regole e messa in dubbio dei valori proposti. Tutto questo rientra nella quotidianità del rapporto genitore-adolescente: relazioni fino ad allora considerate "buone" si colorano di conflittualità più o meno aperta e violenta.

La conflittualità e la ribellione talvolta intense diventano proprio espressione delle esigenze dell'adolescente di staccarsi dai genitori e di rifiutare i loro valori, le loro regole e i loro modelli comportamentali. È importante sottolineare che la difficoltà di separazione da tali modelli si esprime in modi diversi: ci sono ragazzi che scelgono la strada della ribellione, mentre altri che tendono in maniera diametralmente opposta ad aderire ad essi rispecchiando in tutto e per tutto il modello genitoriale.

Emanciparsi è un processo faticoso e per l'adolescente è più semplice muoversi per polarità opposte, come ad esempio rifiutare-aderire, piuttosto che scegliere la strada della modulazione, dove per modulazione si intende la possibilità di trovare un punto di equilibrio tra il rifiutare tutto e l'aderire a tutto.

Risulta opportuno evidenziare come i modelli genitoriali non siano rifiutati in modo definitivo: verso la fine dell'adolescenza, quando il ragazzo sarà diventato maggiormente autonomo, saranno recuperati in modo cosciente e faranno parte del suo bagaglio esperienziale. Tali modelli, con tutti i loro contenuti di regole, norme e stili comportamentali, saranno però mediati dalle esperienze che

l'adolescente ha sviluppato nel corso degli anni con altri adulti significativi (per esempio con gli insegnanti e gli educatori).

Nella fase adolescenziale il distacco dalle figure genitoriali sommato alla fatica nel riconoscersi nelle proprie trasformazioni psico-corporee crea un senso di vuoto.

Il vuoto, inteso da A. Freud (1967) come sentimento di mancanza di un qualcosa che normalmente riteniamo essere nostro, determina la necessità per l'adolescente di elaborare il lutto per tale perdita. Possono pertanto svilupparsi sentimenti di tipo depressivo sino al momento in cui tale vuoto non verrà colmato con nuove relazioni.

In questo modo il vuoto diventa, in senso positivo, uno spazio da riempire che offre la possibilità di investire le proprie energie in nuovi rapporti, in nuove attività ed interessi. Ovviamente non si tratta semplicemente di affastellare in modo passivo ed imitativo interessi, relazioni e conoscenze per colmare il vuoto, ma piuttosto di costruirsi veri e propri interessi personali (musica, sport, cinema...), di metabolizzare conoscenze e di costruire relazioni veramente significative ed importanti.

Secondo Peri, la crisi d'identificazione consiste nella rottura dei legami con gli antichi oggetti d'amore, è una crisi degli oggetti d'amore familiari che erano stati per tanto tempo fonte di fiducia; con l'adolescenza si vorrebbe sostituirli con oggetti extrafamiliari che in precedenza erano stati invece depositari di sentimenti di estraneità e di insicurezza.

Così, se da un lato l'abbandono delle precedenti identificazioni genitoriali tende a privare l'adolescente della sua identità, dall'altra le nuove identificazioni (amici, gruppo, adulti significativi, ma anche attori e cantanti) lo aiutano a ristabilire l'autostima e l'io ideale.

5.2 Il ruolo del gruppo dei pari

L'amicizia assume una importanza fondamentale per aiutare il ragazzo nel suo processo di crescita: gli amici sono i nuovi oggetti di investimento che aiutano a colmare il vuoto che il ragazzo sente dentro di sé. Spesso la scelta amicale si dirige verso persone percepite come simili con gli stessi dubbi, problemi,

difficoltà, interessi e gusti.

Nell'adolescenza giunge a compimento il processo di socializzazione dell'individuo: un aspetto sociologico fondamentale di questa fase esistenziale è l'insorgere di accentuati bisogni affiliativi. Gli adolescenti privilegiano le relazioni di gruppo e tendono a sviluppare forti sentimenti di solidarietà e di identificazione all'interno di questo. Si costituiscono, così, i gruppi dei pari, capaci di garantire quelle esigenze di sicurezza e di sostegno che la famiglia non riesce più a soddisfare. Il carattere sostitutivo e il ruolo di emancipazione, che l'esperienza del gruppo adolescenziale tendono ad assumere nella psicologia del ragazzo, producono non infrequentemente una sorta di conflitto fra le due identità (familiare e di gruppo). Nelle società industriali e postindustriali in cui prevalgono la mobilità sociale e l'acquisitività dei ruoli, riducendosi l'influenza dell'anziano (autorità dell'esperienza) e la capacità di controllo sociale dell'ordine familistico tradizionale, il conflitto può evolvere in accentuata separatezza e in scarsa comunicazione fra famiglia e gruppo dei pari. La stessa ricerca di idoli e modelli fra quelli proposti dal mercato dell'immagine e dal circuito divistico della canzone, del cinema o dello sport può rappresentare sotto questo profilo un ingenuo tentativo di fuga dal sistema familiare e dalle sue norme, costruendo un culto da cui gli adulti sono esclusi. Si può parlare di una vera e propria subcultura giovanile, dominata da modelli di comportamento (mode, linguaggi, relazioni sessuali, forme espressive, stili di impiego del tempo libero e divertimenti) poco stabili nel tempo, ma estremamente omogenei su scala planetaria. Il sistema dei consumi ha prodotto una tale rielaborazione simbolica in chiave pubblicitaria della condizione adolescenziale e giovanile da imporla all'universo degli adulti in una specie di ribaltamento delle dinamiche tradizionali di imitazione. La nostra società, in questo senso, è forse la prima in cui gli stili di vita e le mode adolescenziali vengono non di rado presi a modello dal pubblico maturo.

Nei primi anni dell'adolescenza sono le relazioni diadiche ad essere solitamente privilegiate (l'amico/a del cuore), dove i due soggetti tendono ad omologarsi in tutto: comportamenti, modo di vestire, idee, atteggiamenti, sentimenti, ecc. Sono rapporti di estrema dipendenza, quasi simbiotici, dove non c'è spazio né per una

loro differenziazione né per l'ingresso di altre persone. E' quindi una sorta di "solitudine a due", dove talvolta è sufficiente una piccola divergenza di idee o sentimenti per provocare una rottura definitiva del rapporto senza possibilità di recupero. Ci si può relazionare con l'altro soltanto fino a quando è percepito come pienamente corrispondente all'immagine che di lui ci si è costruiti.

"Ci si cerca un doppio per sentirsi più forti, un confidente per condividere le difficoltà e attenuarle nella fratellanza, un alter ego che vi sostiene e aiuta a tirare avanti. Si cerca anche uno specchio vivente per trovare conforto, perché non si è sicuri di sé. [...] Si cerca di assumere un'identità, di essere uguale agli altri. Per il timore di essere respinti, ci si identifica con i propri amici" (Doltò, 1989, pag. 53).

Se da un lato tali relazioni sono funzionali, in quanto diventano un sostegno per l'io permettendo la condivisione di difficoltà e sentimenti, dall'altra rispecchiano chiaramente l'atteggiamento tipico dell'adolescente che si muove per polarità opposte. Muoversi per polarità significa in questo caso pensare sulla base del binomio uguale a me/diverso da me, amico/nemico senza la possibilità di modulare tra i due estremi.

Solamente in modo graduale l'adolescente impara a relazionarsi all'altro in modo più adulto, accettando le diversità reciproche e quindi accettandolo per quello che è, con i suoi pregi e i suoi difetti.

Le amicizie diventano pertanto maggiormente solide, profonde e stabili nel tempo: c'è veramente spazio per il confronto e per l'arricchimento nella relazione. Non è più necessario insomma essere uguali come due gemelli siamesi e si può accettare che ognuno, in modo indipendente, abbia altre amicizie, altri interessi e altri modi di leggere ed interpretare la realtà.

Fino ai 13-14 anni, comunque, le relazioni interpersonali allargate (gruppo, classe...) sono meno significative rispetto alle relazioni diadiche e da queste sono mediate.

A partire dai 14 anni circa, l'adolescente inizia ad aprirsi a delle vere e proprie relazioni di gruppo: si formano così gruppi di aggregazione spontanea, all'interno dei quali diventa possibile per l'adolescente sperimentarsi in comportamenti autonomi. Il gruppo diventa un luogo di sperimentazione dove

apprendere ad elaborare nuove strategie per la risoluzione dei problemi e dove poter esprimere liberamente le difficoltà a persone a lui simili. Il gruppo diventa un luogo dove le ansie possono essere condivise e contenute.

5.3 L'identificazione nel gruppo

Il gruppo è anche il luogo del conformismo. Gli adolescenti che appartengono ad una certa aggregazione tendono all'omologazione sotto ogni punto di vista: abbigliamento, comportamenti, ideologie...

Vi è una discrepanza tra le idee anticonformiste, oppostive tipiche di questa età e l'assoluto conformismo nei confronti del gruppo.

Lo scopo del conformismo è evidente: esso è un modo per facilitare l'identificazione nel gruppo e per sostenere il processo di costruzione dell'identità. Esso risponde alla necessità da parte dell'adolescente di trovare nuovi modelli di riferimento, dopo aver respinto i modelli genitoriali.

Quando l'adolescente nel suo processo di crescita e sviluppo si è creato un proprio modello di comportamento basato su proprie norme e valori, può abbandonare tale conformismo affermandosi come persona autonoma e diversa dagli altri.

A questo punto, il processo di costruzione dell'identità è giunto al termine e non è più necessario né l'originalità né il conformismo: ci si sente una persona con proprie idee e con proprie chiavi di interpretazione del mondo. Le relazioni pertanto diventano veri e propri scambi tra persone adulte.

Il gruppo come sostegno dell'io dovrebbe caratterizzare soltanto la prima fase adolescenziale: il ragazzo dovrebbe lentamente emanciparsi da esso per divenire soggetto autonomo ed affermarsi in modo personale, in quanto il gruppo dovrebbe avere una funzione di spinta in senso evolutivo.

Secondo Reymond-Rivier (1965), se la permanenza nel gruppo si prolunga eccessivamente nel tempo, può diventare un serio ostacolo rispetto alla crescita dell'individuo e all'affermazione del sé. In questo caso si potrebbe assistere ad una rinuncia di se stessi per sottomettersi all'ideale del gruppo: diventa difficile avere delle proprie idee e si assorbono in modo passivo e totalizzante i modelli proposti.

Il caso estremo della difficoltà di emancipazione è offerto dagli adolescenti appartenenti a “bande”. In queste situazioni il gruppo diventa l’unico luogo capace di soddisfare il bisogno di sicurezza oltre che di appartenenza. Nei suoi confronti si sviluppa un’obbedienza cieca e una totale sottomissione, dove gli unici comportamenti accettati sono quelli proposti dalla banda. Il gruppo diventa non soltanto un sostegno dell’io, ma un suo sostituto.

Al suo interno, l’adolescente può trovare autentici valori morali (lealtà verso i compagni, solidarietà, senso di altruismo...): vi è un vero e proprio codice morale, il cui rispetto permette di costruire una immagine positiva di sé.

In adolescenza, vi è pertanto il rischio di devianza, anche se è necessario distinguere quelli che sono semplici episodi transitori, espressione di un disagio di crescita, e il consolidamento di un vero e proprio comportamento antisociale, come espressione di un disagio più profondo che si appoggia su problematiche stratificatesi nel tempo.

È in questi ultimi casi che il gruppo diventa l’unico modo che il ragazzo ha di fronteggiare la crisi adolescenziale: grazie ad esso, si può riconoscere come portatore di certi valori, anche se antitetici a quelli proposti dalla società, e si può proteggere dalle ansie e insicurezze suscitate dall’adolescenza.

Nella maggioranza dei casi, comunque, il gruppo è al servizio di un sano sviluppo del sé e permette al ragazzo di potersi aprire alle esperienze dell’amicizia e dell’amore.

5.4 La relazione di coppia

Durante l’adolescenza, la sfera relazionale si amplia non solo nei confronti del gruppo e dell’amicizia, ma anche nei confronti delle esperienze d’amore.

Il risveglio dell’amore è legato ovviamente all’emergere dell’istinto sessuale: in adolescenza si osserva un’intensa riattivazione sia della pulsione sessuale sia della pulsione aggressiva che determina una profonda trasformazione di tutta la personalità del ragazzo.

Nei confronti di tale spinta, l’adolescente vive sentimenti di ansia in quanto si trova ad affrontare sensazioni ed emozioni nuove.

Vengono messi in atto meccanismi di difesa che servono ad arginare la

sensazione di pericolo legata all'istintualità. Tali processi sono fondamentali per permettere l'adattamento sociale e determinano un arricchimento della personalità: la forza dell'istintualità, se sublimata, è infatti posta a disposizione della vita culturale, delle attività sociali o di altre attività.

Tale sublimazione è quindi un meccanismo del tutto normale e naturale che il ragazzo utilizza per affrontare lo sconvolgimento pulsionale ed emozionale proprio di questa fase della vita.

Preoccupante è l'utilizzo di massicci meccanismi di difesa contro l'istinto, i quali hanno lo scopo non di contenerlo e di canalizzarlo in attività creative, ma bensì di sopprimerlo: si parla in queste situazioni particolari di ascetismo (A. Freud, 1958). Per ascetismo si intende il rifiuto della sessualità e l'inibizione di qualsiasi possibilità di soddisfazione pulsionale; le richieste istintuali sono temute a tal punto da impedire ogni possibilità di soddisfazione in qualsiasi campo della vita. Sono quei ragazzi che, per esempio, rifiutano totalmente la compagnia dei coetanei (gite, uscite...), oppure che si autoimpongono uno stile di vita spartano (orari rigidi, abiti dimessi...), oppure ancora che si alimentano in modo eccessivamente frugale vietandosi magari proprio i cibi preferiti. È un tentativo di negare ogni bisogno del corpo, rifugiandosi in un mondo unicamente spirituale.

Nella maggior parte dei casi non si arriva a questi eccessi, mentre è caratteristico di quasi tutti gli adolescenti utilizzare il meccanismo dell'idealizzazione.

Solitamente infatti, durante la prima fase adolescenziale, i ragazzi sognano un Amore Ideale disancorato dalla realtà, che diventa il luogo della proiezione dei loro desideri più profondi. È il Ragazzo Ideale o la Ragazza Ideale che si sogna ad occhi aperti: sono idoli di perfezione nei confronti dei quali si costruiscono fantasie.

Tali fantasie rivestono un'importanza fondamentale, in quanto svolgono la funzione di preparare l'adolescente alla relazione con l'altro sesso. Attraverso tali fantasie è possibile sperimentarsi su un piano di fantasia nel rapporto con l'Altro che tanto spaventa e attrae nello stesso tempo.

Il fantasticare diventa uno spazio transizionale dove potersi mettere alla prova in

modo protetto senza scontrarsi con le frustrazioni della realtà.

È tipico in questo momento dell'adolescenza l'innamoramento nei confronti di attori, cantanti, calciatori... Si possono così spiegare e capire le folle di ragazze appostate sotto le finestre degli alberghi dove pernottano i loro idoli, le migliaia di lettere spedite ai vari fan's club o i pianti disperati davanti ad un film o ad un video musicale.

Ma è anche tipico l'innamoramento nei confronti di persone reali, in carne ed ossa, ma comunque irraggiungibili: il ragazzo molto più grande oppure la ragazza incontrata una volta su un autobus e mai più rivista.

In entrambi i casi è possibile costruire delle relazioni fantastiche dove poter realizzare ogni desiderio più nascosto: sono persone inavvicinabili che possono diventare oggetto del desiderio senza costringere il ragazzo a doversi mettere in gioco su un piano reale.

È quindi un momento particolare in cui realtà ed immaginazione sono sfumate, anche se ciò non significa assolutamente che l'adolescente abbia perso il contatto con la realtà.

Se questi atteggiamenti non sono preoccupanti nelle prime fasi dell'adolescenza, lo diventano quando non avviene il passaggio dall'innamoramento nei confronti di una "immagine" all'innamoramento nei confronti di una persona reale. In questo caso il fantasticare diventa una vera e propria difesa che esprime la difficoltà ad aprirsi all'altro sesso, la difficoltà a sperimentarsi e quindi il timore di compiere l'esame di realtà e entrare in contatto con le proprie difficoltà e i propri limiti.

Normalmente si osserva un graduale viraggio dalla fantasia alla realtà: i ragazzi iniziano ad interessarsi di persone reali verso le quali dirigono i propri sentimenti.

Questi nuovi investimenti sono spesso vissuti con grande intensità anche se, come per le amicizie, sono caratterizzati da una estrema mobilità. È infatti tipico per l'adolescente la frequente sostituzione dell' "oggetto d'amore": i ragazzi e le ragazze passano quindi da un amore all'altro in modo repentino spesso da una settimana all'altra. Ma questo non significa che la fine dell'amore sia un fatto privo di rilevanza: generalmente il lutto è profondo e intenso; la rottura viene

vissuta con tonalità drammatiche, salvo poi essere superata nella maggioranza dei casi in modo piuttosto rapido. Così è tipico vedere la ragazza un giorno in crisi per la rottura con il proprio fidanzato e il giorno dopo invece perdutoamente innamorata di un'altra persona.

Col passare del tempo, l'adolescente rivolge l'attenzione verso una sola persona che diventa l'oggetto su cui dirige i suoi sentimenti, sia quelli legati alla sfera affettiva che a quella sessuale.

La scelta di questo "oggetto" avviene molto spesso sulla base di spinte inconscie. L'adolescente può innamorarsi di una persona che rappresenta l'immagine ideale che ha di se stesso, compiendo una scelta di tipo narcisistico, quindi scegliendo persone che possiedono tutte quelle caratteristiche che si vorrebbe possedere e che invece non si hanno, oppure, in seguito al distanziamento dalle immagini dei genitori interiorizzati, l'adolescente può scegliere un individuo che presenti caratteristiche simili a quelle o, al contrario, totalmente diverse.

In ogni caso tali scelte hanno lo scopo di aiutare l'adolescente a ricostruire una immagine rassicurante di sé. Solo gradualmente, se tale periodo verrà superato in modo adeguato, il ragazzo potrà in futuro compiere la scelta dell' "oggetto d'amore" in modo consapevole.

I cambiamenti che si verificano sul piano dell'amicizia, dell'amore e del gruppo sono esperienze tanto intense e significative da determinare una radicale trasformazione del rapporto del ragazzo con il mondo esterno.

Tale mondo si amplia permettendogli di sperimentarsi in relazioni nuove dalle differenti tonalità emotive che gli consentiranno, se adeguatamente vissute, di crescere, di autonomizzarsi e quindi di proseguire il cammino verso la costruzione della propria identità di adulto.

CAPITOLO II: IL CONCETTO DI MORTE

1. DEFINIZIONE DEL CONCETTO DI MORTE

Risulta difficile definire precisamente e compattamente il concetto di morte. La sua etimologia greca può permetterne una comprensione maggiore ed un'analisi più approfondita.

“Thanatos. Anche, istinto di morte. Uno dei due istinti primordiali attribuiti all'uomo, essendo l'altro l'Eros. La funzione di Thanatos è di riportare l'organizzazione organica più complessa ad uno stato più semplice, pre-vitale. In questo Thanatos manifesta una tendenza ovunque evidente in natura di raggiungere nella sua organizzazione il grado più grande di semplicità. Pertanto tale istinto porta a reinstaurare i livelli di sviluppo più primitivi spingendo l'individuo verso uno stato di passività, ed è la causa dell'interruzione dell'integrità vitale dell'organismo per lesioni e distruzione. La vita umana procede come un compromesso tra i due istinti primordiali. Talvolta questo compromesso avviene in modo insufficiente, con il risultato che la vita umana viene dissipata e distrutta con tutto ciò che produce. Allorché il compromesso si avvera in modo corretto, allora i popoli possono prosperare in potere e bellezza. Le leggi che regolano il compromesso sono oscure” (Kaplan e Schwerner, 1963, pag. 290).

1.1 L'aspetto biologico della morte

La morte è la cessazione dell'attività vitale negli organismi animali o vegetali. Nell'uomo e nei Mammiferi i segni della morte sono rappresentati dalla cessazione dei movimenti respiratori, dall'arresto del battito cardiaco, dalla scomparsa dell'attività riflessa; inoltre, la temperatura del corpo tende progressivamente a equilibrarsi con quella dell'ambiente; si manifestano macchie ipostatiche e un particolare tipo di contrattura muscolare detta rigidità cadaverica (rigor mortis).

La morte cellulare è la morte di una singola cellula o di un gruppo di cellule che inizia attraverso la percezione di stimoli specifici e definiti, che portano a cambiamenti intercellulari e che culminano appunto con la distruzione della

cellula. Si osservano due tipi diversi di morte cellulare: il più noto è la necrosi, o morte traumatica, in cui la cellula perde il controllo del trasporto dell'acqua e degli ioni attraverso la membrana, quindi si gonfia, scoppia e riversa all'esterno il suo contenuto. Recentemente si è osservato un tipo di morte cellulare detto apoptosi o morte programmata. È un processo relativamente lento che si verifica quando sono presenti condizioni patologiche letali solo per alcune cellule e non per altre. La cellula in apoptosi induce un programma di eventi degenerativi che portano alla distruzione del suo DNA. Viene considerato un vero e proprio suicidio cellulare, e si pensa che sia un meccanismo che entri in funzione per difendere le cellule sane da mutazioni nocive, eliminando genomi danneggiati o infettati da virus.

La morte apparente è lo stato di un organismo in cui le funzioni vitali sono così ridotte da sembrare scomparse: nell'uomo si verifica molto raramente, solo nei casi di fulminazione, catalessi, letargia, crisi isteriche, avvelenamento, ecc.

La morte fisiologica è il decesso determinato da estrema vecchiezza con decadimento organico generale.

La sindrome della morte in culla, nota anche come S.I.D.S. (dall'inglese Sudden Infant Death Syndrome) è improvvisa, per cause sconosciute e può verificarsi dall'ottavo giorno dopo la nascita fino al termine del primo anno di vita, con un'incidenza del 2,5% tra i bambini di questa età. È più frequente durante l'inverno e, inspiegabilmente, durante il fine settimana che negli altri giorni. Una possibile causa potrebbe essere un'eccessiva sensibilità del cuore, soprattutto per ciò che riguarda la componente nervosa cosiddetta simpatica, che può far accelerare a dismisura il battito cardiaco. Sarebbero sufficienti un rumore eccessivo o un piccolo trauma perché avvenga una fibrillazione ventricolare che è spesso causa di morte improvvisa anche nell'adulto. Altre cause potrebbero essere un iposviluppo renale oppure il virus respiratorio sinciziale che attacca le vie respiratorie. L'ipotesi respiratoria sembra trovare conferme da studi internazionali che hanno messo in risalto come, da quando nel 1992 alcuni ricercatori consigliarono di coricare i bambini in posizione supina o su un fianco, i casi di morte nei paesi industrializzati sono diminuiti mediamente del 30%.

La morte clinica, il cui concetto è nato nella seconda metà del XX secolo a seguito delle avanzate tecnologie scoperte, avviene quando le funzioni vegetative (respirazione e circolazione sanguigna) sono mantenute ancora attive mediante un respiratore automatico e quando un soggetto presenta un quadro di inattività cerebrale irreversibile, accertato mediante tracciati elettroencefalografici e rilievi ematochimici controllati per dodici ore. Un individuo in tali condizioni può vivere solo se supportato da tecnologie avanzate, poiché in caso contrario la morte cerebrale precede inevitabilmente quella biologica definitiva.

1.2 L'aspetto legislativo della morte

La morte è l'estinzione della persona fisica.

Nel 1994 è entrata in vigore in Italia una nuova legge (578/93) che stabilisce le nuove norme per l'accertamento e la certificazione di morte. La nuova legge definisce la morte come la cessazione irreversibile di "tutte le funzioni dell'encefalo".

Secondo le leggi sanitarie, il medico deve denunciare al sindaco le cause della morte entro 24 ore dalla conoscenza del decesso; nello stesso spazio di tempo deve essere fatta la dichiarazione di morte da parte di un congiunto o di un convivente del defunto o da persona informata della morte all'ufficiale dello stato civile del luogo dove si è verificata, affinché questi l'annoti nell'apposito registro; l'atto di morte deve indicare il luogo, il giorno e l'ora della morte, le generalità complete del defunto e di colui che l'ha dichiarata. La morte produce molteplici conseguenze giuridiche: la più importante è la successione a causa di morte, per cui l'erede subentra al defunto in tutti i diritti e obblighi trasmissibili (successione a titolo universale) e il legatario subentra in rapporti determinati (successione a titolo particolare). Nella casistica sulla morte si ha la presunzione di commorienza, quando è impossibile accertare se in un sinistro una persona sia morta prima o dopo di un'altra: il diritto le considera entrambe morte nello stesso momento. La morte presunta, contrapposta alla morte naturale, è una presunzione che regola i rapporti giuridici riguardanti persone scomparse senza comunicare notizie di sé da più di 10 anni o anche da minor tempo se la scomparsa è avvenuta durante guerre, disastri, terremoti, ecc. La morte presunta è dichiarata con

sentenza e produce gli stessi effetti della morte naturale con la clausola che, accertata l'esistenza del morto presunto, questi recupera tutti i suoi diritti. Per il diritto penale la morte dell'imputato prima della condanna estingue il reato, dopo la condanna estingue la pena.

1.3 L'aspetto filosofico della morte

Considerata nel suo rapporto specifico con l'esistenza umana, la morte può essere concepita: come inizio di un ciclo vitale, come fine di un ciclo vitale, come possibilità esistenziale. Tutte le dottrine che affermano l'immortalità dell'anima intendono la morte come inizio di una nuova vita. In quanto fine di un ciclo vitale, se si ammette l'immortalità dell'anima, la morte è solo la fine della sola vita fisica e materiale; se l'immortalità è negata, la morte è la fine di tutta la vita, inclusa quella dell'intelligenza e dello spirito. In entrambi i casi la morte denuncia la limitatezza della vita umana. L'esistenzialismo definisce la morte come possibilità esistenziale nel senso che, mostrando il limite e la finitezza dell'uomo, rende possibile l'esistenza stessa come esistenza autentica, proprio perché continuamente minacciata e resa precaria dalla morte.

1.4 L'aspetto religioso della morte

Secondo il pensiero biblico, la morte dell'uomo è un evento essenzialmente negativo e doloroso, che annienta l'individuo nella sua totalità materiale e spirituale. Essa è conseguenza e punizione del peccato (Genesi, 2; San Paolo, Epistola ai Romani, 6), che signoreggia l'uomo come una potenza nemica tanto a lui quanto a Dio. Esula dall'Antico Testamento ogni credenza nell'immortalità dell'anima, che è propria invece della tradizione greca. Il Nuovo Testamento riprende la concezione sviluppatasi nel giudaismo, per il quale la possibilità di superare la morte è data all'uomo soltanto con la resurrezione, che è dovuta a un atto creatore di Dio (San Paolo, I Epistola ai Corinzi, 15): circa la condizione dei defunti tra il momento della morte e quello della resurrezione, il Nuovo Testamento non offre una dottrina sistematica (tale condizione è spesso caratterizzata come un "dormire"). Essenziale invece, nell'ambito del pensiero

neotestamentario, è l'idea che il credente sia sottratto alla morte sin dal momento in cui ripone la propria fede in Cristo (Vangelo di Giovanni, 11): ciò significa che la vita cristiana è condizionata non dal destino della morte, ma dalla speranza della resurrezione.

2. EVOLUZIONE DEL CONCETTO DI MORTE NELLA STORIA OCCIDENTALE

2.1 La morte addomesticata

In un primo tempo, durato a lungo e ancora presente in alcune fasce sociali o in alcune zone geografiche, la morte è vista come addomesticata. Il suo luogo è l'intimità delle mura domestiche: si muore dove si è sempre vissuti. La morte non è fonte di particolari paure, non c'è traccia di terrore o disperazione davanti ad essa. Quando i suoi segni si palesano, l'uomo sa cosa l'attende. La più grande follia, ancora per molti secoli, consisterà proprio "nel non vedere che la morte si avvicina" (Foucault, 1976, pag. 30). I segni del suo approssimarsi sono naturali, non v'è alcuna indicazione soprannaturale o magica. Per questa concezione della morte, essa si dà come un "riconoscimento spontaneo". Giunto il tempo – c'è un tempo per vivere... – il morituro si preoccupa di far sì che tutti i rituali siano rispettati; si predispone alla morte, alla familiarità della morte. Essa è addomesticata, perché parte integrante della vita domestica. La morte è privata, riguarda principalmente i familiari, ma è anche pubblica. Chiunque può rendere visita al morente. Le case sono colme di amici, parenti e curiosi. I vicini, i compaesani e i viandanti sono tutti coinvolti nella morte annunciata. In questa prospettiva, non solo il funerale e le ultime volontà avevano un loro ruolo nel morire, ma anche le ultime ore o gli ultimi giorni erano caratterizzati da una loro cerimonia specifica che andava rispettata. Era un destino comune che si realizzava. Nella cerimonia mortuaria, ognuno prendeva parte al grande ciclo dell'esistenza. Era l'esperienza della naturalità della vita. La fine era il momento in cui una forza violenta, indipendente dal singolo, si impadroniva di lui. La comunità riconosceva i segni di questa forza e ne partecipava: il moribondo ne era il simbolo, l'incarnazione visibile a tutti. La morte era quindi solo un momento, un istante in cui si passava da uno stato, di vivi, a un altro, di morti. Ma vivi e morti entravano in un disegno più ampio, dove ognuno era presente. I morti accompagnavano i vivi nel loro cammino verso l'unica Gerusalemme celeste. Colui che moriva era, grazie alla indissolubile unità fra vita e morte, già morto molto prima di morire e vivo

anche dopo la morte. La morte dunque, per lungo tempo, non è stata un'esperienza solitaria, ma piuttosto una delle più importanti esperienze comunitarie. Tale consuetudine con la morte e il suo rappresentarsi tra le pareti domestiche, attraverso una ritualità articolata, si percepiscono chiaramente in un famoso romanzo: “Mentre il prete leggeva la preghiera degli agonizzanti, il moribondo non dava nessun segno di vita; gli occhi erano chiusi. [...] Il prete, finita la preghiera, appoggiò alla fronte fredda la croce, e poi la avvolse nella stola e, dopo esser rimasto ancora in piedi un due minuti in silenzio, toccò la mano enorme che s'era fatta fredda ed esangue. – È finito, – disse il prete e voleva allontanarsi; ma ad un tratto i baffi che s'erano appiccicati si mossero, e si sentirono con chiarezza nel silenzio dal profondo del petto i suoni nettamente precisi: – Non completamente... Presto –. E dopo un minuto il volto si rischiarò, sotto i baffi apparve un sorriso, e le donne che s'erano riunite si diedero a vestire il morto affaccendandosi.” (Tolstoj, 1877, pag. 554-555).

2.2 La morte di sé

Tra il XII e il XVII secolo, qualcosa muta. L'evento più eclatante è lo spostamento del Giudizio universale dalla fine dei tempi alla fine di ogni singola vita. Se in precedenza il Giudizio, con il quale si sarebbe deciso dell'entrata in Paradiso o della dannazione all'Inferno, era rinviato al tempo escatologico dell'Apocalisse, ora questo tribunale dell'anima si disloca alla fine di ogni vita. Ogni singolo è giudicato per le sue colpe. La morte diviene non più un destino collettivo (quello del popolo di Dio), ma l'ultimo capitolo di una biografia. Nasce una letteratura, con i suoi trattati, i suoi classici e le sue leggende. È l'avvento delle artes moriendi. Una coltre di entità sovranaturali vengono al capezzale del morente. La Vergine e il buon Dio contendono a Satana e ai demoni l'anima del malato sul letto di morte. Egli assiste attonito e impaurito a questo spettacolo, poiché sa che questi illustri visitatori sono lì per giudicare, non solo la sua vita passata, ma il suo comportamento in quest'ora estrema. La morte diventa una prova estrema, un'esperienza limite, che è presente in un capolavoro della letteratura moderna come “La morte di Ivan Il'ič” di Tolstoj (1886), in cui il senso della propria vita e del proprio morire infine si svelano. L'ultimo istante viene a dare un senso

definitivo alla propria biografia: la morte viene drammatizzata. Il morituro diviene il personaggio principale del proprio “dramma”. I familiari diventano comparse, buone per ricordare, per riappropriarsi del proprio passato. Gli altri sono lì per far sì che il soggetto possa prendere coscienza di se stesso. Il “sé”, infatti, nasce proprio attraverso questa nuova esperienza della morte, da questo essere “rigettati” nella propria interiorità, in un’interiorità che fino a quel momento era persa nel mondo costituito dai suoi riti sociali, ma che ora è lì nell’individuo, che è solo davanti alla propria coscienza e ai suoi giudici. Gli altri non partecipano più della morte, ma guardano estranei, a loro volta rispecchiati dallo spettacolo di un morente. È la nascita del soggetto: è la scoperta della morte del sé.

Un estremo tentativo di resistere all’annichilimento si rispecchia nell’allegorizzazione della morte e nella perdita del suo carattere simbolico, che si esprime per mezzo delle innumerevoli rappresentazioni macabre, i “Trionfi della morte”, l’iconografia di teschi e scheletri, il culto dei cadaveri, ecc. Se la morte, in questa nuova prospettiva, è l’acquisizione e la subitanea perdita del sé e di conseguenza la scomparsa di un destino collettivo segnato dalle leggi della natura, tramite l’allegoresi l’Occidente cerca di conservare ancora la possibilità della salvezza. La morte, ridotta ad allegoria della vanità della vita e dell’onnipotenza della morte, è il segno rovesciato di una volontà di resurrezione. L’allegoria è l’ultimo baluardo per donare, sotto la sua apparente oscurità e insensatezza, un’estrema possibilità di senso. Il vuoto e la desolazione solitaria dell’allegoresi della morte si trasformano in pegno estremo di resurrezione. La morte è vinta, rientrando a far parte del disegno di Dio. Il soggetto sprofonda assieme alle sue paure, nate dall’insensata volontà di vivere soggettivamente ciò che non lo è (la morte), lasciando spazio, ancora una volta, al destino e all’inesorabile corso della natura. L’allegoria mostra proprio questa follia: l’uomo non ha nessun arbitrio sulla morte, poiché questa è il suo limite insuperabile.

2.3 La morte dell’altro

Con l’avvento del XVIII secolo, sconvolto da una parte dalla Rivoluzione e dai Lumi e dall’altra dal sorgere dell’ideologia romantica, la situazione muta ancora, ma non di molto. È la morte dell’altro a venire in primo piano: è il fiorire del culto

dei morti e dei cimiteri, l'atmosfera neogotica, i temi erotico-macabri, morbosi e scabrosi. La morte è vista come impossibile, come fascino del tremendo, come rottura, come irruzione dell'irrazionale, del crudele. Si è di fronte, quasi, a un compiacimento della morte e ad una sua estetizzazione. Il momento finale dell'esistenza rientra in un ciclo cosmico, in una lotta eterna tra forze sotterranee. In un certo qual modo, la morte è di nuovo sottratta al singolo, poiché il singolo si perde in essa, è penetrato da essa. Ma tutto ciò non porta a una nuova socializzazione della morte. I familiari che erano diventati semplice comparse nel grande dramma individuale del soggetto nascente e morituro, restano al margine ma in modo diverso. Essi non partecipano alla cerimonia del morire, come neppure guardano attoniti il moribondo che lotta per la propria anima, ma divengono i testimoni testamentari di colui che muore. Il moribondo diventa un personaggio secondario, la morte è la morte d'altri. Dunque, mentre fino al XVIII secolo la morte riguardava esclusivamente colui che vedeva ineluttabilmente il suo volto venirgli incontro, ora essa si diffonde in ogni dove mentre il morituro ne viene espropriato. Sono gli altri, i familiari, a divenire i protagonisti. Il moribondo è oggetto di attenzioni, in quanto è incapace di accudire se stesso. La sua condizione non è più quella di uomo, ma piuttosto di colui che non può più decidere di sé. Ad altri è demandata ogni decisione. Il morituro comincia a perdere la sua peculiarità di soggetto, essendo l'esperienza della morte la modalità più profonda di uscita fuori di sé. Egli diventa, piuttosto, un oggetto: oggetto di cure, ma anche oggetto della morte che misteriosamente si impossessa di lui, mostrando il mistero delle forze della natura. Una tale visione della morte non trova riscontro tanto in una rinascita di antichi temi cristiani quanto nella visione romantica di un panteismo cosmico, di cui la morte sarebbe il culmine, e nell'opposta, ma anche complementare, visione positivista della natura, dove la morte diventa un oggetto di studio da sezionare e sviscerare nei suoi misteriosi meccanismi. Entrambi, romanticismo e positivismo, seppur in modo diverso, espropriano il soggetto della propria morte, per inserirla in un ciclo cosmico e naturale che sovrasta il singolo uomo.

2.4 L'ultima trasformazione

La familiarizzazione della morte e con la morte non appartiene più al nostro

tempo. Lentamente la morte si sposta e si disloca. Non si muore più in casa, come era successo per secoli. La malattia aveva sempre avuto il proprio humus naturale nella famiglia e nella vita domestica che circondava il malato. Alla famiglia erano affidate la “dolcezza delle cure spontanee, testimonianza d’affetto, desiderio comune di guarigione [e] tutto concorrevano ad aiutare la natura che lotta contro il male e far giungere il male stesso alla verità” (Focault, 1969, pag. 31). Ora, invece, la degenza di una malattia che può portare alla morte, ed in particolare l’atto del morire, si spostano all’interno di un luogo artificiale che è l’ambiente ospedaliero. L’ospedalizzazione del morente ha rinchiuso la morte tra i paravento, non solo simbolici, delle nostre rimozioni, snaturandone le sembianze e lo stesso sentimento di paura. Si nega persino l’esistenza della morte e del morire. Nello stesso tempo viene diffusa un’immagine della morte iperappresentata, che fa da capolino dietro il paravento che nasconde il morente, sotto forma di spettacolo (il suicidio o l’esecuzione capitale in diretta), di immagine fumettistica o estremamente realistica, mascherata sotto le forme della pubblicità, nelle sfide con la droga o nella filosofia del “no limits”.

I rituali, l’accettazione e la considerazione della morte sono decisamente cambiati nel corso dei secoli e soprattutto nel Novecento, la cui caratteristica fondamentale è stata la messa in discussione di ogni categoria, di ogni sistema tradizionale e la sperimentazione verso nuove ed alternative strade. Il crollo di qualsiasi sistema tradizionalmente accettato, la nascita e lo sviluppo di una società di massa, come quella occidentale, altamente globalizzata, accentua paurosamente lo smarrimento davanti ad un evento tanto tragico.

Oggi la morte è decisamente vista come una rottura, come una deficienza della nostra struttura originaria, come una malattia da combattere. Da un lato la società massificata non presenta alcun punto di riferimento né qualsiasi gruppo sociale in cui riconoscersi, dall’altro la scienza e la tecnica hanno reso noto come la morte possa venire all’uomo dal mondo dell’invisibilmente piccolo (virus, batteri, ecc.) o dall’invisibilmente lontano (bombe, proiettili, ecc.). Tutto questo ha fatto in modo che la visione della morte, comunque trasformatasi anche tra medioevo ed età contemporanea, subisse un’accelerazione verso le categorie dell’ignoto, dell’imprevedibile, dell’insopportabile.

Si potrebbero individuare due atteggiamenti fondamentali nei confronti dell'evento della morte: da una parte si tende a minimizzare, a nascondere ogni dolore, a mentire per continuare a far parte della società del benessere, caratterizzata dalla felicità, dalle capacità personali, dall'intolleranza del dolore e dalle debolezze di ogni persona. In questa concezione, l'usanza della cremazione è vista come metodo più semplice e veloce per far scomparire il dolore ed il lutto. L'uomo è propenso ad adottare tale atteggiamento spinto anche dalla distanza del luogo di morte (l'ospedale e non più la casa) e dallo sfaldamento del concetto stesso ora scisso in una morte cerebrale, cardio-circolatoria, respiratoria... Dall'altra parte, un'eccessiva e quasi nevrotica attenzione per il ricordo e la memoria è caratterizzata da un'esplosione, soprattutto ottocentesca, di tombe monumentali, dalla pratica dell'imbalsamazione del cadavere, frequente ancora oggi nei paesi anglosassoni, ma soprattutto da un ritorno di certe dimostrazioni di eccessivo attaccamento che spesso sfociano in una sorta di "lutto isterico".

Oggi la morte è un male, un virus e acquista la temibilità del sommo "e-vento", che viene da un punto incommensurabilmente lontano e buio ed è quindi caratterizzato dal giungere sempre e comunque inaspettato. La morte può essere vista come minaccia, come impossibilità di lottare, perché la morte è imprevedibile ed irrapresentabile.

3. RIFLESSIONI SULLA MORTE E SUL LUTTO

3.1 La paura della morte

Il termine morte viene usato per indicare un processo, una modalità del divenire, un modo di trasformarsi continuo dell'essere, che chiamiamo più propriamente il "morire". La continua trasformazione dell'essere è costituita da diversi passaggi da uno stato ad un altro che sono segnati da cambiamenti. Ogni cambiamento implica la privazione o la perdita di uno stato precedente e costituisce la prima esperienza, il primo approccio con la morte. Infatti nello scorrere del tempo nessuno e nessuna cosa rimane simile a se stessa. La morte non esiste come entità, ma solo come concetto: è in verità un'astrazione.

L'idea di non essere più quello di prima vuol dire aver fatto morire qualcosa di noi, di brutto o di bello che sia. Questa riflessione e le precedenti considerazioni, che rispecchiano la realtà della nostra condizione umana, possono portare ad almeno due tipi di atteggiamenti o attitudini, in Occidente, nei confronti della morte e del morire: una partecipazione attenta alla vita, ma minata dalla probabilità sempre attuale dell'interruzione della nostra esistenza come progetto, oppure un atteggiamento cinico e distaccato che - come nella classica visione filosofica dello scetticismo - rifiuta obiettivi giocati su una prospettiva che vede al suo interno un fine non esattamente prevedibile. Ambedue le posizioni riflettono un sentimento di smarrimento, di incapacità e d'impossibilità, a volte, ad affrontare il pensiero della morte.

Da quando gli uomini hanno avvertito paura ed angoscia per l'imprevedibilità e la necessità della morte, hanno cercato soluzioni mitiche al senso di sofferenza e consolazione all'inevitabilità della propria fine. Tra le possibilità di permanere al mondo dei vivi in continuità storica, la conservazione della biografia collettiva e personale ha in parte soddisfatto l'esigenza di superare il limite della fine biologica della vita, ma la paura ed il senso di angoscia sono parsi ostacoli insormontabili. "Chi sostiene di considerare la morte senza timore, mente. Ogni persona ha paura di morire, questa è la legge suprema degli esseri senzienti, senza la quale l'umanità intera sarebbe presto annientata" (Rousseau, 1761, pag. 401).

L'elaborazione dell'idea di morte e del morire in Occidente è stata influenzata dalla difficoltà di affrontare i sentimenti cupi che essa genera; paura ed imprevedibilità della morte generano negli individui e negli aggregati sociali atteggiamenti atti ad escogitare sistemi per sfuggire alla minaccia della propria fine o alla disgregazione del gruppo di appartenenza. Questi sistemi - il lutto e le dinamiche del cordoglio - hanno conosciuto nel corso della storia (soprattutto nel periodo che segna la transizione tra la società feudale-contadina e l'affermazione dell'individualismo della società urbano-industriale) trasformazioni determinanti per lo sviluppo del concetto di morte. Oltre alla paura ed al senso d'angoscia, hanno influito in modo importante sull'idea di morte in Occidente l'evoluzione dei sistemi di apprendimento e lo sviluppo del pensiero scientifico. Dopo un lungo periodo durante il quale ha prevalso una visione "naturale" della morte (o della morte naturale), l'idea della morte ha dovuto confrontarsi con il pensiero illuminista e la filosofia positivista che chiedevano argomenti più razionali a fronte dei cambiamenti che accompagnano l'invecchiamento, la malattia e le alterazioni irreversibili della materia vivente. Alla trasformazione del concetto di morte ha contribuito un graduale processo di dissacrazione, che da un lato, nel favorire l'affermazione degli aspetti biologici della vita e della sua fine - per esempio rilevando le cause di morte sul cadavere - è stato motivo di rassicurazione, ma che ha riproposto antiche e irrisolte questioni, sollevando nuovi interrogativi sul significato dell'esistenza e dell'aldilà e provocando un inquietante vuoto di riferimenti. Di fronte all'affermarsi di immagini più razionali e di aspetti più concreti della morte, così come di fronte al contemporaneo svanire di miti e riti, all'assenza di codici e tradizioni, l'Occidente si è trovato privo dei riferimenti culturali che servivano se non a spiegare, almeno ad esorcizzare ed accettare la morte e ha trovato rifugio in meccanismi di negazione, spostamento e rimozione, considerati tra le cause più frequenti di manifestazioni nevrotiche e di personalità conflittuali. Così accanto alla ricerca inquieta di risposte rassicuranti sulla possibilità di spostare i confini tra vita e morte, riposa ancora la grande incertezza sulla definizione di morte e, come tentativo di allontanare la minaccia rappresentata dalla certezza del limite, si assiste all'imporsi di filosofie "metropolitane", nella quale gli elementi di riflessione non sono più la paura della

morte, intesa come “la fine”, e del morire, visto come condizione di angoscia esistenziale, ma il timore di non esserci più alle cose del mondo: la paura di “non vivere”, come ansia della perdita di oggetti di culto e di status. Il progetto di sopravvivenza si iscrive oggi in una dimensione prevalentemente orizzontale. In questo scenario ha acquistato rilevanza una nuova immagine della morte, caratterizzata dall'iperrealismo delle rappresentazioni prodotte dall'iconografia e dalla medialità contemporanea.

3.2 La serietà e la consapevolezza nella finitudine

Costretti ad una quasi completa afasia davanti al sommo paradosso del morire, si può trovare la forza di proseguire solo cercando di vedere la positività della morte nella sua capacità di dare forma e significato. Kierkegaard mostra come sia possibile intraprendere una strada che vede e vuole la morte come propria possibilità, come l'evento più intimo e personale di tutta la vita: “[...] è vero e proprio dolore quello che si prova quando lo scomparso era carne della tua carne, sono le doglie del parto della speranza immortale quelle che si provano quando la morta era la tua amata, è l'esplosione sconvolgente della serietà quella che si trova quando il defunto era la tua unica guida e la solitudine ti assale. Ma fosse anche tua madre, fosse anche la tua amata e fosse anche la tua unica guida, è pur sempre uno stato d'animo. [...] Serietà è pensare veramente la morte, pensarla cioè come la tua sorte, e comprendere così ciò che la morte non può farti comprendere: che tu sei e che la morte parimenti è” (Kierkegaard, 1848, pag. 41). Serietà è vivere la vita tenendo presente che la morte può giungere da un momento all'altro. La paradossalità più grande sta proprio nel pensare che pur passando il tempo ed avvicinandosi, di conseguenza, il momento della dipartita tale evento resta sempre inevitabilmente incalcolabile ed imprevedibile. Serietà è la presa di coscienza della precarietà nella quale l'uomo vive e riuscire ad apprezzarla proprio perché casualità irripetibile. Serietà è riconoscere che la finitudine che ci circonda, non solo a livello fisico, non è una limitazione ma caratteristica principale di quella precarietà nella quale siamo letteralmente immersi; oltre all'evento della morte, c'è ben poco di certo nella vita di un uomo, ma è la limitatezza di questo essere

sempre e costantemente insicuri che rende unico un tramonto, un'emozione, una giornata altrimenti tanto banali quanto monotoni.

“Tutto tra i mortali ha il valore dell'irrecuperabile e del casuale. Tra gli immortali, invece, ogni atto (e ogni pensiero) è l'eco d'altri che nel passato lo precedettero [...] o il fedele presagio di altri che nel futuro lo ripeteranno fino alla vertigine” (Borges, 1999, pag. 21). La morte non è solo la dimostrazione di una nostra scarsità, ma come ogni limite svolge anche la funzione di delineare, di dare forma alla nostra vita che resterebbe, altrimenti, un'accozzaglia disordinata di eventi ed azioni (ad esempio, dobbiamo tenere presente come il confine non sia soltanto la fine di un territorio, di un campo da gioco, di una forma geometrica ma anche quella delimitazione che dà forma e fa emergere tale oggetto da un piano altrimenti muto e monotono permettendogli così d'esistere).

Il filosofo Heidegger (1956) definisce l'essere umano come un essere-per-la-morte, dove la morte appare come quel sommo evento che pende sulla vita di ognuno fin dalla nascita e si concretizza come la possibilità della pura e semplice impossibilità nell'esserci. La morte diventa la stasi assoluta, il definitivo e inevitabile blocco di qualsiasi possibilità e l'irrimediabile trasformazione della caotica concrezione di scelte, eventi, azioni e reazioni, che caratterizza la propria vita, in materia muta ed immobile. La scandalosità della morte sta nel vedere un essere, fino a pochi istanti prima indaffarato tra le infinite possibilità che la vita dischiude ad ogni istante, ormai divenuto incapace di qualsiasi genere di azione, passivo quanto il più banale dei nostri oggetti quotidiani. Lo sguardo fisso del cadavere mostra la misura dell'incapacità della morte nel mettere a fuoco uno qualunque dei suoi possibili; la rigidità del suo corpo è dimostrazione dell'impossibilità di qualunque scelta e di qualsiasi presa di posizione. Si capisce facilmente perché oggi si sia costantemente dispersi nelle urgenze quotidiane, perché la routine delle occupazioni sembri fornire un'oasi di tranquillità: la morte, oggi, non è più tollerata e qualsiasi stasi che possa, anche solo vagamente, assomigliare ad una, seppur temporanea, immobilità è severamente bandita dalla società del benessere.

3.3 La morte come evento sociale

L'evento più personale della propria vita è la cessazione della propria esistenza, ma, comprendendo che tale possibile annullamento dei possibili esce completamente dalle proprie possibilità, l'eventuale stasi delle scelte e delle azioni di ognuno è una scelta che nessun soggetto protagonista può compiere. La morte può cogliere in ogni istante, paralizzando ogni possibilità: tale eventualità non è una possibilità che appartiene all'individuo. Si possono compiere delle scelte che possono provocare la morte, ma di questa nessuno potrà mai farne esperienza, in quanto la morte è l'ultima e inappellabile sentenza di ogni singola vita.

Di fronte ad un corpo senza vita, l'Altro esperisce personalmente la morte di quella persona e stabilisce se recuperarla ogni giorno nella sua individualità o condannarla all'oblio della massificazione.

Se una sola persona abitasse questo pianeta o non conoscesse l'esistenza di altri individui simili a sé, la morte sarebbe il definitivo cessare, non solo della propria vita, ma anche di tutto quello che lo circonda, di tutto il creato; essendo inseriti, al contrario, in una società di simili ed intrattenendo costantemente con loro rapporti spesso molto complessi, meditare sulla propria vita considerandola a partire dalla morte sarebbe come meditare sulla propria soggettività prendendo su di essa il punto di vista dell'altro. Si ripropone il carattere sociale di un'esperienza, come la morte, che spinge ad incontrare nuovamente la paradossalità di tale evento che si presenta contemporaneamente come la manifestazione dell'assoluto individualismo più personale ed intimo e come l'esperienza che più di ogni altra, non solo accomuna tutti gli uomini che condividono la stessa inevitabile condizione, ma che pone ogni individuo alle dipendenze degli Altri sia ad un livello psicologico di elaborazione del lutto (la morte dell'altro dove gli Altri consolano, comprendono, raccontano la loro esperienza, ecc.) che ad un livello più profondo e propriamente tanatologico (la morte di sé medesimo).

In certi momenti l'uomo per immortalare alcuni pensieri, alcune sensazioni e per sfuggire alla costante temporalità progettuante anticipa la morte: nasce l'arte mnemonica (la scultura, la pittura e più recentemente la fotografia), che tenta di rendere eterne frasi, esperienze e sensazioni, estrapolando queste dal continuo

moto vitale. Ad esempio, la fotografia permette di prendere coscienza di un'emozione, di un sorriso ormai morto, di una parte del carattere, di un modo di vestire e di atteggiarsi ormai scomparso: questo ha lo scopo di immortalare, di fare scivolare tali episodi al di fuori della costante variabilità caratterizzante la vita. La fotografia, come la scrittura e la pittura, ha la capacità di oggettivizzare e mostrarsi a se stessi in terza persona, interpretando così il ruolo che svolge l'Altro di fronte alla propria morte (molte persone provano fastidio nell'essere fotografate o registrate, perché psicologicamente spesso hanno una vera e propria paura di morire).

3.4 La tragicità dell'incompiutezza

La morte è un enigma non solo tanto angoscioso quanto ignoto perché collocato sul limite, a cavallo tra il tutto e il nulla, ma altrettanto complesso vista la paradossalità con cui si presenta nella vita di ognuno e l'infinità di approcci che riesce a supportare. La morte è l'evento limite, al confine tra il noto e l'inconoscibile. Di fronte alla morte, la maggior parte delle volte si hanno sensazioni ed emozioni né razionalmente spiegabili, né retoricamente persuasibili. Ogni individuo sente la paura di tale evento, il timore di soffrire, lo struggimento nel lasciare i suoi cari oppure la fiducia in una vita ultraterrena, la sicurezza che sarà un evento tanto repentino da non permettersi di rendersene conto, la rassegnazione verso un appuntamento che è caratteristica ineluttabile della nostra esistenza. Qualsiasi disposizione è lecita: si è di fronte ad un argomento che nessun libro potrà mai trattare in maniera esaustiva, un argomento infinito sia a causa dell'enorme mole di materiale prodottosi nei secoli che a causa della costante variazione di tale concetto nella psicologia delle persone.

La morte è un argomento di fronte al quale non solo sarà impossibile giungere ad una conclusione definitiva e valevole per tutti, ma davanti al quale bisognerà anche riconoscere una strutturale limitazione conoscitiva che permette di parlare con sicurezza solo dei fenomeni di cui è stata fatta esperienza, costringendo l'uomo alla più completa incertezza, soprattutto nei confronti di problemi tanti radicali.

3.5 L'elaborazione del lutto

L'elaborazione del lutto indica il processo psichico conseguente alla perdita di una persona amata: tale processo è caratterizzato da una condizione psicologica di sofferenza che perdura finché non avviene una sorta di rinuncia all'oggetto d'amore, prima della quale l'individuo sperimenta una profonda e prolungata tristezza. Spesso il lutto si manifesta inizialmente con la negazione dell'evento; segue una fase di accettazione dolorosa della perdita. In questa fase si determina un progressivo restringimento delle relazioni, una chiusura in se stesso, un'esclusione dal mondo esterno e un progressivo impoverimento soggettivo. Infine, si realizza il distacco dall'oggetto scomparso e un progressivo riadattamento alla realtà. Anche i processi psichici mentali tipici del distacco del bambino dalla madre possono essere considerati analoghi a quelli dell'elaborazione del lutto.

Nel DSM IV – MG (Manuale Diagnostico e Statistico dei Disturbi Mentali – Versione Medicina Generale) , all'interno dell'Algoritmo dell'Umore Depresso, viene considerato il lutto, se l'umore depresso è correlato alla perdita di una persona cara e persiste per meno di due mesi. Ovviamente questo periodo statisticamente calcolato è comunque modificabile, poiché dipende dalla personalità del paziente e dall'ambiente in cui vive. Questa categoria può essere usata quando l'oggetto dell'attenzione clinica è una reazione alla perdita di una persona cara. Come parte della loro reazione alla perdita, alcuni individui con Lutto si presentano con sintomi caratteristici di un Episodio Depressivo Maggiore (per esempio sentimenti di tristezza e sintomi associati come la perdita di interesse o di piacere, insonnia, scarso appetito e difficoltà nel concentrarsi). Il soggetto con Lutto, tipicamente, considera “normale” l'umore depresso, sebbene possa ricercare un aiuto professionale per alleviare i sintomi associati, come l'insonnia.

CAPITOLO III: IL LUTTO E GLI ADOLESCENTI

1. L'ADOLESCENZA E LA MORTE

1.1 Il rapporto tra l'adolescenza e la morte

Gli adolescenti hanno un rapporto complesso con la morte. Le loro domande e i loro pensieri sulla morte sono simili a quelli dei bambini e degli adulti nella loro logica, nelle loro costruzioni illusorie e nei loro elementi fondamentali, ma certamente non nelle loro formulazioni e nella loro veste immaginaria. Ne sono affascinati e hanno paura della sua vicinanza; da ciò si crea a volte un gioco ambiguo con la morte e le sue rappresentazioni. Giocano a starle vicino, a addomesticarla, mostrandosi accanto a lei, mettendosela addosso: con anelli a forma di teschio, raccontando barzellette sugli scheletri, leggendo fumetti e letteratura macabra, assumendo comportamenti rischiosi e, in casi estremi, dedicandosi a culti satanici o a giochi diretti con la morte, senza ritorno.

Il loro atteggiamento a volte sconcertante può essere spiegato da questi due aspetti legati fra loro: il rapporto con la morte e il rapporto con l'adolescenza. Genitori e educatori non sono estranei alla loro riflessione, fanno parte della questione, che non potrà essere superata senza una loro partecipazione attiva e consapevole.

1.2 Affinità tra l'adolescenza e la morte

L'adolescenza – le sue preoccupazioni, i suoi modi di pensare, le sue prove – e la morte hanno moltissime affinità. La morte è al di fuori della società, è oltre i suoi limiti, eppure ne sta al centro, la ritroviamo in tutti gli aspetti della nostra vita: basta ascoltare i notiziari quotidiani per convincersene. L'adolescente ha difficoltà a trovare il suo posto nella società: non si trova a suo agio nel gruppo dei bambini né in quello degli adulti, e nemmeno nella sua famiglia. L'adolescente è dappertutto nella nostra società, ciononostante la sua definizione rimane incerta.

La morte significa rottura: con la vita, con l'ordine sociale. Anche quando si sa che sta per arrivare, rimane sempre un intollerabile scandalo, che finisce per

essere accettato perché non è possibile tornare indietro o fare come se non fosse accaduto. L'adolescenza, anche quando passa senza una ribellione visibile, è pur sempre una separazione, tanto quanto una transizione tra l'infanzia e l'età adulta. Il corpo cambia, e con lui anche i bisogni e i desideri, così come il modo di vedere se stessi, gli altri, il mondo, la vita. L'adolescente deve vivere il lutto della separazione dall'infanzia, buona o cattiva che sia, alla quale si era abituato: dal suo corpo di bambino, dalla sua relazione infantile con i suoi genitori, dai suoi desideri, dalle sue amicizie e dagli amori infantili. Si sente dilaniato tra l'impazienza e il timore di cambiare.

Con la morte, il corpo perde le sue caratteristiche: la sua coerenza, la sua consistenza, la sua immagine, la sua identità, ciò che lo rendeva riconoscibile e sicuro. L'adolescenza produce degli effetti simili: le differenze sessuali si accentuano, diventano più visibili, più ingombranti nonostante l'orgoglio che suscitano, e fanno dubitare del valore del proprio corpo, della sua capacità di sedurre.

La morte è certezza: quando si è morti, si è morti (tranne che nelle storie immaginarie). L'adolescente mette in dubbio le certezze, le sue così come quelle degli adulti. Il dubbio è il suo territorio, il suo modo di pensare.

La morte impone la passività assoluta: il soggetto che ne è colpito subisce la sua legge, è ridotto alla massima impotenza, privato di se stesso, della capacità di controllare il suo pensiero, il suo corpo e la sua vita. L'adolescente è attratto da questa passività che appaga ogni tensione, dalla tentazione dell'assoluto riposo (che è vicino alla morte, anche se spesso essa non viene cercata). Non si fida dell'azione (che gli sembra rischiosa) e del pericolo di non poter esistere che attraverso di essa. Esita tra attivismo e passività, tra energia senza sosta e inerzia, tra il desiderio di prendere in mano la propria vita, i propri progetti, e quello di scaricare tutto sui suoi genitori, sugli adulti.

La morte spezza il legame tra pensiero e corpo. L'adolescente dice a volte: "Se penso, non ho un corpo (sono un intellettuale, un secchione); se possiedo un corpo, non posso pensare (sono un bell'oggetto di desiderio)". Certi suoi modi di pensare eccessivamente astratti, eterei e alcune teorie fredde sono la prova delle sue difficoltà nel riuscire a pensare senza tralasciare il corpo. La tentazione

dell'azione pura (esprimendosi solo con il gesto, il comportamento, l'atto o l'ostentazione) anziché col pensiero, è la sorella gemella dell'astrazione. Raramente la realtà è così pura, così caricaturale ma questi riferimenti si trovano spesso in molti adolescenti, più o meno nascosti o attenuati.

La morte fa perdere all'essere umano ciò che lo rendeva unico, riconoscibile – i suoi modi di pensare, di provare emozioni, il suo modo di vedere il mondo, i suoi piccoli gesti, i suoi comportamenti, la sua camminata, ogni suo tratto – rendendolo simile a tutti gli altri scheletri, riducendolo all'indifferenziazione. Per l'adolescente è difficile riuscire a trovare il giusto rapporto con gli altri: l'immensa distanza lo tenta (“Non ho nulla a che fare con voi, non sono come voi, non voglio esserlo!”), così come l'immensa vicinanza, pari quasi ad una fusione, fino all'indifferenziazione e all'uniformità (“Faccio parte del gruppo, nulla mi distingue dagli altri, né il mio modo di parlare, né quello di vestire, di camminare, di comportarmi!”). Questo doloroso conflitto esprime il suo fragile senso d'identità, il bisogno di trovare un'identità già pronta, di non essere il solo a portarla, di distinguersi dai genitori per non esserne una copia sbiadita.

La morte è ciò che chiude il gioco. Quando ha colpito e imposto il suo ordine non si muove più niente: la rigidità del cadavere, l'ordine dei cimiteri, il gelo nei dialoghi e nelle relazioni. Il defunto non può recuperare una cattiva azione, una parola sbagliata, correggere un errore, un malinteso, pagare i suoi debiti, dire che vuole bene nonostante la sua maschera di freddezza. I sopravvissuti hanno la responsabilità di vedere in un modo nuovo ciò che egli ha fatto e detto quando era in vita. Devono rimettere in gioco le prove, le certezze, correggere le immagini sbagliate, ingiuste, se lo vogliono e se ne hanno la forza e il coraggio. L'adolescente compie un andirivieni tra la serietà – che l'immagine di adulto gli propone (lavoro, responsabilità, ecc.) – e il gioco – nostalgia dei giochi d'infanzia idealizzata, che vorrebbe prolungare il più a lungo possibile (il gioco dei vestiti, la velocità, la musica, il pensiero, nomade come i legami sessuali e affettivi, e i giochi del linguaggio orale che si presta a tutte queste fantasie e a tutte le invenzioni).

1.3 Accettare la perdita dell'infanzia

L'adolescenza è un periodo di lutto, perché include il lutto dell'infanzia e del sentimento d'identità sicuro e narcisistico che, spesso, proveniva dallo sguardo meravigliato dei genitori sul bambino ideale che questi era stato per loro e il lutto del credere nella loro immortalità e onnipotenza, nella loro infallibilità. L'adolescente deve accettare la perdita di questi momenti e di quelle parti della sua vita a cui era molto legato, e di tutto ciò che rappresentavano, senza negare, nel tentativo di attenuare la sofferenza che prova, il valore che tali momenti hanno avuto per lui e senza temere di perdere il proprio valore e la propria identità vedendoli scomparire. Nella sua adolescenza deve ormai accettare di essere diverso dal bambino che era prima, pur restando fondamentalmente lo stesso, arricchito dall'aver superato questa prova, e disponibile a nuovi interessi, nuovi affetti, altri legami, senza rinnegare quelli che li hanno preceduti.

L'adolescente ha bisogno della ribellione per potersi staccare dai suoi genitori e dalla loro influenza, dai legami dell'infanzia, dalla sua fiducia illimitata verso di loro.

Quando l'adolescente dimostra attraverso le letture, i dischi, i film, i discorsi di avere un rapporto eccessivo con la morte, risulta opportuno parlarne con lui per capire l'origine e le ragioni, a volte molteplici, di questo interesse. Può sentirsi dolorosamente prigioniero di qualche questione rimasta in sospeso rispetto forse alla morte di un amico o di una persona cara. L'interesse per la morte si collega spesso a una domanda o ad una persona precisa. Con il suo comportamento egli tenta, con difficoltà, di staccarsene o di mostrare ai suoi genitori che è necessario e urgente parlarne, e che non può più continuare a pensarci da solo.

L'adolescente si rivolge agli adulti in tanti modi: con comportamenti eccessivi o pensieri astratti, passività, ribellione o allontanamento, timidezza oppure comportamenti a rischio, affermazione sfrenata d'identità o rifiuto d'ogni identità personale, ecc.

2. I PROCESSI ADOLESCENZIALI DELLA RIELABORAZIONE DEL LUTTO

2.1 Dolore, lutto e perdita di una persona cara

Il lutto e la perdita dei genitori sono condizioni umane inevitabili. Gli adolescenti sono curiosi della morte e spesso incontrano piccoli esempi nella loro vita: una lucciola o una cavalletta catturata che muore in un vasetto di vetro, la morte di un animale domestico o la morte di uno zio, una zia o un nonno. Ad un certo punto della vita adulta, la maggior parte delle persone subiscono l'esperienza della morte di una persona cara. La perdita di un genitore dovrebbe essere vista come un evento di vita prevedibile e a volte succede che qualcuno la debba sperimentare prima del solito nella sua vita (ad esempio nella fanciullezza o nell'adolescenza). Gli atteggiamenti adolescenziali di lutto dipendono dalla capacità dei soggetti di accettare la tragedia di una perdita così significativa, dalla loro capacità di tollerare l'angoscia che accompagna solitamente un lutto, e dal loro bisogno di crescita per raggiungere gli obiettivi di una sana maturazione, nonostante il genitore defunto.

Poiché la perdita dei genitori può essere considerata come l'esempio di lutto adolescenziale più difficile da rielaborare, poiché il tasso di prevalenza della perdita di un genitore è più attendibile di quelli delle altre categorie di lutto adolescenziale, poiché le ricerche cliniche si sono focalizzate maggiormente sulla perdita dei genitori che su quella di altre persone care, le pagine seguenti tratteranno la perdita dei genitori durante il periodo adolescenziale.

Quando un adolescente subisce la perdita di una persona cara, inevitabilmente mette in atto comportamenti specifici della situazione. La sua capacità di recupero si riferisce al processo e al risultato del suo grado di adattabilità alla nuova situazione nonostante le circostanze minacciose e provocatorie.

Esistono diversi modi per descrivere e commentare la morte di una persona cara e in tutta la letteratura psicologica alcuni termini – dolore, angoscia, lutto, perdita – sono usati come sinonimi e risultano interscambiabili tra loro. Appare necessario approfondire il significato di queste parole per capirne meglio il senso nel corso

del capitolo. Il dolore e l'angoscia sono sentimenti disforici o risposte affettive per la morte di una persona cara. Il lutto descrive il processo interno di adattabilità per la morte che culmina in un adeguato o inadeguato accomodamento. Il lutto include anche i rituali sociali e altre espressioni sociali di dolore. La perdita di una persona cara comprende sia il sentimento di dolore che il processo di lutto – rappresenta il processo sociale di adattamento con la risposta emozionale alla morte.

2.2 Epidemiologia della perdita di una persona cara nella fanciullezza e nell'adolescenza

Ci sono sessantacinque milioni di ragazzi più giovani di diciotto anni negli Stati Uniti d'America. Le ricerche del Census Bureau mostrano che il 72% vive con entrambi i genitori biologici, il 26% con uno dei loro genitori biologici, e il 2,8% vive senza genitori biologici, in comunità oppure con genitori adottivi, nonni o altri parenti (Tabella 2.1). 1.800.000 ragazzi vivono con genitori adottivi, parenti o in comunità (Ricerca del Census Bureau, 1992).

Tabella 2.1. Disposizioni di vita dei ragazzi minorenni degli U.S.A. nel 1991

A casa	Numero in milioni	Percentuale dei ragazzi
Entrambi i genitori biologici	46,7	71,7
Solo la madre biologica	14,6	22,4
Solo il padre biologico	2,0	3,1
Altri parenti	1,4	2,2
Altre sistemazioni	0,4	0,6

Fonte: Ricerca del Census Bureau (1992).

La proporzione dei ragazzi che hanno avuto esperienza della morte di uno o di entrambi i genitori è stimata intorno al 3,4%, circa 2.213.000 ragazzi (Tabella 2.2). Dei ragazzi che hanno perso un genitore per morte, il 73% ha perso il padre, il 25% ha perso la madre e il 2,1% ha perso entrambi i genitori (Ricerca del Census Bureau, 1990).

Tabella 2.2. Numero degli orfani negli U.S.A. nel 1998 (con percentuali)

Totale	Padri morti	Madri morte	Entrambi morti
2.213.000 (3,4%)	1.625.000 (2,5%)	516.000 (0,9%)	27.000 (0,04%)

Fonte: Ricerca del Census Bureau, 1990.

Dei minorenni che vivono con un genitore vedovo e non risposato, la maggioranza vive con le loro madri – 780.000 con le madri vedove contro i 110.000 con i padri vedovi (Tabella 2.3). Così l'1,4% della giovane popolazione – circa 890.000 ragazzi o il 40% dei ragazzi orfani – vivono con un loro genitore vedovo (Ricerca del Census Bureau, 1992). Infine, approssimativamente il 55% dei ragazzi hanno dai 12 ai 17 anni (Ricerca del Census Bureau, 1989).

Tabella 2.3. Numero di ragazzi americani che vivono con genitori divorziati, separati o vedovi nel 1991

Genitori	Con madre	Con padre
Divorziati	5.206.000	916.000
Separati	2.946.000	405.000
Vedovi	780.000	110.000

Fonte: Ricerca del Census Bureau, 1989.

Questa ricerca non possiede informazioni riguardo il sesso, l'età e l'etnia dei soggetti studiati, né vi sono notizie affidabili sul numero di ragazzi che hanno vissuto l'esperienza della morte di un fratello o di una sorella – un'esperienza che lascia un segno indelebile nella psicologia di una giovane persona.

Non è possibile stimare la proporzione tra i casi dei bambini e quelli degli adolescenti, dal momento che i dati a disposizione non contengono informazioni sull'età dei soggetti sconvolti dalla morte di un genitore.

I genitori della maggior parte dei ragazzi ha dai 35 ai 54 anni: più del 99% delle loro morti può essere divisa in due classi generali – la morte per malattia cronica oppure per un evento improvviso (Tabella 2.4) (Organizzazione Mondiale della Sanità, 1991). Dall'80% al 90% di tutte le morti dei genitori di entrambi i sessi sono dovute a cause naturali, e le morti attribuibili a malattie croniche avvengono tre volte di più rispetto alle morti per malattie improvvise o per violenza. Nel caso

di una lunga degenza, la famiglia ha qualche volta il tempo di prepararsi – sia sotto il punto di vista cognitivo che emozionale – per la morte imminente. Quando la morte avviene improvvisamente, la famiglia ha minore opportunità per prepararsi.

Tabella 2.4. Cause principali di morte per soggetti di età compresi tra i 35 e i 54 anni (con tassi su 100.000)

Cause di morte	Uomini		Donne	
Morti di malattia cronica (totali)	76.896	(602,8)	97.607	(493,3)
Cancro	52.016	(411,9)	55.778	(406,9)
Malattia cronica cardiovascolare	24.880	(190,9)	11.829	(86,4)
Morti improvvise (totali)	37.868	(269,7)	11.577	(79,7)
Infarto	12.698	(99,1)	3.511	(26,4)
Omicidio	4.275	(28,2)	1.211	(7,7)
Suicidio	6.528	(44,6)	2.209	(14,8)
Incidenti stradali	6.956	(47,0)	2.812	(18,6)
Altri incidenti	7.411	(50,8)	1.834	(12,2)

Fonte: Organizzazione Mondiale della Sanità, 1991.

2.3 La natura del lutto nei giovani

I problemi clinici del lutto per un adolescente sono stati riconosciuti, trattati e teorizzati per diversi decenni. Prima degli anni settanta, la maggior parte della letteratura riguardante il lutto negli adolescenti consisteva in interpretazioni metapsicologiche o in cartelle di casi di giovani malati psichicamente che avevano anche subito la perdita di una persona cara. I rapporti clinici tendevano ad essere inusuali o riguardavano studi di singoli casi isolati, lavorando su un piccolo numero di campioni senza gruppi di controllo. I trattati metapsicologici, seppur provocatori e stimolanti, tendevano ad operare all'interno di una struttura prevalentemente psicoanalitica, limitandosi a domande e considerazioni ritenute significative.

Un motivo della limitatezza degli studi empirici era il tasso relativamente basso di adolescenti che avevano subito un lutto in famiglia. La maggior parte degli adolescenti non vivono un lutto di un membro della famiglia o di una persona cara,

così risulta difficile identificare un campione di studio adeguato e affidabile. Un secondo motivo era un'idea psicoanalitica, per cui il dolore o gli stati depressivi che un adolescente provava di fronte alla morte di una persona cara non risultavano un'esperienza così intensa e interessante come invece lo era quella degli adulti, che sviluppavano più angoscia e dolore. Questa credenza prevalente ha portato a scoraggiare ricerche sulle reazioni del dolore adolescenziale.

Un terzo motivo era il dolore emozionale che l'argomento delicato suscitava negli adolescenti, nei familiari e nei ricercatori. Storicamente, i ricercatori clinici hanno sentito la necessità di creare un trattamento per i ragazzi colpiti dalla perdita di una persona cara e hanno dato precedenza agli interessi clinici su quelli di ricerca. Un quarto motivo era che, nonostante il ricercatore avesse seguito un largo campionamento di adolescenti per acquisire nuovi casi di adolescenti sofferenti, è sempre stato difficile capire se i soggetti avessero difficoltà psicologiche già da prima dell'evento morte, oppure se tutte le reazioni e i sintomi osservati fossero difficoltà psicologiche dovute al lutto subito.

Una conferenza dell'Istituto Nazionale di Salute Mentale del 1977 relativa ai risultati sulla depressione infantile ed adolescenziale sottolineava a voce unanime come le depressioni infantili ed adolescenziali abbiano una propria integrità e siano degne di studi empirici specifici.

2.4 Il lutto nell'adolescenza

Gli studi di Black (1984) hanno paragonato le esperienze del divorzio dei genitori con la morte di un genitore. In Gran Bretagna, la studiosa ha stimato che l'1,6% di tutti i ragazzi ha subito un lutto di almeno un genitore. Nelle sue ricerche ha scoperto che le fatiche per mantenere un relazione psicologica, cioè "le fantasie ritrovate", erano più comuni tra i ragazzi con esperienze di divorzio dei genitori che tra gli adolescenti che avevano subito una perdita significativa. Black sostiene che sia più semplice per un ragazzo in lutto che per un ragazzo dopo il divorzio dei suoi genitori digerire la realtà della perdita, perché il genitore defunto scompare successivamente e non sopravvive in nessun luogo sulla terra. Comunque i ragazzi orfani e quelli con un divorzio dei propri genitori alle spalle esperiscono reazioni emotive simili. In entrambe le condizioni, i ragazzi più giovani tendevano

a mostrare una regressione e gli adolescenti più grandi tendevano a mostrare tristezza, depressione e rabbia. Come il divorzio, le morti dei genitori erano a volte improvvise e a volte precedute da un lungo periodo anticipatorio dell'evento. La salute mentale e fisica delle persone sopravvissute in famiglia era una variabile che influenzava inevitabilmente l'adattabilità o meno del ragazzo coinvolto nella nuova situazione.

Black (1984) ha iniziato anche un programma d'intervento per le famiglie colpite da un lutto basandosi sugli studi delle "famiglie separate". Lo scopo principale dell'intervento era di promuovere la comunicazione del dolore all'interno dell'unità familiare. La studiosa riporta che le famiglie che hanno partecipato al suo programma d'intervento sono funzionate meglio come individui e come famiglie al termine di un anno paragonate alle famiglie che non hanno partecipato. Tra le famiglie in trattamento, buoni risultati sono associati alle famiglie dove i ragazzi piangevano molto per il genitore morto e dove il genitore ancora in vita era capace di aiutarli a farlo, incoraggiato dal terapeuta familiare.

Elizur e Kaffman (1982) hanno studiato i ragazzi israeliti i cui padri sono morti di una morte violenta in una guerra. La loro ricerca considera il dolore dei ragazzi associato alla morte per violenza. Nei primi mesi dopo la morte del padre, i ragazzi mostravano risposte emotive di dolore e angoscia – pianto, malinconia e desiderio del loro papà. Anche la rabbia e la protesta erano reazioni molto comuni. Per fronteggiare la morte dei loro padri, la maggior parte dei ragazzi sceglieva di credere che i loro papà fossero vicino a loro anche se non erano più vivi. La natura confusionale della morte violenta è sottolineata dai tentativi dei ragazzi di capirla meglio facendo domande e testando la realtà.

Nell'anno successivo alla morte, la maggior parte dei ragazzi aveva imparato ad accettare la realtà della perdita – alcuni tentavano ancora di negare la realtà. Ma più gli adolescenti cercavano di capire la morte, più mostravano un'ansietà crescente. Avevano paura di rimanere da soli, di perdere anche la propria madre, di ricevere trattamenti medici, del buio, del terrorismo e di altri stimoli esterni minacciosi. La maggior parte dei ragazzi mostrava quest'ansietà diventando più bisognosi d'attenzione e più dipendenti dalle loro madri. Qualcuno ha accusato problemi disciplinari e comportamenti aggressivi.

La maggior parte dei ragazzi ha mostrato dei miglioramenti nel terzo e quarto anno dopo la morte del padre. Tuttavia, un terzo dei ragazzi mostrava ancora marcati problemi emotivi. Due interessanti fenomeni sono emersi – gli adolescenti del campionamento mostravano generali freni emotivi e comportamenti esemplari. Hanno intrapreso nuove responsabilità nella famiglia e fuori, assicurandosi l'approvazione dagli adulti e aumentando la loro autostima. Le due reazioni sembravano mostrare una maturità prematura e un forte bisogno di rimandi adulti positivi nei ragazzi che avevano perso il padre per improvvisa morte violenta.

Silverman e Worden (1992) hanno analizzato le reazioni di un largo gruppo di ragazzi, raccogliendo interviste fatte ai ragazzi e ai genitori sopravvissuti dopo quattro mesi dalla morte dell'altro genitore. Questi ragazzi avevano tutti vissuto con entrambi i genitori prima della scomparsa di uno di essi. I soggetti erano identificati e scelti dall'agenzia di pompe funebri che aveva servito la famiglia. Il meccanismo di campionamento non era progettato per identificare un rappresentativo gruppo della comunità di Boston e, tuttavia, il 49% delle famiglie avvicinate ha deciso di partecipare.

Il gruppo finale consisteva in 125 ragazzi (70 famiglie) di età compresa tra i 6 e i 17 anni. I tre quarti del gruppo aveva perso il padre, in accordo con le tendenze nazionali che mostrano che è più probabile per un ragazzo perdere il padre piuttosto che la madre. Quasi il 90% delle morti erano dovute a cause naturali. Nel 60% dei casi la morte era preceduta da una lunga malattia. Il genitore sopravvissuto aveva in media 51 anni (età variabile tra i 30 e i 57 anni) e c'erano in media il 2,6% di ragazzi per famiglia (da 1 a 5 figli). I due terzi delle famiglie avevano almeno un figlio sotto i 12 anni. L'adesione alla religione cattolica (70%) era chiaramente rappresentativa per la maggioranza della comunità.

Quando la malattia permetteva alla famiglia di prepararsi alla morte del genitore, Silverman e Worden hanno scoperto che gli uomini con le mogli malate continuavano ad andare al lavoro, mentre le donne con i mariti malati tendevano a smettere di lavorare fuori casa. I padri sopravvissuti, a differenza delle madri, mostravano una maggiore tendenza a mandare i propri figli a scuola il giorno dopo il funerale. Complessivamente le madri affrontavano la morte dei mariti riuscendo

ad essere maggiormente in contatto con le nuove necessità della famiglia e più disponibili verso i ragazzi rispetto ai padri.

Il 20% dei ragazzi era presente al momento della morte del proprio genitore, e i ragazzi erano testimoni della morte del padre piuttosto che di quella della madre. Gli altri tre quarti dei ragazzi hanno saputo della morte del loro genitore dal genitore ancora in vita. Quando si parlava di morte all'inizio, i ragazzi erano di solito frenati, tristi o confusi. Nel giorno della morte il 91% scoppiava in lacrime, ma le femmine non piangevano più dei maschi e sia coloro che avevano perso il padre che quelli senza madre piangevano disperatamente. Il 95% dei ragazzi aspettava il funerale del loro genitore. Nei giorni immediatamente successivi alla morte, agli adolescenti veniva detto che “erano diventati ormai grandi”.

Nelle interviste fatte quattro mesi dopo la morte del genitore, Silverman e Worden hanno rilevato che il 70% dei ragazzi dormiva bene. Il 74% aveva spesso mal di testa, il 19% aveva difficoltà di concentrazione a scuola, il 18% mostrava ancora difficoltà ad accettare l'assenza del genitore defunto a tavola durante la cena, il 13% presentava sintomi di ansietà somatica e l'8% continuava a piangere giornalmente – i ragazzi più giovani riportavano il pianto. Gli studiosi hanno stimato che il 17% dei ragazzi erano in sofferenza emotiva dopo quattro mesi la morte del genitore. Le principali caratteristiche dei ragazzi in sofferenza emotiva includevano un basso rendimento scolastico, un comportamento scortese verso i propri amici, un'intensa preoccupazione con pensieri sul genitore defunto, un sentimento di maggior indifferenza verso ciò che accadeva loro, maggiori problemi di salute psichica. Il sesso del ragazzo, la sua età e il sesso del genitore morto non sembravano giocare un ruolo di variazione nell'intensità della sofferenza emotiva. Nei quattro mesi successivi alla morte del genitore, il 4% dei ragazzi ha riportato una grava malattia. Solo il 35% non ha mostrato problemi di salute. I problemi di salute sono collegati all'età più giovane, alla perdita della madre e ad una paura più marcata per la salvezza del genitore ancora in vita. Solo il 22% dei ragazzi pensava che il proprio rendimento scolastico fosse peggiorato e il 18% pensava che il proprio rendimento scolastico fosse migliorato. Il 71% riteneva un'abilità occuparsi effettivamente della scuola.

Rispettando gli sforzi di mantenere qualche tipo di comunicazione con il genitore defunto, Silverman e Worden hanno scoperto che il 57% parlava con il proprio genitore assente durante i quattro mesi dopo la sua morte – e quasi la metà sentiva una risposta. L'81% dei ragazzi pensava che il genitore defunto li stesse guardando e di questi i due terzi avevano paura della disapprovazione del genitore morto. Il 55% sognava il genitore morto, solo pochi erano impauriti o rattristati dai sogni. Il 3% non poteva ancora credere che la morte fosse reale e il 4% riportava di dimenticare occasionalmente che il loro genitore fosse defunto.

Il 71% dei ragazzi continuava a pensare al genitore morto diverse volte a settimana, e il 54% ricordava ciò che di solito faceva con il proprio genitore varie volte a settimana. Pensieri frequenti sul genitore erano più comuni tra quelli che avevano perso la madre. Il 76% dei ragazzi teneva qualche oggetto personale del defunto nella propria stanza o sulla propria persona.

Tutti i docenti dei ragazzi sapevano della morte del genitore, ma solo la metà ha condiviso quest'informazione con i compagni di classe. I docenti tendevano ad informare dell'accaduto senza che il ragazzo coinvolto fosse presente al momento della condivisione della triste notizia. Solo il 54% dei ragazzi (soprattutto femmine) parlava della morte del genitore con i propri amici; il rimanente non voleva. Il 14% (soprattutto femmine) sentiva che gli altri ragazzi comprendevano il momento duro e difficile a causa della presenza di un solo genitore.

I due terzi dei ragazzi (soprattutto femmine) riportavano che potevano parlare della morte del loro genitore e dei loro sentimenti con un membro della famiglia che sentivano vicino, ma il 10% dei ragazzi riportava di non sentire vicino nessun familiare. I padri sopravvissuti riportavano minori discussioni sulla morte con i loro figli rispetto alle madri.

I ragazzi che hanno perso la mamma vivevano con maggior discontinuità le loro giornate rispetto a quelli che hanno perso il papà. Quattro mesi dopo la morte del genitore, il 44% dei ragazzi riportava un aumento nelle richieste di svolgere le faccende di casa – l'aumento era più probabile nei casi di perdita materna. Il 35% di tutti i ragazzi riferiva cambiamenti nell'orario di pasto, il 40% aveva cambiato stanza da letto e il 27% andava a letto ad un'ora diversa. Tuttavia il 67% sentiva

che si era verificato un piccolo cambiamento anche nel tempo che trascorrevano fuori casa con gli amici.

Durante le loro discussioni relative a queste ricerche, Silverman e Worden sostengono che la morte di un genitore può inevitabilmente portare all'angoscia, ma non necessariamente portare allo sviluppo di sintomi psichiatrici. I due studiosi vedono la morte di un genitore come una serie di eventi che precedono e seguono il momento della morte stessa, piuttosto che un singolo evento stressante. Lungo l'esperienza della morte, l'accumulazione degli eventi associati contribuisce all'emergere della vulnerabilità o dell'adattabilità psicologica del soggetto.

Quattro mesi dopo la morte, i ricordi delle attività condivise con il genitore defunto e delle cose che il genitore aveva fatto per i propri figli erano un'importante porzione dei pensieri dei ragazzi. Un modo importante con cui il genitore vivo poteva aiutare il figlio in questa fase era di dare al ragazzo un'opportunità di parlare del genitore defunto e di mantenere uno spazio per quel genitore nella vita del ragazzo. Tuttavia, la maggior parte dei genitori vivi non riusciva ad aiutare il ragazzo nel mantenere questo tipo di comunicazione attraverso conversazioni o racconti di ricordi.

L'impatto della morte pervadeva molti aspetti delle vite dei ragazzi. Questi ragazzi non trattavano solo la morte di una persona, ma la morte di un modo di vivere. La morte di una madre appariva essere una più grave perdita di un passato modo di vivere rispetto alla morte di un padre. I ragazzi erano meno capaci di parlare dei loro sentimenti e riferivano più cambiamenti nella loro quotidianità dopo una morte materna. I padri vivi sembravano meno preparati o pronti per acquisire i ruoli delle madri defunte che viceversa. È più semplice per una madre assolvere alle funzioni paterne che per un padre gestire quelle materne.

Silverman e Worden hanno concluso che l'83% dei 125 ragazzi erano effettivamente capaci di accettare la morte del genitore dopo quattro mesi. La sofferenza non sembrava sopraffare la maggior parte dei soggetti: i ragazzi non esprimevano il loro dolore in periodi prolungati di pianti, aggressioni o isolamenti.

Alcuni studi hanno suggerito che la fatica di rimanere in comunicazione con il genitore defunto può cambiare con lo sviluppo. I ragazzi di tutte le età sognano di incontrare il defunto. Per i bambini più piccoli, questi sogni sono a volte interpretati letteralmente come apparizioni di fantasmi. Gli adolescenti capiscono invece che questi sogni non sono realtà. Black (1983) ha scoperto che un terzo degli adolescenti sognava i propri fratelli morti e trovava consolazione in questi incontri onirici.

Altri studi dimostrano che gli adolescenti non sono necessariamente in grado di comprendere la morte a livello intellettuale, logico e razionale. Gli adolescenti che comprendono la finalit  e l'universalit  della morte in termini generali spesso negano questa realt  quando la morte in questione colpisce qualcuno vicino a loro. Similmente, gli adolescenti spesso negano il fatto che loro stessi siano vulnerabili di fronte alla morte.

Studi controllati sul lutto adolescenziale hanno il potenziale di identificare caratteristiche e sintomi comuni o unici allo stato di sofferenza, ma pochi studi controllati riferiscono dati. In una ricerca controllata, Brent e colleghi (1992) hanno intervistato 58 amici e conoscenti di dieci vittime adolescenziali morti per suicidio sei mesi dopo la loro morte e hanno paragonato i tassi d'incidenza dei disturbi psichiatrici durante i sei mesi dalla morte con quelli di un gruppo di controllo di 58 adolescenti. Utilizzando un'intervista clinica strutturata con ogni adolescente e genitore, Brent ha rilevato che l'incidenza di depressione maggiore era pi  alta per il gruppo esposto al suicidio di un amico. In questo gruppo, gli episodi depressivi tendevano ad iniziare nel primo mese dopo il suicidio e la maggior parte che sviluppava un episodio depressivo era ancora depressa dopo sei mesi. Ciononostante gli amici delle vittime morte per suicidio non mostravano un tasso pi  alto di tentati suicidi durante i sei mesi dopo la morte.

Durante le sue considerazioni su queste ricerche, Brent ipotizza che l'esposizione al suicidio di un amico precipitava in una reazione patologica di lutto per molti adolescenti e tali reazioni si manifestavano in episodi depressivi maggiori. Lo studioso basa le sue interpretazioni sulle osservazioni che la quantit  di dolore e la gravit  della depressione erano correlate all'intensit  della relazione con il soggetto suicida; il rischio di sviluppare una depressione maggiore era pi  alto per

gli amici con una storia familiare o personale di depressione maggiore; le sindromi depressive duravano a lungo – spesso per cinque o sei mesi.

Un'altra interpretazione sostiene che gli amici della vittima suicida che mostravano sintomi depressivi persistenti per sei mesi dopo la morte stavano semplicemente soffrendo di più rispetto alle aspettative, ma la qualità del loro dolore non era patologica e la diagnosi di depressione maggiore non era giustificata.

Pochissimi studi sono stati intrapresi per ottenere conclusioni certe sulla natura dell'esperienza adolescenziale del dolore per la morte di una persona cara. La maggior parte degli studi in quest'area mostra alcuni limiti da non sottovalutare: i gruppi di campionamento relativamente piccoli, l'assenza di una procedura sistematica per paragonare le informazioni raccolte in un'intervista diretta all'adolescente con informazioni raccolte dalle osservazioni dei genitori o coetanei, l'affidabilità incerta delle loro osservazioni e valutazioni, l'attenzione a particolari tipi di esperienza di morte (ad esempio gli studi di Elizur e Kaffman sulle reazioni emotive dei ragazzi che hanno perso i loro padri durante una guerra) o a contesti culturali specifici (ad esempio gli studi di Elizur e Kaffman sulle reazioni emotive dei ragazzi israeliti).

2.5 Il dolore dell'adolescente

Grant e colleghi (1992) hanno proposto un numero di variabili indipendenti che influiscono sulle reazioni adolescenziali dopo la perdita di una persona cara. Questa lista include:

- l'età del ragazzo alla morte del genitore;
- il sesso del ragazzo;
- il sesso del defunto;
- le cause di morte del genitore (naturali o violente);
- la previsione della morte e il grado di preparazione individuale o familiare;
- la presenza del ragazzo al momento della morte del genitore;
- le reazioni del genitore in vita;
- il modo in cui i genitori vivi comunicano col figlio;
- l'abilità del genitore vivo ad assumersi il nuovo ruolo di unico genitore in casa;

- l'ambiente domestico;
- le circostanze di vita successive;
- la continuità o la discontinuità della quotidianità del ragazzo dopo la morte;
- la disponibilità di un supporto sociale;
- l'anamnesi psicopatologica del ragazzo e della famiglia.

Questi studiosi hanno elaborato un'intervista strutturata, che si basava su quattro fattori principali. Il primo fattore consisteva in voci relative ai ricordi che il soggetto voleva evitare attivamente e alle memorie dolorose ed intrusive. Il fattore successivo trattava domande relative alle attività ricordate svolte insieme al defunto, alla sensazione di sentirsi fisicamente vicino al defunto e alle imitazioni del comportamento del morto. Il terzo fattore raccoglieva voci relative ad un aumento d'insonnia, a reazioni affettive intense e ad un allontanamento di sé dal defunto. L'ultimo fattore consisteva in domande relative ai problemi comportamentali a scuola, alla sofferenza causata dai ricordi e al pessimismo nel possedere l'abilità per superare l'esperienza del dolore.

Il primo fattore può descrivere gli adolescenti che sono stati sopraffatti o traumatizzati dall'esperienza del dolore; le loro risposte identificano i sintomi di dolore e un acuto senso di vulnerabilità verso i ricordi disturbanti ed intrusivi. I successivi due fattori sembrano affrontare differenti stili per affrontare attivamente la realtà portando il soggetto ad un sollievo dalla sofferenza e ad un senso di miglioramento positivo. L'ultimo fattore può indicare uno stile inadeguato per affrontare la morte.

2.6 Le conseguenze secondarie per l'adolescente in lutto

La morte di un genitore segna l'inizio di una serie di cambiamenti stabili all'interno della vita familiare.

Una delle più importanti conseguenze secondarie associate alla morte di un genitore si ritrova nel cambiamento dello stato finanziario della famiglia. Se il genitore defunto era il principale sostegno familiare oppure se la famiglia era abituata ad avere due stipendi al mese, le pressioni economiche sulla famiglia e l'ansia per la sopravvivenza costituiscono un forte stress. Questo stress può mostrarsi nella difficoltà a mettere cibo in tavola, a pagare una baby-sitter mentre

il genitore in vita lavora, a comprare nuovi abiti ai figli e a permettersi vacanze o semplici uscite familiari per cui serve denaro. Spesso i ragazzi non possono essere mandati al college dopo la morte di un genitore.

Parkes (1970) ha rilevato che più della metà delle vedove diventano più povere dopo la morte dei loro mariti. Più della metà lavora fuori casa dopo la scomparsa del congiunto e la metà di queste donne non ha mai lavorato prima. A causa di queste difficoltà economiche, la famiglia è spesso costretta a trasferirsi in case più piccole, a cambiare vicini e a spostarsi in differenti regioni del paese.

È usuale per le famiglie trasferirsi entro l'anno dalla morte del genitore. Il motivo è dato principalmente dalle difficoltà finanziarie, sebbene a volte la causa sia riconducibile all'incapacità di sopportare i ricordi del familiare così forti ed emozionanti all'interno della vecchia casa. Non sono considerate le conseguenze di quest'azione sulla situazione educativa e sociale dei figli, i quali devono adattarsi ad una nuova abitazione, una nuova scuola con nuovi professori, un nuovo gruppo di amici, un nuovo vicinato – e la perdita di tante ed importanti relazioni del vecchio vicinato.

Se il genitore in vita è così sconvolto dal dolore che continua a mostrare poco interesse per il figlio, è poco coinvolto nella quotidianità e nella cura del ragazzo e trascura il figlio, il ragazzo effettivamente esperisce la perdita di entrambi i parenti – uno vivo e uno morto.

Il genitore in vita crea il contesto familiare per la rielaborazione del lutto nel figlio adolescente. Qualche genitore trova impossibile parlare ad alta voce del defunto o del loro dolore con i figli o con qualcun altro, negando alla loro stessa prole l'opportunità di comunicare i loro sentimenti, le loro fantasie e i loro sforzi. Durante un'intervista, molti adolescenti ammettono che sono restii a parlare della morte del genitore in presenza dell'altro genitore vivo, perché hanno paura che l'argomento sia troppo doloroso da tollerare per l'adulto – e molti dei genitori vivi sostengono le stesse motivazioni nel non volere parlare della morte in presenza dei loro figli adolescenti.

I genitori vivi hanno difficoltà nel rielaborare il loro lutto e spesso non hanno l'energia, le capacità o le risorse per affrontare il dilemma psicologico dei loro figli sofferenti. Quando il genitore persegue coscienziosamente l'atteggiamento di

affrontare il dolore dei propri figli, spesso si accorge che la fatica e i sentimenti dei ragazzi sono simili ai propri. In queste situazioni di acuta tensione e smarrimento, non è sempre possibile per i genitori in lutto considerare l'età dei figli in famiglia, il tipo di relazione che ognuno di loro aveva instaurato col genitore defunto e le differenti risposte che ogni ragazzo ha messo in atto di fronte alla scomparsa della persona cara.

La qualità e la durata della reazione del genitore vivo alla morte del congiunto esercitano una diretta influenza sul senso di salvezza e di benessere del figlio e modellano la risposta di dolore del figlio che prende il genitore vivo come esempio da seguire. Le correlazioni tra la sofferenza emotiva acuta dell'adolescente e del suo genitore dopo la morte di un fratello supporta l'ipotesi che l'abilità di un adolescente nel riconoscere ed esprimere emozioni è influenzata dal modello genitoriale agito. I principali problemi per gli adolescenti più giovani sono il cambiamento dell'intensità della partecipazione del genitore in vita nella propria esistenza e la durata di tale cambiamento. Il principale problema per gli adolescenti più grandi è il grado di demoralizzazione e inoperatività del genitore in vita dopo le reazioni iniziali di lutto.

2.6 L'adattabilità e la vulnerabilità dell'adolescente di fronte al lutto

Secondo una prospettiva psicologica, la rielaborazione del lutto può essere vista come una sfida per le capacità adattative della persona colpita. Un'adattabilità ben riuscita significa non solo la scomparsa dei sintomi disforici del dolore, ma soprattutto un successo positivo con la conseguente crescita della persona che acquisisce un aumento del repertorio delle abilità per fronteggiare nuove e difficili situazioni.

Wortman e Silver (1989) hanno suggerito che l'idea che esistano modi migliori o più salutari di affrontare una perdita rispetto ad altri sia un mito. I professionisti pensano che vi siano cinque modalità corrette per affrontare un lutto. La prima idea è che la depressione dopo una perdita sia inevitabile e deve essere esperita prima che il processo di guarigione possa iniziare. Tuttavia, gli esiti di una ricerca sistematica hanno fallito nel dimostrare la verità di questa teoria. Un altro mito è che il mancato vivere la sofferenza dopo una morte sia un segno di psicopatologia.

I dati dimostrano che il dolore assente o ritardato non porta sempre ad una malattia mentale. L'idea che chi soffre debba riflettere sulla perdita subita non è confermata. Ci si aspetta che la persona che abbia subito una perdita si riprenda eventualmente dai sentimenti di dolore. L'ultimo giudizio erroneo è che chi soffre dovrebbe imparare ad accettare la morte intellettualmente prima di essere ricoverato. Ci saranno sempre persone che hanno particolare difficoltà a confrontarsi con la morte, specialmente se questa è stata violenta o improvvisa. Secondo Wortman e Silver, affrontare una perdita sembra essere un processo idiosincratico in cui quello che può o non può portare alla psicopatologia non può essere predetto.

La ricerca svolta da Parkes (1990) su 54 pazienti psichiatrici rileva un numero di fattori di rischio per sviluppare una psicopatologia dopo un lutto. Esperienze multiple e morti improvvise sembrano essere un fattore di rischio, poiché chi soffre non è preparato alle conseguenze emozionali. Aver avuto problemi psichiatrici dopo un lutto può indicare il rischio di risposte patologiche ad una nuova perdita. La bassa fiducia in se stessi e negli altri rende il soggetto insicuro delle proprie abilità nell'affrontare la perdita e restio nel chiedere aiuto agli altri. I genitori ansiosi possono avere figli che diventano ansiosi, gli adulti contraddittori svilupperanno probabilmente risposte patologiche davanti al dolore. Gli adolescenti indipendenti (come spesso lo sono) soffrono probabilmente di un dolore ritardato quando rispondono ad una perdita di una persona cara.

Krupnick (1984) e Medalie (1990) hanno creato una lista di fattori di rischio specifica per il lutto nell'adulthood. I seguenti fattori presentano un rischio di psicopatologia dopo la morte di un genitore o di un fratello: perdite avvenute prima dei 5 anni o durante i primi anni dell'adolescenza; perdita della madre per le ragazze femmine più giovani di 11 anni e perdita del padre per gli adolescenti maschi; problemi psicologici nella giovinezza prima della morte; presenza di una relazione conflittuale con il defunto prima della sua morte; genitore sopravvissuto che instaura una dipendenza eccessiva con suo figlio; mancanza di supporti esterni o familiari; ambiente casalingo instabile; nuovo matrimonio del genitore; mancanza di una comprensione precedente della morte; morte precoce; morte avvenuta per suicidio o per omicidio.

Secondo Solomon (1987), la preparazione alla morte può essere un fattore di difesa per fronteggiare un lutto. Teoricamente, una morte preparata permette al soggetto di iniziare la rielaborazione del lutto prematuramente, così una parte del dolore può essere tematizzata prima che la persona muoia. I soggetti capaci di prepararsi alla morte acquisiscono spesso più capacità di adattarsi alla nuova situazione rispetto a quegli individui che subiscono la morte della persona cara come uno shock. Avere un chiaro e definito concetto di morte è un altro fattore di difesa per il lutto. Gli adolescenti che hanno già vissuto l'esperienza della morte di un loro caro sembrano maggiormente equipaggiati per affrontare ancora tale esperienza. Solomon crede che gli adolescenti che non hanno ancora subito la perdita di qualcuno abbiano un periodo di difficoltà per assimilare questa nuova esperienza.

Krupnick (1984) ha delineato fattori multipli di difesa contro l'impatto traumatico della morte di un padre. Una madre forte e lavoratrice, che tiene intatta la vita familiare, sembra rafforzare i suoi figli attraverso il suo esempio. Se la madre ha la sua rete di amicizie fuori casa, solitamente è maggiormente in grado di dare supporto ai suoi figli. Un altro possibile fattore di difesa consiste in un'adeguata divisione dei ruoli genitoriali prima della morte di uno di essi: tale struttura familiare permette al figlio di identificarsi con il genitore dello stesso sesso in modo deciso. I genitori che promuovono l'indipendenza e hanno tolleranza per la separazione possono creare un altro fattore di difesa per i loro figli.

Una terza lista di fattori protettivi si ritrova nella letteratura di Garmezy (1991), che riferisce di questi fattori come se avessero un "effetto d'acciaio". I ragazzi che erano stimati dagli adulti come cordiali e dai loro amici come affascinanti erano spesso protetti dagli effetti dannosi della sofferenza. Questi ragazzi non erano sulla difensiva o aggressivi, ma erano cooperativi e emotivamente stabili. Avevano un positivo senso del sé e sentivano che avevano potere sulla loro vita (ad esempio avevano autocontrollo). Erano riflessivi e non impulsivi. Da ciò si evince che l'ambiente psichico e psicologico della propria casa è importante. I genitori che avevano interesse nell'educazione dei figli e avevano ruoli definiti all'interno della famiglia sembravano essere dei fattori di difesa. Ma se non esisteva una figura genitoriale con queste caratteristiche, avere una relazione positiva

significativa con un adulto, magari con un docente o un vicino di casa, migliorava l'effetto d'acciaio. Garnezy ha consolidato la sua ricerca in tre grandi fattori di difesa: qualità interiori dell'adolescente, aiuti emotivi all'interno della famiglia, e l'esistenza di un sistema di supporto esterno.

Horowitz e colleghi (1984) hanno ipotizzato che un modello salutare di elaborazione del dolore includa sia l'annullamento dei ricordi che il riviverli intenzionalmente, mentre una marcata fiducia verso uno solo dei due atteggiamenti con l'esclusione dell'altro sia un modello malato. La loro teoria è che le persone non dovrebbero sottostare alle loro esperienze di dolore senza conforto e che i momenti di annullamento sono al servizio di una rielaborazione del lutto salutare. D'altra parte, un annullamento eccessivo porta ad un fallimento nello sviluppo delle abilità necessarie a tollerare la tristezza e l'angoscia legate alla morte, ad un fallimento nel confrontare la realtà cambiata e ad un fallimento nel riorganizzare la propria vita ammettendo la perdita di una persona cara. Dove i genitori vivi e i parenti rimangono psicologicamente capaci di rispondere ai bisogni degli adolescenti in lutto, dove gli adulti in vita riconoscono la necessità dei membri della famiglia di addolorarsi nel proprio modo e con il proprio tempo idiosincratico, e dove gli adulti sono desiderosi di partecipare alle discussioni e ai ricordi delle persone defunte – le madri sono più propense dei padri a facilitare la comunicazione – l'adolescente afflitto che è capace di bilanciare l'annullamento dei ricordi e il riviverli riuscirà probabilmente a star bene.

Le ricerche indicano che gli adolescenti concedevano opportunità per parlare dei loro genitori morti, in questo modo mantenevano uno spazio per quel genitore nelle proprie vite e la situazione si svolgeva al meglio. Ma gli studi mostrano anche che la maggior parte dei genitori in vita ha grosse difficoltà ad aiutare gli adolescenti a mantenere questo rapporto con il defunto attraverso le conversazioni e i ricordi. L'abilità dell'adolescente di utilizzare o creare relazioni intime (con altri parenti, con i vicini di casa o con gli amici) che permettono dialoghi sul defunto è un'altra importante qualità dell'adattabilità.

Gli studi di Black (1984) dimostrano che gli adolescenti capaci di mantenere un contatto psicologico con il loro genitore morto riescono con maggiore probabilità ad affrontare la nuova situazione. Questi "contatti psicologici" possono verificarsi

indossando o tenendo vicino oggetti dello scomparso, ricordando il defunto o parlando ad alta voce con una presenza fantasma in momenti privati. Chiaramente alcuni adolescenti generano spontaneamente comunicazioni psicologiche significative e altri no. Gli sforzi dell'adolescente in questa direzione possono essere incoraggiati o meno dai genitori o dagli altri adulti di riferimento, ma le ricerche mostrano come i ragazzi continuino in questo comportamento nonostante scoraggiamenti e barriere.

Pynoos (1992) sottolinea l'importanza dell'abilità dell'adolescente di rinegoziare la relazione con il genitore defunto, dal momento che il ragazzo cresce seguendo i normali stadi di sviluppo adolescenziale. Sebbene l'idealizzazione del morto sembri essere una comune reazione al dolore, la de-idealizzazione dei genitori è una normale e necessaria tappa dell'adolescenza. Pynoos ha scoperto che gli adolescenti che sono capaci di mantenere con successo una relazione mentale dinamica con il loro genitore morto – non si fermano ad una rappresentazione statica della relazione al momento della morte del genitore – sono maggiormente in grado di affrontare la nuova situazione creatasi.

2.7 Gli interventi di preparazione al lutto

Gli interventi di preparazione al lutto possono iniziare semplicemente parlando della morte ai ragazzi che espongono domande in merito. Quando i ragazzi non si sentono a loro agio nel discutere di questo argomento, la morte può diventare un tabù. Gli adolescenti che hanno sviluppato un coerente concetto di morte riescono ad affrontare meglio la morte di una persona cara basandosi sulla loro conoscenza elaborata di ciò che la morte significa.

Andando oltre al livello puramente concettuale, Koocher (1986) ha svolto ricerche che mostrano il beneficio emotivo nell'essere preparati ad una perdita nel caso di una lunga degenza. Quando un soggetto è colpito da una malattia terminale, è normale per le persone a lui vicino impegnarsi in un "lutto anticipatorio" – discutere della possibilità che il malato muoia, addolorarsi della sua perdita futura, parlare della morte imminente con il malato, pensare al funerale. Affinché abbiano successo, gli interventi di preparazione includono questi comportamenti allo scopo di alleviare sentimenti di rabbia o sensi di colpa. Il periodo che

intercorre tra il sopraggiungere della malattia e il momento della morte permette alla famiglia e agli amici di prepararsi con l'aiuto di strategie d'intervento simili. Gruppi di supporto per le persone cronicamente malate e per i loro cari possono essere un ottimo strumento per adattarsi all'idea della perdita. Il lavoro di gruppo familiare è particolarmente importante e benefico. I gruppi possono aiutare a stimolare una comunicazione onesta e aperta tra i membri familiari al momento della morte del caro.

Medalie (1990) suggerisce la possibilità di effettuare interventi con il singolo soggetto, con la famiglia o semplicemente con gruppi di adolescenti in lutto. I vivi dovrebbero essere aiutati ad accettare la realtà della perdita. Dovrebbero essere aiutati a trattare delle loro emozioni manifeste e represses riguardanti la perdita – rabbia, senso di colpa, tristezza, abbandono. Qualcuno ha bisogno di essere aiutato nell'affrontare i nuovi ruoli e i nuovi individui che sono entrati a far parte nel sistema familiare. Una distanza emotiva dal defunto dovrebbe essere incoraggiata, così tale energia potrebbe essere reinvestita in nuove relazioni o in altri rapporti già esistenti. Particolare attenzione dovrebbe essere data ai momenti dell'anno che risultano difficili per il processo di rielaborazione del lutto (ad esempio il giorno del compleanno oppure il giorno dell'anniversario di morte).

Koocher e colleghi hanno condotto una ricerca su un programma d'intervento di dodici settimane. Sebbene il progetto ponesse l'attenzione sulla morte di un ragazzo all'interno di una famiglia, queste strategie d'intervento sembrerebbero generalizzabili alla morte di una persona cara durante l'adolescenza. Il lavoro del gruppo familiare includeva discussioni sulla personalità del defunto (ad esempio conoscere sia i suoi pregi che i suoi difetti) e sugli eventi vicini alla morte, racconti di conflitti in sospeso con il defunto e tentativi di trovare uno spazio adeguato alla morte. I giochi di ruolo e la stesura di lettere indirizzate al defunto in un clima familiare erano alcune delle attività proposte. Tale strategia d'intervento era specificatamente incentrata sulla famiglia, in quanto aveva lo scopo di aumentare la coesione e il supporto familiare nei mesi successivi alla morte.

Pynoos (1990) sostiene che il lutto negli adolescenti può essere affrontato a livello individuale, familiare, all'interno della classe scolastica e comunitario. Gli

interventi individuali (ad esempio colloqui d'aiuto) possono procurare il supporto che porterebbe il soggetto a riprendere il suo livello originario di funzionalità. Gli adolescenti hanno bisogno dell'opportunità di esplorare individualmente la propria reazione al dolore. A livello familiare, la sicurezza all'interno dell'ambiente domestico potrebbe essere ripristinata. La famiglia deve essere un luogo stabile e accogliente dove l'adolescente può trovare supporto e consolazione. Poiché ogni membro della famiglia ha reagito in maniera diversa alla perdita, la natura del dolore deve essere compresa delicatamente. Gli adolescenti in lutto possono essere aiutati a scuola grazie ad una reintegrazione nella classe condotta con tatto e comprensione dai docenti. All'interno della comunità, ci potrebbero essere altri adolescenti che hanno subito una simile esperienza: si potrebbe costituire un gruppo di lavoro.

CAPITOLO IV: L'EDUCAZIONE TRA PARI

1. PEDAGOGIA DEL MORIRE

L'educazione è un aiuto alla ricerca di senso per ogni singola persona, un senso che dovrebbe avere il potere di incidere sull'esterno e sulla socialità. La pedagogia del morire non esula dalla ricerca di un orizzonte di significato e dovrebbe costituire un allargamento di senso sia potenziando le tecniche educative rispetto all'elaborazione del lutto e del congedo, sia portando la riflessione sulla morte ad una dimensione sociale. Gli educatori e le educatrici dovrebbero comprendere il carattere necessariamente precario e mortale del rapporto educativo, proprio perché educare significa soprattutto imparare ed insegnare a finire. Tenere sempre presente il termine di una relazione educativa significa valorizzare il progetto educativo stesso, pensandolo in un tempo di attuazione pressoché limitato, con verifiche continue di monitoraggio e con la consapevolezza che il vivere la morte di qualcosa e/o qualcuno d'importante fa comunque parte della vita ed è una tappa fondamentale di crescita imparare ad elaborare tali eventi.

Per esemplificare un discorso così complesso, si espone un iter pedagogico proposto da Mantegazza (2004), durante il quale si affrontano alcune tappe fondamentali per poter riflettere ed elaborare la scomparsa di una persona cara in modo costruttivo e positivo. In questa parte di testo verrà spesso effettuato un parallelismo tra la morte simbolica di un relazione educativa e la morte reale di una persona conosciuta: si cerca di evidenziare come la dimensione della morte appartenga non solo alla vita in generale, ma anche al campo educativo. Saranno presenti anche alcuni riferimenti all'età adolescenziale per iniziare ad indirizzare maggiormente la riflessione sul tema specifico della rielaborazione del lutto negli adolescenti.

1.1 Accettare

Educare alla morte significa anzitutto rendere e rendersi coscienti della sua presenza ed imparare ad accettarla. Nella nostra società sembra che i ragazzi e le ragazze non possano essere educati alle cose brutte e negative, ma la prima tappa all'educazione alla morte, l'accettazione, richiede forza e attività per importare e nominare la morte senza nasconderla e censurarla. Accettare la morte non significa aspettare che qualcuno di conosciuto muoia, ma vuol dire giocare d'anticipo attraverso la sua tematizzazione nei progetti educativi.

Gli adolescenti cercano di sfidare la morte, che appare come il limite ultimo della loro vita; ricercano un'esperienza del brivido perché ne comprendono il carattere potenzialmente negativo. È necessaria una nuova ritualità educativa, che dissemini il percorso dell'educazione di momenti di morte e che tematizzi la precarietà e la mortalità dei soggetti.

Accettare la morte nell'educazione significa lasciare sempre più ampi spazi di autonomia all'educando e soprattutto programmare sempre più ampi spazi di tramonto e di assenza dell'educazione: questo comportamento rafforza la responsabilità dell'educatore, il quale deve valorizzare la quotidianità della relazione educativa, improntandola sulla certezza di una fine.

1.2 Esperire

Il potere di dare la morte e forse proprio la consapevolezza di questo potere sono decisivi per la nascita di una coscienza della morte stessa. La morte temuta risulta una figura consequenziale rispetto alla morte procurata: teme la morte chi l'ha sperimentata prima di tutto come proprio potere di annientamento e di annientarsi; teme la morte chi ha sentito la forza della possibilità di farla finita, con gli altri o con se stessi. Per temere e dunque per comprendere la morte occorre esperirla, almeno come possibilità.

Probabilmente in nessun momento della vita di un uomo e di una donna il tema della morte acquisisce centralità – nelle riflessioni, negli elaborati, nello spazio dell'immaginario, fino al mondo dei sogni – quanto negli anni dell'adolescenza. I ragazzi e le ragazze parlano, sognano, temono, giocano la morte nei loro riti

quotidiani; ne fanno oggetto di scherno e di venerazione; la inseguono e spesso, purtroppo, la ricercano o la procurano.

È su questo fertile terreno che attecchisce la passione per l'horror: la messa-in-scena della morte affascina ed evince i ragazzi. La rappresentazione dell'esperienza del morire scatena nei giovanissimi pulsioni ed energie libidiche inaspettate. L'adolescenza è una tanatologia in atto. Il processo di crescita affrontato dall'adolescente è una costellazione di esperienze di morte, che sconvolgono la sensibilità adolescenziale: vivere serenamente queste situazioni costituisce la fondamentale sfida evolutiva per il/la giovane. Egli/ella deve morire alla propria infanzia per potersi pensare davvero adulto.

Si evince la necessità di far sperimentare ai ragazzi e alle ragazze la morte, in uno spazio protetto, nel quale vivere una finzione, che sia nello stesso tempo frattura e individuazione, rottura della quotidianità e salto verso differenti e adulte organizzazioni di sé; esperire la morte significa pensarsi e rappresentarsi prima e dopo l'incontro con la morte e cogliere i cambiamenti che questo incontro ha suscitato.

Ma l'esperienza della morte e del morire ha qualcosa di specifico, rispetto alle altre esperienze, qualcosa che ne fa un'esperienza limite e che abbisogna di precauzioni quando si vuole disseminare di esperienze di morte i percorsi educativi dei ragazzi e delle ragazze. A morire, infatti, sono sempre gli altri: non possiamo mai fare esperienza della nostra morte.

Nessuna morte può essere lasciata nell'oblio, perché ogni morte ci arricchisce di un'esperienza di senso diversa. Ogni morte ci lascia un messaggio, la richiesta disperata di conferimento di senso e di salvazione della vita nella dimensione del ricordo.

L'esperienza della morte diventa così possibilità di raccolta della memoria delle morti altrui e dei differenti modi di morire, ci permette di vivere il congedo nella sua dimensione plurale, affrontando in sede educativa i tratti comuni dei tanti ed irriducibili modi di andarsene, di lasciare il mondo, di morire.

1.3 Preparare

Preparare l'altro (e se stessi) alla morte è forse la massima espressione della cura, perché bisogna allestire gli spazi, i tempi e i dispositivi specifici di elaborazione della sua morte all'interno di un'attiva rete sociale.

Rendere esplicite le narrazioni sui pensieri relativi alla propria morte a partire dal gioco, per esempio lavorando con soggetti in età evolutiva, può aiutare nella costruzione di un'educazione alla morte. È possibile sperimentare un'attività ludica con gli adolescenti, chiamata "De Profundis": i ragazzi e le ragazze sono invitati a disegnare su un foglio la loro tomba o comunque il loro monumento funebre; è possibile disegnare qualsiasi cosa, come tombe vere e proprie, semplici croci, astronavi, urne, contenitori in vetro, ecc. Le considerazioni sul lavoro dei ragazzi e delle ragazze sono assai utili a proposito del tema della preparazione alla morte: spesso sorge il problema della data di morte, perché alcune persone semplicemente non riescono a determinarla neppure nella fantasia. È un'attività che smuove emozioni, rappresentazioni e vissuti profondi, ma permette di ragionare simbolicamente sull'immagine di sé che si ritiene di lasciare in eredità agli altri e sulla possibilità di giocare in anticipo la scelta rispetto a che cosa resterà di noi.

Preparare alla morte significa anzitutto condividere lo spiazzamento e la paura: ritrovarsi nella medesima situazione di creaturalità, d'esposizione e di nudità rispetto all'evento della morte.

In secondo luogo, la preparazione alla morte significa anche sottrazione della morte alla sua cruda materialità: l'aspetto visibile e fisico della morte è estremamente violento ed offensivo. Se non si può tacerlo o rimuoverlo, non si può nemmeno esibirlo nella sua cruda nudità: il destino finale del cadavere, la sua dissoluzione non è il perno di una preparazione alla morte, ma questo fantasma aleggia nella stanza del morente ed è difficile allontanarlo.

Infine, preparare alla morte significa anche percepirne la presenza potenziale in ogni nostra giornata, non certo soltanto di fronte ai malati terminali, ma anche in un luminoso paesaggio primaverile o in un paesino sperduto di montagna. Sentire la presenza della morte significa attrezzarsi davvero, sotto il segno della comune precarietà, a vivere ogni nostro giorno come se fosse l'ultimo e solo per questo

motivo, nelle relazioni che riteniamo significative, a non far tramontare il sole sulla nostra rabbia.

Condivisione dello spiazzamento, addolcimento delle narrazioni e anticipazione della morte sono le tappe che ci permettono di vivere la dimensione della morte come passione, senza che ciò si tramuti in semplice arrendevolezza ma deponga comunque gli atteggiamenti arroganti e ciechi di fronte alla realtà del morire.

Questa preparazione e anticipazione della fine, che vale per il singolo, deve essere propria anche dell'educazione nella sua struttura: ogni progetto formativo dovrebbe essere in grado di anticipare il lutto per il proprio scioglimento e soprattutto di presentare ai soggetti la figura in uscita che esso prevede. L'educando ha il diritto di elaborare il lutto per la perdita di alcuni aspetti della soggettività precedente e diventare consapevole di ciò che è diventato.

1.4 Accompagnare

Accompagnare alla morte prefigura una morte amata, cioè una morte condivisa, non vissuta in solitudine ed affrontata con il sollievo di una presenza amica. Accompagnare chi muore significa entrare in una nuova dimensione, in un differente spazio/tempo.

È gesto d'estrema nobiltà quello di raccogliere l'ultimo messaggio di un morente. Chi muore spesso si affida alla dimensione del rantolo o del muto lamento, ma tra il coglierlo e il lasciarlo cadere c'è una differenza essenziale. Cogliere l'ultimo rantolo, ascoltare l'ultimo respiro significa accompagnare il morente, ma soprattutto accompagnare se stessi alla scoperta di una nuova dimensione dell'ascolto. Accompagnare chi sta morendo significa prima di tutto ascoltare. Ciò che potremmo ascoltare dalle labbra di un morente potrebbe essere anche un silenzio. Ascoltare il silenzio è spiazzante e condividere lo spiazzamento significa tenere una mano, detergere una fronte e non chiedere parole, né lamenti. Stare lì, non andare via, non fuggire: il coraggio del rimanere e del vivere il qui ed ora è il vero e profondo accompagnamento alla morte. Ma poi si deve uscire, perché è giusto arrivare soli di fronte alla morte, al momento davvero supremo del morire.

1.5 Salutare

Alla fine dei percorsi educativi occorre che l'educatore lasci il suo utente e che lo accompagni verso la morte della sua identità di educando e verso la sua rinascita con altre identità, che aveva come tenute in sospeso quando era dentro il nostro dispositivo educativo. Accompagnarlo soltanto fino a lì e non oltre è il compito di ogni educatore, il quale non può oltrepassare la soglia del mondo reale.

L'educatore può soltanto salutare e il saluto più efficace è quello che mette in mostra il progetto di cambiamento attuato nel percorso educativo: restituendo al soggetto la sua "immagine in entrata" e quella "in uscita" è possibile aiutarlo a compiere il rito dell'emancipazione dal dispositivo educativo.

Sia per quanto riguarda la morte simbolica che per quel che concerne la morte reale, occorre imparare a salutare il morente e se stessi, il rapporto che si ha con lui/lei, le sue immagini che ci portiamo dentro. Uno dei compiti più ardui dell'elaborazione del lutto è proprio questo: fare i conti con l'immagine del morto, comprendere quale immagine di lui/lei vogliamo e possiamo portare con noi. E farlo in tempi brevi, perché l'arrivo della morte rende tutto più difficile, rischiando di cristallizzare un rapporto che dovrebbe essere fluido e per esempio appiattendolo una storia di anni sugli ultimi giorni, magari di sofferenza acuta. "Se ci muore una persona che ci era molto vicina, c'è negli sviluppi dei mesi successivi qualcosa che, per quanto caro avremmo avuto di farne parte allo scomparso, ci sembra sia potuta maturare solo grazie alla mancanza di lui. Lo salutiamo alla fine in una lingua che quello non comprende già più" (Benjamin, 1983, pag. 14).

La pietà per il morente, il rifiuto dell'abbandono e della solitudine cui spesso sono associate le esperienze del morire spingono a tematizzare l'idea di congedo come specifica modalità di salutare chi muore. Congedarsi significa soprattutto prendere sul serio l'azione disgregante e unidirezionale del tempo: solo cogliendo nella sua radicalità il senso di perdita connesso al tempo che passa e non torna, solo accettando che il passato è qualcosa di irrimediabilmente perduto nella sua materialità, sarà possibile pensare a forme di congedo e di saluto nei confronti della morte che siano altro da superficiali consolazioni.

Questo significa anche pensare al tempo che passa come successione di istanti di morte e significa altresì importare la morte nella nostra identità adulta, identità da intendersi come prodotto dell'elaborazione del lutto per la perdita dell'identità infantile. Del bambino o della bambina che siamo stati, qualcosa è condannato a sfuggirci per sempre, come dell'amico che muore. Per salutare i morenti bisogna salutare la propria infanzia.

1.6 Celebrare

In passato sono state le religioni ad organizzare, strutturare e celebrare rituali riguardanti la morte e costruire veri e propri dispositivi; ora questa realtà sta venendo meno e una pedagogia laica potrebbe cercare in tali dispositivi tracce per una nuova celebrazione della morte, spunti per ritualizzare la morte in senso pedagogico ed educativo. Se la morte può essere intesa anche come responsabilizzazione, ciò significa a livello sociale che l'intera collettività deve farsi carico di un dispositivo di elaborazione della morte e del morire: la ritualizzazione permetterebbe di creare il distacco in una dimensione collettiva e non singola.

Una particolare attenzione deve essere rivolta agli spazi della morte, a cominciare dalla camera ardente, la cui presentazione dovrebbe rispettare il morto e la sua memoria. L'addio può essere reso fatto sociale, ma rispettando l'intimità dei gruppi dei cari che maggiormente lo piangono e soprattutto facendo del morto non un oggetto da esibizione, ma una parte di quel corpo sociale complessivo di cui faceva parte in vita. Il tempio, la chiesa o comunque lo spazio destinato al rito del distacco mettono ulteriormente in scena la socialità del congedo. Infine, il cimitero appare come uno spazio di riposo ma anche di esorcizzazione e di allontanamento del morto: in questo luogo, si impara ad affrontare il limite ultimo di tutte le cose, a cercare di fare i conti fin da bambini o da ragazzi con l'esperienza del morire, ad accettare la paura della morte, a valorizzare la propria vita qui ed ora, ad occuparsi di sé e dei propri cari.

Gli spazi della morte sono intrisi dei suoi tempi. Parlare di morte significa parlare di temporalità ed affrontare l'unidirezionalità del tempo storico ed esistenziale. La paura del tempo vuoto e l'ansia di riempire il tempo con cose da fare e da dire,

forse, nascondono il terrore rispetto al tempo del morire. L'attimo della morte di un uomo può essere protratto, per chi rimane, nel tempo del lutto: un tempo che deve essere restituito alla collettività e comunque, attraverso questa, al singolo.

Il discorso sulla morte è diventato tabù per la società occidentale e per ricominciare a parlare di morte occorrerebbero nuovi linguaggi e nuove metafore che narrino quanto sia difficile e affascinante vivere le mille morti quotidiane, convivere con una vita abitata dalla morte e sapere fare i conti, sempre con paura, ma con una paura padroneggiabile, con il misterioso quantum di vita che la morte alberga in sé.

Alcuni oggetti, presenti nella nostra quotidianità, richiamano molto il concetto di morte, come un semplice orologio che con il suo ticchettio ci ricorda l'avvicinamento alla nostra fine terrena. Gli oggetti che vengono posti nella bara, oggetti salvati dall'oblio proprio perché consegnati alla morte, recuperano il senso della loro importanza proprio a partire dalla loro fine. Un'attività di gioco proposta ad adolescenti permette una riflessione sul tema della salvazione dell'oggetto alle soglie del nulla. Si comunica ai partecipanti che per un'alluvione improvvisa essi devono fuggire su una zattera portando con sé solamente quattro oggetti presi dalla loro casa. Poi si fanno incontrare quattro partecipanti, che devono condividere una zattera sulla quale c'è posto complessivamente per quattro oggetti. Poi si procede facendo incontrare due quartetti per volta, fino a che tutto il gruppo deve scegliere solamente quattro oggetti rimasti per portarli su un'unica zattera. Il senso di morte comunicato dalle discussioni durante quest'attività risulta molto forte, così come forte è l'affettività scatenata dalla salvazione degli oggetti cari.

1.7 Narrare

Raccontare la morte significa prima di tutto creare nuovi sfondi di senso all'interno dei quali collocare la nostra narrazione. Sono sfondi precari, che però hanno lo scopo di riflettere sulla totalità, senza aver paura di ammettere l'impossibilità di abbracciare il tutto e con la convinzione che tale totalità è dinamica, che cambierà e che si modificherà. Quando narriamo la morte, il nostro

primo dovere è socializzare la denuncia nei confronti della sua ingiustizia e della violenza gratuita che essa comporta.

1.8 Tacere

A volte è necessario tacere, perché tacere è l'unico modo per parlare davanti al mistero insensato della morte. La morte chiude nel duplice mutismo di chi se ne va e non può articolare parola e di chi resta e sente il silenzio accoglierlo e cullarlo. Tacere significa correre il rischio: il rischio che c'è dietro ogni fine della vita, ma anche dietro ogni fine di un progetto educativo. Non si sa cosa ci sia dopo la morte, né gli educatori possono sapere cosa succederà al proprio educando al termine del suo cammino educativo: di questo bisogna tacere, in quanto solo i soggetti stessi potranno scoprirlo.

2. LA PEER EDUCATION

L'espressione peer education, molto diffusa a livello internazionale, trova difficile ed ambigua traduzione italiana. La più semplice delle traduzioni, "educazione tra pari", rimanda al concetto di comunicazione tra coetaneo e coetaneo o tra persone appartenenti ad un medesimo status e risulta pertanto inerente a fenomeni d'influenza sociale.

Dal punto di vista letterale, dunque, per educazione tra pari s'intende il rapporto di educazione/influenza reciproca, che a livello formale e/o informale, instaurano tra loro persone afferenti ad un medesimo gruppo di riferimento.

Le scienze psicologiche e pedagogiche hanno evidenziato l'innata propensione all'influenza sociale reciproca nel corso dell'infanzia, della preadolescenza e dell'adolescenza: nel tempo, soprattutto in ambito didattico e educativo, tale innata propensione è stata oggetto di utilizzo sistematico.

A partire dagli anni '60 negli Stati Uniti, il tutoraggio e l'insegnamento tra coetanei hanno vissuto un periodo di autentico sviluppo. L'attenzione di psicologi dell'educazione e insegnanti iniziò progressivamente a mettere a fuoco – accanto all'importanza dei contenuti – anche l'importanza della pragmatica della comunicazione, all'interno dei percorsi di apprendimento.

La comunicazione faccia-faccia adulto-bambino ha, infatti, per il bambino un contenuto d'ansia nettamente superiore a quella presente nell'interazione con un proprio coetaneo; risulta pertanto meno efficace di quest'ultima in termini di reciproca influenza.

A partire da tali considerazioni, i progetti di peer tutoring scolastico sono andati progressivamente proliferando, soprattutto negli Stati Uniti, e più in generale nei paesi anglosassoni, sino a raggiungere un vero e proprio boom di attività di consulenza e sostegno tra pari, sia nell'ambito della scuola media superiore che in ambito universitario.

2.1 Il gruppo e la sua influenza

Le origini del modello di lavoro sono rintracciabili in dinamiche e processi che naturalmente sono sempre esistiti all'interno dei sistemi relazionali informali: fortemente legata alle tematiche del benessere sociale, gran parte del richiamo della peer education è dovuto al fatto che essa pone le sue radici in un processo che spontaneamente viene messo in atto e tramite il quale i giovani imparano diverse cose l'uno dall'altro come parte della loro vita di tutti i giorni.

Il ruolo assunto e giocato dagli educatori tra pari consiste, soprattutto, nel fornire un modello di ruolo prosociale. Tale elemento rafforza il potere d'azione di qualsiasi programma preventivo perché, nel gruppo degli adolescenti, ad esempio, consente di testimoniare comportamenti adeguati anche al di fuori del setting scolastico. Inoltre, gli educatori tra pari sono percepiti come credibili fonti d'informazione, soprattutto relativamente ad aree sentite come altamente significative come la sessualità, l'uso di droghe e il benessere psicologico.

Supportando in modo esplicito valori e stili di vita orientati al benessere, gli educatori tra pari consentono di creare e rinforzare norme alternative e pro-sociali. Alla base di tale orientamento vi è il riconoscimento che i più adeguati ed efficaci promotori del proprio benessere siano persone, adeguatamente formate, afferenti al medesimo gruppo di riferimento. I pari educano i pari, dunque, migliorando l'efficacia del processo e degli esiti educativi perché in possesso del medesimo patrimonio linguistico, valoriale, rituale, a livello microculturale e microsociale. L'interazione faccia a faccia tra pari è meno inibente e più immediata ed è avvertita pertanto come meno giudicante.

Da decenni la ricerca sociale ha dimostrato che le persone sono in grado di cambiare il modo di pensare e di comportarsi in seguito ai processi di influenza sociale giocati all'interno del gruppo dei pari o dei sistemi di vita ritenuti significativi. Deutsch e Gerrald (1955) hanno identificato due tipologie di influenza sociale che possono produrre effetti simili, pur connotando processi tra loro molto diversi:

- influenza normativa, in base alla quale il soggetto cambia le proprie credenze, motivazioni, attitudini e comportamenti per il desiderio di ottenere il consenso del gruppo;

- influenza informativa, in base alla quale il soggetto cambia le proprie credenze, motivazioni, attitudini e comportamenti, convinto che la fonte d'influenza è "oggettivamente" la più competente e preparata e, perciò, valida fonte di ispirazione ad esempio.

Alla luce di questa classificazione, l'educazione tra pari potrebbe essere considerata una strategia in cui soggetti dotati di notevole influenza normativa all'interno del loro gruppo di appartenenza si assumono la responsabilità, tramite un opportuno processo di formazione e training, di esercitare specifiche funzioni di influenza informativa.

È naturale che, dal punto di vista operativo, questa idea vincola la qualità e l'efficacia dell'intervento di educazione tra pari a due fasi di lavoro fondamentali, ossia la selezione e la formazione degli educatori tra pari:

- la selezione rimanda alla possibilità di riconoscere i soggetti contraddistinti da leadership e dotati di reale influenza normativa all'interno del gruppo dei propri pari;
- la formazione rinvia invece alla possibilità effettiva di integrare in modo dinamico capacità di influenza normativa con capacità di influenza informativa.

Secondo Shiner (1999), è necessario chiarire il significato di alcuni elementi della peer education: che cosa si crede essere costitutivo della peerness (ossia dell'essere un pari, dell'appartenere ad un gruppo di pari); gli obiettivi degli interventi e i metodi grazie ai quali si pensa di poter lavorare; la natura del peer involvement, cioè del coinvolgimento del peer nell'intervento.

Di fatto, a livello generale, l'educazione tra pari è andata diffondendosi soprattutto come modello di lavoro con gli adolescenti. In questo caso per pari si intendono dunque gli adolescenti di un determinato microsistema (ad esempio, una scuola o un sistema di scuole afferenti ad un medesimo territorio). È opportuno sottolineare l'importanza dell'effettivo protagonismo degli educatori tra pari nell'ideazione, progettazione, realizzazione e valutazione di iniziative per la promozione di salute all'interno del gruppo tra pari.

2.2 Premesse per comprendere il senso della peer education

Alcuni aspetti direttamente mediati dalle teorie psicologiche e pedagogiche risultano particolarmente significativi per sostenere il valore e l'efficacia presunta dell'educazione tra pari.

Vygotsky (1980) ha in più occasioni definito e teorizzato l'importanza dell'esperienza nel gruppo quale elemento facilitatore e catalizzatore dell'apprendimento del singolo che vi appartiene. È solo nel gruppo, infatti, che il soggetto può riscontrare e, quindi, usufruire di una "zona di sviluppo prossimale" definita come la distanza tra il livello attuale di sviluppo così come è determinato dal problem solving autonomo e il livello di sviluppo potenziale così come è determinato attraverso il problem solving sotto la guida di un adulto o in collaborazione con i propri pari più capaci. Vygotsky vede nel soggetto educando la capacità di riconoscere ad un altro più esperto la possibilità di fargli sperimentare una distanza con il suo sapere o, eventualmente, l'esistenza di un altro sapere, consentendogli proprio attraverso l'esperienza di gruppo non solo un processo di acquisizione diretta, bensì un ben più complesso lavoro di co-costruzione della conoscenza all'interno del gruppo dei pari.

La sperimentazione di una zona di sviluppo prossimale rende possibile il secondo processo chiave della teoria di Vygotsky, ossia l'"interiorizzazione", che si verifica quando l'ancoraggio al già noto e ai processi consolidati permette la costruzione della nuova conoscenza e l'acquisizione dei processi superiori. Tale aspetto non riguarda solo elementi cognitivi, bensì qualcosa di molto più ampio, riguardante i modi dell'emergere della coscienza della vita sociale umana.

La teoria di Vygotsky richiama l'idea che l'apprendimento avvenga attraverso un processo che consente di verificare nell'interazione con gli altri la presenza di una zona di sviluppo prossimale che può divenire parte del patrimonio intrapsichico del singolo soggetto.

Questo avviene quando tale "zona" è in grado di promuovere un processo di interiorizzazione, situazione che deve perciò essere facilitata dall'esperienza educativa. Alla luce della teoria di Vygotsky il processo di educazione tra pari potrebbe essere schematizzato in questo modo:

- la formazione degli educatori tra pari può essere funzionale alla formazione di un gruppo di educatori che, attraverso un training progettato ad hoc, sia capace di valorizzare e alimentare quelle zone di sviluppo prossimale potenzialmente sviluppabili all'interno del gruppo allargato dei pari;
- l'azione degli educatori tra pari con i propri coetanei può servire a facilitare la promozione di competenze sociali orientate al problem solving autonomo, continuamente arricchito dal riconoscimento delle zone di sviluppo prossimale generate dall'intervento;
- l'efficacia dell'intervento di educazione tra pari dovrebbe, quindi, consistere nel facilitare e far avvenire processi di interiorizzazione in base alle azioni promosse e alla loro rielaborazione.

Un'altra teoria che si integra perfettamente e sostiene metodologia e obiettivi propri dell'educazione tra pari è legata al modello di mente fornito da Gardner (1993) e meglio conosciuto come modello delle "intelligenze multiple". L'intuizione da cui parte il modello proposto da Gardner è al contempo semplice ed innovativa. L'autore definisce, infatti, che non può esistere un solo tipo di intelligenza per spiegare il successo nella vita di una persona. Realizzarsi nella vita significa poter fare ricorso alla potenzialità di una serie di intelligenze che, nel loro integrarsi e supportarsi, consentono all'individuo di avere pieno dominio della propria esistenza. È interessante notare che nel modello di Gardner vengono integrate fra loro intelligenze altamente tecniche (verbale, logico-matematica, musicale) con intelligenze invece molto più legate alle life skills (competenze di vita) che sono fortemente in gioco nei processi educativi di prevenzione primaria e promozione della salute. Si tratta delle intelligenze:

- interpersonale (frammentabile nelle abilità distinte di predisposizione alla leadership, capacità di alimentare relazioni e conservare amicizie, abilità di risolvere conflitti e capacità di analisi sociale), che rende possibile la comprensione degli altri e delle loro motivazioni, consentendo cooperazione e solidarietà reciproche;
- intrapersonale, che potrebbe corrispondere al motto "conosci te stesso" e permette la formazione di un modello realistico di se stessi che, grazie alla consapevolezza dei propri limiti e dei propri punti di forza, porterà a operare

efficacemente nella vita. Chi ha sviluppato una buona intelligenza intrapersonale saprà accedere a una migliore conoscenza dei propri sentimenti e stati d'animo.

Il modello di Gardner è particolarmente utile per la definizione della metodologia e degli obiettivi sottesi all'educazione tra pari, perché mette in evidenza un aspetto cruciale e di rottura con i modelli tradizionali centrati sulla figura dell'adulto esperto e competente, totalmente responsabile del processo educativo. A tale adulto, infatti, non si riconosce un equivalente potenziale di intelligenza interpersonale, che è invece considerato naturalmente presente e acquisito in un gruppo di pari che condivide il medesimo ambiente e sistema di vita. Tra l'altro, "scommettere" sull'importanza dell'intelligenza interpersonale quale fattore cruciale per il successo degli interventi preventivi determina anche una diversa scelta di campo in chi li deve gestire. Infatti, l'esperienza mostra che anche all'interno dell'educazione tra pari, molti progetti sono ideati con lo scopo di formare gli educatori tra pari esclusivamente intorno ai contenuti da proporre ai loro coetanei. La formazione di questi educatori, in tali modelli, diviene un vero e proprio addestramento che li trasforma in giovani adulti esperti e competenti. In tale modo, la funzione dell'adulto viene clonata all'interno del giovane educatore tra pari, con il grave rischio di rendere ambigua la sua funzione e riconoscibilità all'interno del gruppo.

Altri modelli hanno invece puntato molto di più sul protagonismo e sul ruolo attivo degli educatori tra pari, non solo rispetto a cosa comunicare ai propri coetanei, ma anche a come comunicarlo e, soprattutto, a quali metodi utilizzare per poterlo fare in modo efficace. In tali modelli le strategie animative e educative condizionano la fase di formazione degli educatori tra pari. In essa, infatti, il focus dell'apprendimento non sta soltanto nei contenuti, ma nello sviluppo di meta-competenze e abilità che risultano cruciali per costruire relazioni significative efficaci all'interno dei gruppi di appartenenza. La scommessa di tali metodi sta nel puntare sul potenziamento dell'intelligenza interpersonale e intrapersonale degli educatori tra pari, condizione ritenuta fondamentale per lo sviluppo di competenze di processo funzionali alla reale promozione di salute all'interno del proprio contesto di riferimento.

All'interno dei processi formativi che dovrebbero caratterizzare il training degli educatori tra pari, tra le intelligenze multiple un ruolo fondamentale dovrebbe essere giocato dall'intelligenza emotiva e in particolare dalle condizioni che ne consentono l'apprendimento e lo sviluppo.

Il modello di mente proposto da Goleman (1995) e conosciuto in tutto il mondo con il nome di "intelligenza emotiva" supera tutti i limiti intrinseci alle teorie che, in campo preventivo, hanno portato molti operatori a sviluppare percorsi di prevenzione a carattere prettamente informativo. L'intelligenza emotiva di cui parla Goleman è fondamentale, perché – quando praticata e sviluppata – consente di usare al meglio tutte le nostre abilità, ivi incluse anche quelle puramente intellettuali.

L'intelligenza emotiva rinvia alla conoscenza di sé, alla capacità degli individui di automotivarsi e di controllare i propri impulsi, differenziandone o reprimendone la soddisfazione. Altre caratteristiche dell'intelligenza emotiva sono l'empatia e la speranza. Ma la capacità di influenzare le emozioni di terzi e la facoltà di muoversi in maniera efficace nelle relazioni sociali di cui dispone un individuo sono una manifestazione della sua intelligenza emotiva. Una di queste competenze è l'attitudine ad esprimere i propri sentimenti. Le persone che sono emotivamente e socialmente competenti hanno, in generale, un'esistenza più produttiva. L'elemento cruciale è il controllo che hanno della loro vita emozionale e la capacità che ne traggono per poter meglio concentrarsi su un determinato compito. Nell'ottica della prevenzione è interessante insegnare agli individui ad accordare i loro progetti e i loro sentimenti. Le emozioni precisano i limiti nei quali gli individui possono formarsi e sfruttare le loro potenzialità così da contribuire anche al miglioramento della comunità di cui fanno parte.

Lo sviluppo dell'intelligenza emotiva rappresenta un elemento fondamentale per la reale promozione alla salute e al benessere psicologico. Promuovere la salute significa prima di tutto alfabetizzazione emotiva e relazionale, apprendimento e sviluppo di competenze sociali, con particolare riferimento alle life skills.

A tali competenze, per un completo sviluppo dell'intelligenza emotiva, sembra opportuno affiancare la capacità di abitare e rielaborare in modo generativo i conflitti, la capacità di conoscere e legittimare la diversità quale risorsa, oltre che

la capacità di abitare realmente i contesti nei quali si vive, sapendone leggere risorse e vincoli.

Un ultimo aspetto psicologico fondamentale negli interventi di educazione tra pari attiene al concetto di “autoefficacia” (Bandura, 1996), che consiste nella convinzione di avere sotto controllo gli eventi della propria vita e di poter accettare le sfide nel momento in cui esse si presentano. Lo sviluppo di una competenza di qualunque tipo rafforza questa sensazione e aumenta la probabilità che gli individui facciano il migliore uso delle proprie capacità.

L’intera impalcatura dei progetti di educazione tra pari sembra orientata al potenziamento dell’autoefficacia dei soggetti che ne sono coinvolti. In primo luogo, il ruolo che gli educatori tra pari giocano all’interno dei propri gruppi e sistemi di appartenenza fornisce un rilevante elemento di modeling per i loro coetanei rispetto a tutte quelle meta-competenze e meta-abilità che afferiscono all’area del saper essere, prima ancora che del sapere o del saper fare. Anche in tal senso, perciò, l’educazione tra pari diviene uno strumento assai potente attraverso il quale i soggetti hanno la possibilità di incrementare il proprio senso di autoefficacia, sia a livello individuale, sia a livello collettivo. In particolare, l’educazione tra pari con gli adolescenti accompagna i ragazzi ad assumere istanze progettuali e consente di dare riconoscimento e soddisfazione a una tensione particolarmente presente nelle nuove generazioni: la richiesta agli adulti di luoghi di prova per la propria autonomia e responsabilità.

Inquadrare l’educazione tra pari all’interno di una cornice psico-pedagogica complessa, che tiene conto degli insegnamenti di Vigotsky, Gardner, Goleman, Bandura, serve a sottolinearne il significativo modello di intervento educativo-preventivo davvero orientato al riconoscimento, alla valorizzazione e al protagonismo, capace di assolvere con maggiori probabilità di efficacia a molti obiettivi di prevenzione primaria e di promozione della salute ad essi abbinati. L’educazione tra pari sembrerebbe quella maggiormente capace di integrarsi con i compiti di sviluppo che l’adolescente deve affrontare nella sua specifica fase di crescita.

L’educazione tra pari contiene la possibilità effettiva di tradursi a livello operativo quale efficace modello di lavoro con gli adolescenti per lo sviluppo di

reali processi di autonomia e empowerment, attraverso il potenziamento del lavoro di gruppo quale strategia per lo sviluppo della responsabilità che ciascun singolo ha nei confronti di se stesso e degli altri all'interno del contesto in cui vive.

2.3 Le odierne sfide del gruppo

L'educazione tra pari rappresenta oggi uno dei più significativi modelli di lavoro con e per gli adolescenti. Il presupposto all'origine di tale orientamento riconosce gli adolescenti quali primari attori nella promozione del proprio benessere. L'educazione tra pari con gli adolescenti fonda pertanto i propri orientamenti teorici e i propri presupposti metodologici sul riconoscimento e sulla valorizzazione del ruolo centrale che il sistema dei pari assume nell'ambito dei processi evolutivi che naturalmente si realizzano nel corso dell'adolescenza stessa. Durante questa fase, il sistema dei pari, organizzato prevalentemente secondo la dimensione gruppale, formale e informale, rappresenta una vera e propria palestra in cui gli adolescenti si formano in relazione agli altri e all'ambiente, amplificando le proprie possibilità di espressione e interazione, costruendo e sviluppando la propria sfera socio-affettiva, la propria autonomia e responsabilità. Il gruppo dei pari si configura come uno dei primari strumenti attraverso i quali gli adolescenti realizzano la propria nascita sociale e mediano il proprio ingresso nell'universo degli adulti.

L'approccio degli adulti, che di fronte all'età adolescenziale vivono spesso un senso di esclusione, distanza e incomprensione, si è declinato nel tempo soprattutto in termini di pressione, rischio e disagio e il sistema di relazioni adulti-adolescenti si è giocato prevalentemente su livelli quali l'autorità, la distanza o, polarità opposta, la collusione e la confusione.

L'educazione tra pari rifiuta l'approccio adultista al sistema degli adolescenti: afferma al contrario la necessità per quanti lavorano con gli adolescenti di confrontarsi in maniera diretta con la realtà, i loro linguaggi, le loro culture, riconoscendo il valore e le straordinarie potenzialità di questo universo, al fine di favorire a livello effettivo l'autopromozione del benessere. All'interno di tale prospettiva dunque, l'approccio del sistema dei pari non avviene in termini di

rischio, di disagio o pressione, bensì in termini di potenzialità, risorse e competenze.

Nell'ambito dell'educazione tra pari tale orientamento teorico si traduce, sotto il profilo metodologico, nell'individuazione di ragazzi (educatori tra pari e/o peer educator) disponibili ad assumersi intenzionalmente il ruolo di attori primari nella realizzazione di iniziative propositive e preventive con e per i propri coetanei.

2.4 I diversi modelli operativi

La rivoluzione che l'educazione tra pari propone all'interno del rapporto educativo adulto-adolescente, in termini di ruoli, funzioni, potere d'azione, si sviluppa in modo diverso in vari modelli. In particolare, sono le modalità di relazione adulti-ragazzi, i criteri di individuazione degli educatori tra pari e dei temi di lavoro a variare secondo i contesti. Si possono riscontrare tre grandi diversi modelli: il modello puro, il modello misto e l'empowered peer education.

Il modello puro di educazione tra pari ha carattere prevalentemente addestrativo: pur riconoscendo un ruolo attivo dei ragazzi nella progettazione dei progetti di educazione alla salute rivolti ai propri coetanei, di fatto non ne legittima la partecipazione nelle fasi di attivazione, formazione e progettazione degli interventi stessi. Gli educatori tra pari vengono individuati secondo criteri totalmente dipendenti dagli adulti che guidano e controllano il progetto, vengono addestrati con metodologie di apprendimento a carattere prevalentemente trasmissivo e la fase realizzativa viene ridotta a termini meramente applicativi, sia sotto il profilo dei contenuti, sia sotto il profilo degli strumenti e dei linguaggi da utilizzare.

La formazione degli educatori tra pari avviene secondo modalità bersaglio: gli adulti identificano la popolazione di riferimento e il problema sul quale ritengono opportuno intervenire; individuano, secondo propri criteri di leadership, i soggetti che all'interno della stessa popolazione ritengono adatti a diventare educatori tra pari e procedono alla loro formazione. La formazione è fortemente concentrata (anche a livello temporale) e i contenuti sono aprioristicamente determinati. Al termine del training gli educatori tra pari sono chiamati a riversare le informazioni

e i modelli comportamentali acquisiti, all'interno del contesto di pari di riferimento.

I modelli di tipo addestrativo, se da un lato risultano indubbiamente più economici dal punto di vista delle risorse umane e economiche utilizzate, di fatto snaturano gli stessi fondamenti teorici dell'educazione tra pari, riducendone ai minimi termini le potenzialità.

Il modello puro è diffuso soprattutto negli Stati Uniti e nei paesi anglosassoni e, più in generale, influenza la maggior parte dei progetti di prevenzione mirati a ridurre l'abuso di sostanze ad azione psicotropa e la diffusione delle malattie sessualmente trasmissibili.

I modelli misti si sono diffusi soprattutto in Italia e lavorano principalmente sullo sviluppo del protagonismo dei ragazzi all'interno di progetti circoscritti. Il rapporto tra adulti e adolescenti è limitato a una breve e intensiva fase formativa, l'oggetto e gli obiettivi di lavoro sono determinati prevalentemente dagli adulti, mentre la fase realizzativa è svolta dai ragazzi.

Ne sono esempio numerosi progetti accoglienza realizzati in alcune scuole superiori per i ragazzi che si iscrivono al primo anno, alcuni progetti di peer tutoring e di consulenza tra pari e i progetti mirati a potenziare le rappresentanze scolastiche. Tali esperienze si sono sviluppate significativamente nel corso degli ultimi anni, soprattutto in conformità alla circolare ministeriale nr. 653 del 16/10/1996, che promuove e tutela il protagonismo degli adolescenti all'interno della scuola superiore.

Di fatto la maggior parte degli interventi di educazione tra pari realizzati sul territorio nazionale possono essere ascritti all'ambito dei modelli misti. Gli adulti giocano un ruolo preponderante nella progettazione, nella conduzione e nella valutazione degli interventi: se da un lato si assiste ad un significativo e graduale sviluppo del protagonismo dei ragazzi nella realizzazione dei percorsi, gli oggetti di prevenzione e di promozione della salute continuano a essere definiti prevalentemente dagli adulti e i criteri di valutazione degli educatori tra pari oscillano tra il completo volontarismo e – polarità opposta – la selezione aprioristica da parte degli adulti. L'orizzonte di intervento privilegiato è la scuola, ma la prospettiva di lavoro è spesso circoscritta al tessuto relazionale e

comportamentale interno al sistema dei pari, e sovente al microsistema rappresentato dal gruppo classe, senza permeare a livello trasversale il tessuto organizzativo microambientale dell'istituzione scuola.

All'interno dell'orizzonte teorico dell'educazione tra pari, il modello dell'empowered peer education presenta elementi di originalità e sperimentabilità. Si tratta di un percorso che si iscrive nell'orizzonte della psicologia e dell'animazione di comunità e prevede un lavoro di rete flessibile e dinamico di tutti i soggetti che su un medesimo territorio sono interessati a partecipare alla definizione dell'intervento. I saperi dei ragazzi si incontrano e si confrontano con i saperi dell'adulto in un rapporto di reciproco interscambio, all'interno di un'esperienza progettuale condivisa. Abolita ogni ottica di carattere meramente addestrativo e superata la dimensione della delega, la consapevolezza è quella che l'adulto possa accompagnare l'adolescente nell'individuazione e nello sviluppo di strumenti e competenze efficaci nella promozione del benessere all'interno dei gruppi ai quali appartiene, a scuola e nel territorio. Il presupposto fondamentale è che il nucleo portante di tali competenze è di per sé già presente all'interno del sistema dei pari. La scelta è quella di investire tempo e risorse in un percorso che darà i suoi frutti a medio e lungo termine.

Il lavoro sulle life skills è funzionale a migliorare e potenziare la possibilità per i ragazzi di lavorare direttamente sull'identificazione dialogica dei propri bisogni/desideri e sulla progettazione autonoma di iniziative atte a soddisfarli, a discuterli, a rielaborarli.

In questo orizzonte di pensiero il lavoro sulle life skills non rappresenta l'oggetto di lavoro ma un prerequisito da sviluppare, attraverso il quale i ragazzi possono autonomamente definire un oggetto di lavoro effettivo, pertinente, significativo e tra loro democraticamente stabilito. I ragazzi sono soggetti attivi all'interno di ogni fase del percorso, dalla progettazione alla valutazione. L'oggetto di promozione della salute e di prevenzione è scelto autonomamente dai ragazzi, i quali dopo la fase formativa non saranno chiamati a farsi trasmettitori di informazioni, ma protagonisti primari della progettazione e della realizzazione delle azioni da loro ideate.

Abolita l'ottica del reclutamento e dell'addestramento da parte degli adulti, gli educatori tra pari non si configurano quali trasmettitori di contenuti (informazioni o modelli comportamentali precostituiti), ma facilitatori di processi, soggetti con capacità di osservazione, elaborazione e rielaborazione.

Non si tratta di un intervento spot nella scuola, ma di un lento processo di empowerment attraverso il quale la scuola si costruisce la possibilità di riscoprirsi come soggetto competente e autonomo nello sviluppo del proprio benessere.

Caratteristiche fondamentali del modello sono:

- l'orizzonte di comunità all'interno del quale si colloca l'intervento;
- il protagonismo effettivo dei ragazzi in ogni fase del percorso;
- le modalità di selezione degli educatori tra pari: i pari scelgono i pari. Il modello di selezione è stato definito a livello teorico e metodologico; è progettato secondo criteri di globalità, volontarietà e rappresentatività ed è stato valicato da un sistema di valutazione a medio termine;
- la definizione autonoma da parte dei ragazzi dell'oggetto di promozione della salute sul quale desiderano lavorare;
- lo sviluppo di processi di empowerment complementari a livello individuale, grupppale, microambientale e, nel lungo periodo, comunitario.

2.5 Efficacia dei progetti

La ricerca ha complessivamente dimostrato che gli adolescenti che sono convinti che i propri pari praticino comportamenti a sostegno della salute, sono essi stessi più propensi a metterli in atto.

Secondo Walker e Avis, le principali cause di fallimento dei programmi di educazione tra pari possono essere rappresentate da:

- mancanza di chiari obiettivi per il progetto;
- mancanza di coerenza tra la definizione del progetto e le caratteristiche (vincoli) dell'ambiente esterno che lo condizionano;
- mancanza di investimenti;
- scarsa consapevolezza che la peer education è un processo complesso da gestire e richiede personale dalle caratteristiche professionali ad alto livello;
- preparazione e sostegno scarsi per il peer educator.

Un valido progetto di educazione tra pari richiede investimenti progettuali ingenti ex ante, in itinere e ex post: per la progettazione ad hoc e l'attivazione di risorse e contatti all'interno del contesto nel quale si vuole operare, per la selezione e la formazione degli educatori tra pari e il loro accompagnamento durante la fase operativa, per la definizione del sistema di valutazione e l'implementazione dell'intervento all'interno del contesto di riferimento.

2.6 L'educazione tra pari per affrontare un lutto

È indubbio che la morte sia un argomento delicato e fastidioso, ma l'idea di utilizzare la peer education come metodologia per trattare questo tema nasce da due motivazioni principali. Il primo motivo è che gli adolescenti prediligono ascoltare e parlare con il gruppo dei pari e non con gli adulti, visti come lontani dispensatori di verità. L'altra causa è che l'educazione tra pari rispecchia la bellezza del mettersi in gioco da parte degli adolescenti in modo protetto e diverso.

La selezione degli educatori tra pari dovrebbe avvenire permettendo agli adolescenti stessi di decidere chi avrà quel ruolo nel loro gruppo.

L'obiettivo primario del progetto è quello di valorizzare la vita dandone un senso, facendo sentire i ragazzi veri protagonisti della propria esistenza e operando verso la crescita delle loro life skills, affinché gli adolescenti possano attrezzarsi per affrontare sia le gioie sia le sofferenze del futuro.

In questo lavoro preventivo, i ragazzi sono soggetti attivi all'interno di ogni fase del percorso, dalla progettazione alla valutazione.

Favorire lo sviluppo delle intelligenze interpersonali e intrapersonali può rendere capace ogni adolescente di conoscere i propri limiti e le proprie potenzialità, di valutare le sue capacità di problem solving e quindi di capire quando da solo non riesce a superare l'ostacolo ed è necessario chiedere aiuto alle persone vicine.

Esaltare la vita sullo sfondo di una pedagogia della morte significa mostrare l'evidenza ammettendo la paura senza negarla, ma anzi nominandola per quella che essa è. Sapere che un genitore è in fin di vita, o un lontano parente è morto improvvisamente, o un caro amico è stato coinvolto in un incidente mortale crea necessariamente in ognuno di noi dolore, afflizione, ansia, rabbia e sofferenza e

ognuno di noi ha il diritto di provare queste sensazioni, ma l'elemento importante risiede nel fatto stesso di riconoscerle e di elaborarle in un luogo, in un tempo e in uno spazio opportuno per l'individuo che le sta vivendo.

La peer education con e per gli adolescenti relativa all'argomento della morte non vuole essere altro che una proposta per aumentare la consapevolezza delle proprie capacità, migliorarle e imparare a vivere con la fiducia che seppur la morte sia e rimarrà sempre un grande mistero, rende comunque unico ogni momento della propria vita, proprio perché irripetibile.

CONCLUSIONI

L'adolescenza è un periodo in cui ogni individuo cerca la propria identità, si distacca dall'ambiente familiare e si avvicina maggiormente ai suoi pari per sentirsi appartenente al gruppo e per non sentirsi isolato e solo nell'affrontare tutti i cambiamenti che la sua età comporta.

L'aspetto relazionale ed affettivo del ragazzo appare dinamico e disorientato, il soggetto è pronto a sfidare il mondo ma è impaurito a lasciare il familiare porto sicuro. La persona vive un periodo delicato della sua vita, poiché tutto è rimesso in gioco e acquista una nuova forma, sconosciuta.

L'adolescente è vulnerabile e si mostra spesso aggressivo per mascherare la sua debolezza, risulta desideroso di conoscere i propri limiti e di sperimentarli. E qual è il limite ultimo se non la morte? Le riflessioni sulla morte caratterizzano questa fase della vita: la morte è ovunque, in TV, sui giornali e in internet ed affascina perché nessuno sa dire cosa essa comporti. Ma l'adolescente pensa anche che sia in un certo senso invulnerabile alla morte e che né lui né chi conosce può esserne colpito.

Purtroppo ci sono minorenni che devono scontrarsi con questa dura realtà: perdere una persona cara, sia un genitore, un fratello o un amico, genera molta sofferenza e questo profondo disagio non è semplice da superare e da rielaborare come risorsa per crescere aumentando le proprie abilità e capacità sociali.

A volte può succedere che il trauma sia così forte che il ragazzo cada in depressione cronica e non riesca ad accettare la nuova situazione.

Proporre la peer education come metodologia di lavoro per promuovere nei ragazzi la conoscenza di sé è un progetto che ha l'obiettivo di mostrare all'adolescente, che non ha ancora subito un grave lutto, le proprie potenzialità per elaborare situazioni delicate e difficili, come la morte di una persona cara.

Proprio perché si parla di adolescenti, personalità in continuo cambiamento, e di morte, argomento tabù nella società occidentale, l'idea di esaltare la vita sullo sfondo di una pedagogia della morte attraverso la presenza di educatori tra pari potrebbe incentivare questo nuovo modo di pensare positivo e di valorizzare il gruppo di coetanei e quindi il dialogo e le discussioni su argomenti esistenziali

all'interno del gruppo stesso. L'adolescente è spronato a comunicare le proprie emozioni e le proprie riflessioni sul senso della vita e della morte, a raccontare il proprio immaginario su ipotetiche situazioni drammatiche con la consapevolezza crescente che qualcosa di triste può avvenire anche durante la sua vita. Non si vuole negare di soffrire, ma si vuole dare voce ai sentimenti ed imparare a nominarli. Questi dibattiti acquistano un valore ancora più incisivo se sono gestiti e condotti da coetanei e non da adulti, perché gli adolescenti hanno bisogno di un proprio spazio senza essere ascoltati o osservati da quelle persone che sentono lontane e da cui non si sentono compresi.

Incoraggiare il confronto su questo tema tra i ragazzi significa trasmettere la bellezza della vita e la valorizzazione di ogni suo attimo. L'adolescente può cogliere l'unicità della sua esistenza e attrezzarsi con una buona autostima e una conoscenza adeguata di sé per vivere intensamente sia i momenti gioiosi e solari che quelli infelici e sofferenti.

Parlare di morte è sempre visto come qualcosa di macabro e da evitare, perché la nostra società è sempre in corsa, mentre il defunto è immobile senza telefonini né soldi in tasca, è solo con se stesso. È morto. La dicotomia vita-morte che caratterizza il modo di pensare occidentale incute timore e peggiora l'ansia per un evento che innegabilmente colpirà ognuno di noi. Questo clima non aiuta le persone, soprattutto se minorenni, ad accogliere la morte dell'Altro come una circostanza possibile, ma piuttosto come possibilità da allontanare. Denunciare questo tabù significa dare respiro al dolore, dargli un senso e permettere agli adolescenti non solo di gridare le loro paure, ma anche di urlare la loro capacità di sperimentare la vita.

BIBLIOGRAFIA

- Alleanza Biblica Universale, *La Bibbia*, Elle Di Ci, Torino, 1985.
- Ariés P., *Storia della morte in Occidente*, Rizzoli, Milano, 1998.
- Benjamin W., *Strada a senso unico*, Einaudi, Torino, 1983.
- Blos P. (1962), *L'adolescenza*, Franco Angeli, Milano, 1969.
- Blos P. (1979), *L'adolescenza come fase di transizione*, Armando, Roma, 1988.
- Borges J.B., *L'immortale*, in *L'Aleph*, Feltrinelli, Milano, 1999.
- Braconier A., Marcelli D. (1988), *I mille volti dell'adolescenza. Itinerari e insidie*, Borla, Roma, 1990.
- Canestrari R., *Psicologia generale e dello sviluppo*, CLUEB, Bologna, 1984.
- Carlson R., *Psicologia. La scienza del comportamento*, Zanichelli, Bologna, 1987.
- Clark D., Pynoos R., Goebel A., *Mechanisms and processes of adolescent bereavement*, in "Stress, risk, and resilience in children and adolescents: Processes, mechanisms, and interventions", Cambridge University Press, New York, 1996, pagg. 100-146.
- Doltò F., *I problemi degli adolescenti*, Longanesi e C., Milano, 1989.
- Erikson E. H. (1986), *Gioventù e crisi d'identità*, Armando, Roma, 1974.
- Fara G., Esposito C., *Fantasia e ragione nell'adolescenza*, Il Mulino, Bologna, 1984.
- Fabbrini A., Mellucci A., *L'età dell'oro. Adolescenti tra sogno ed esperienza*, Feltrinelli, Milano, 1992.
- Foucault M., *Nascita della clinica*, Einaudi, Torino, 1969.
- Foucault M., *Storia della follia nell'età classica*, Rizzoli, Milano, 1946.
- Freud A. (1958), *Adolescenza* in "Opere", Vol. 2, Boringhieri, Torino 1979, pagg. 495-535.
- Freud A. (1967), *L'Io e i meccanismi di difesa*, Martinelli & C., Firenze, 1992.
- Freud S. (1905), *Tre saggi sulla teoria sessuale* in "Opere", Vol. 4, Boringhieri, Torino, 1975.
- Frigli L., *Manuale di igiene mentale*, Bulzoni, Roma, 1984.
- Galimberti U., *Il corpo*, Feltrinelli, Milano, 1993.

- Gislon M.C., *Adolescenza e discontinuità*, Boringhieri, Torino, 1993.
- Heidegger M., *Essere e tempo*, Bocca, Milano, 1956.
- Inhelder B., Piaget J. (1955), *Dalla logica del fanciullo alla logica dell'adolescente*, Giunti Barbera, Firenze, 1971.
- Jacobson E. (1954), *Il Sé e il mondo oggettuale*, Martinelli, Firenze, 1974.
- Kaplan D.M. and Schwerner A., *The Domesday Dictionary*, New York, Simon and Schuster, 1963.
- Kierkegaard S., *Accanto a una tomba*, Il Melangolo, Genova, 1999.
- Kubler-Ross E., *Domande e risposte sulla morte e il morire*, Red, Como, 1996.
- Kubler-Ross E., *La morte e il morire*, Cittadella, Assisi, 1996.
- Laufer M. e M.E. (1984), *Adolescenza e breakdown evolutivo*, Boringhieri, Torino, 1986.
- Mahler M.S., Pine F., Bergman A. (1975), *La nascita psicologica del bambino*, Boringhieri, Torino, 1978.
- Mantegazza R., *Pedagogia della morte*, Città Aperta Edizioni s.r.l, Enna, 2004.
- Novelletto A., *Psichiatria psicoanalitica dell'adolescenza*, Borla, Roma, 1986.
- Oppenheim D., *Dialoghi con i bambini sulla morte*, Erikson, Trento, 2004.
- Palmonari A. (a cura di), *Psicologia dell'adolescenza*, Il Mulino, Bologna, 1993.
- Pellai A., Rinaldin V., Tamburini B., *L'educazione tra pari*, Animazione Sociale, nr. 166, ottobre 2002.
- Peri G., *Lineamenti di psicologia dell'età evolutiva*, I.S.U. Università Cattolica, Milano, 1988.
- Piaget J., *La rappresentazione del mondo del fanciullo*, Boringhieri, Torino, 1996.
- Reymond-Rivier B. (1965), *Lo sviluppo sociale del bambino e dell'adolescente*, La Nuova Italia, Firenze, 1970.
- Rousseau J.J., *Giulia o la nuova Eloisa*, Rizzoli, Milano, 1992.
- Sacchetti E. (a cura di), *DSM IV – MG*, Masson, Milano - Parigi - Barcellona, 1997.
- Senise T. (1986), “La creatività e l'inventiva nell'adolescenza” in Boeri R., Bonfantini M., Ferraresi M. (1986), *La forma dell'inventiva*, Unicopli, Milano, pagg. 129-132.
- Tolstoj L., *Anna Karenina*, Einaudi, Torino, 1993.

Tolstoj L., *La morte di Ivan Il'ič*, Rizzoli, Milano, 1992.

Winnicott D. W. (1965), *Sviluppo affettivo e ambiente*, Armando, Roma, 1974.

RINGRAZIAMENTI

Vorrei innanzitutto ringraziare la prof.ssa Antonella Delle Fave e il prof. Massimo Cardini, che mi hanno seguito nella stesura della tesi con costanza e professionalità.

Ringrazio tutti i docenti che mi hanno accompagnato durante i tre anni del mio percorso formativo: con la loro presenza sono cresciuta sia a livello professionale che personale. Un grazie particolare alla prof.ssa Antonella Margiotta per la sua sensibilità e la sua capacità d'ascolto e al prof. Giorgio Sordelli perché con la sua simpatia mi ha trasmesso tanta voglia di vivere e di migliorare sempre... e come dimenticare la prof.ssa Paola Eginardo, che con le sue e-mail mi ha fornito informazioni indispensabili negli ultimi mesi di scuola!

Ringrazio l'E.S.A.E. che per due anni e mezzo mi ha accolto e ospitato: la prof.ssa Anna Bertani e le segretarie hanno sopportato le mie innumerevoli richieste con pazienza e calma!

Un immenso grazie a tutti i miei compagni di classe, in modo particolare a Sonia e Viviana, con cui ho condiviso gioie e dolori, mi sono confrontata e ho conosciuto diversi punti di vista.

Non smetterei mai di ringraziare i miei genitori Graziella e Pieraldo, mia sorella Michela, mio cognato Massimo e il mio birbante nipotino Alberto: grazie, perché avete creduto in me fino alla fine. E un grazie speciale a mio zio Beppe che, reduce dalla sua tesi, mi è stato vicino psicologicamente mentre io scrivevo la mia. Un grazie infinito a Marzia, che con la sua amicizia non mi ha mai abbandonato e che mi è stata vicino nel momento del bisogno.

Vorrei dire grazie anche a Sergio e a Diego, perché, nonostante ci vediamo poco, sono sempre nel mio cuore e quando ne ho bisogno, sono disponibili a darmi una mano.

Ringrazio Don Andrea e l'oratorio del mio paese, che mi hanno continuamente ricaricato dell'energia necessaria per scrivere la tesi.

Ringrazio i vecchi e i nuovi amici, che mi hanno sopportato in questo periodo di stress e stanchezza: le compagne di pallavolo, la compagnia di Madone, i colleghi di S. Giorgio e i nuovi amici della Croce Bianca.

Infine ringrazio la persona che più di tutte mi ha sostenuto e mi è stata vicino, è stata comprensiva e sorridente nonostante la mia ansia da tesi, il mio amore Massimo.