

## *Studi e ricerche*

### IL SÉ E IL CORPO NELL'ADOLESCENZA

ANDREA GRAGNANI\*, MARIA GRAZIA PIETRANGELI\*

#### *Introduzione*

Questo lavoro nasce sulla base di alcune considerazioni teorico-cliniche che sono state sviluppate nel corso di una esperienza di circa tre anni con gli studenti di un liceo di Roma. La nostra presentazione toccherà alcuni temi peculiari dell'adolescenza. Partiremo pertanto da una descrizione del concetto del Sé e fornendo una autodescrizione di un adolescente cercheremo di focalizzare il ruolo cruciale che il corpo, insieme al processo di coesione del Sé, rivestono nel corso dello sviluppo adolescenziale.

Durante l'evoluzione ontogenetica di ogni sistema cognitivo l'aumento della complessità interna non ha un andamento lineare con incrementi gradualmente, ma questi sono discontinui ed imprevedibili con salti di livello nei quali la capacità di riorganizzazione diviene centrale per il mantenimento di una coerenza interna del sistema stesso. Il Sé rappresenta il mezzo per mantenere tale coerenza interna e i cambiamenti nel sistema sono funzionali a fare emergere livelli sempre più integrati di identità personale e di consapevolezza di sé (Guidano, 1988). La riorganizzazione del sistema consiste nel preservare la continuità del senso di sé attraverso la continua trasformazione del proprio modo di percepire il mondo; in particolare la conquista di un significato personale e l'evoluzione del senso di identità saranno subordinati a progressive integrazioni e differenziazioni sé-altri.

J.J. Rousseau descriveva così l'adolescenza: «Tempestosa rivoluzione che si annuncia con il mormorio di passioni violente; un cambiamento dell'umore, impeti frequenti, una continua agitazione mentale rendono il bambino quasi indisciplinabile; diventa sordo alla voce che lo rendeva docile; è un leone nella sua febbre, non riconosce la sua guida, non vuole essere più governato».

L'adolescente che non riconosce più la sua guida è un adolescente che si apre a un modo di pensare astratto sviluppando abilità cognitive che gli consentono di riflettere sui propri pensieri, di aumentare la propria capacità introspettiva e di pensare al modo in cui gli altri lo vedono. Tali abilità

\* Psicologo - Roma.

cognitive, se acquisite, conducono il giovane verso una ulteriore differenziazione e integrazione del Sé nella quale emerge gradualmente la continuità di sé nel tempo, l'unità di sé di fronte a contesti e ruoli diversi e la mutualità tra il proprio modo e quello altrui di vedere se stessi (Harter, 1983). Nel corso dello sviluppo si passa da concezioni di sé concrete e assolute, tipiche dell'infanzia, legate in larga misura a differenti ambiti di esperienza e dipendenti da come gli altri vedono e definiscono il bambino a concezioni di sé astratte e differenziate che prendono gradualmente corpo in modo decisivo durante l'adolescenza. Queste trasformazioni permettono all'adolescente di operare dei cambiamenti sul piano dell'intelligenza, della socializzazione, dell'affettività e della sessualità portando possibilità nuove e riorganizzazioni dell'insieme del funzionamento mentale e della personalità (Pope, McHale e Craighead, 1992).

Ad esempio, la comparsa del pensiero logico deduttivo porta con sé la possibilità di cogliere il rapporto tra ciò che è reale e ciò che è possibile: la realtà fenomenica immediatamente percepibile è considerata solo un aspetto contingente che emerge dalla globalità degli eventi e delle cose possibili (Guidano, 1988). In altre parole l'adolescente può finalmente cogliere l'esistenza di aspetti della realtà differenti da quelli che sperimenta personalmente, deducendoli per mezzo di ipotesi e teorie causali. L'adolescente mediante queste nuove capacità logico-deduttive crea, oltre al relativismo conoscitivo, nuovi sistemi di significato come la tendenza all'intimità, ai legami affettivi e il senso di sé come attivo protagonista del proprio futuro. Questi sistemi sono spesso in contrasto con quelli preesistenti di dipendenza e di esclusività. L'adolescente tenta di imporre alla realtà teorie e pensieri al fine di differenziarsi come individuo capace di una propria autonomia mentale, ma si ritrova in una situazione in cui da un lato si sente vincolato al mantenimento di alcuni sistemi di significato preesistenti per procedere nella esplorazione cognitiva e dall'altro seguire i nuovi sistemi (Reda, 1986). Il contrasto che si genera pone l'adolescente in una condizione di *disordine ideo-affettivo* che può indurlo a mettere in atto comportamenti oppositivi e impositivi la cui valutazione determina la contemporanea percezione di sentimenti di onnipotenza e di solitudine. Infatti, l'adolescente si sente naturalmente diviso tra due tendenze, l'una che lo porta a mostrare un *sé ideale* in virtù dell'estrema importanza attribuita al giudizio altrui su di sé e sulla propria performance, e l'altra, quella del *sé reale* che è invece portavoce dell'attenzione al proprio mondo interiore (Broughton, 1981).

Per tentare di toccare con mano questi argomenti pensiamo sia utile partire dall'autodescrizione di un adolescente:

Sono un ragazzo di 17 anni, frequento la IV classe superiore e risiedo a Subiaco.  
Che palle!!!

Sono appena un ragazzo e già mi sono rotto i coglioni di questa vita di merda.

Ho un carattere strano, sono estroverso e contorto. Dolce e stronzo.

Non sono mai certo di quello che voglio e cambio facilmente idea.

Non mi va bene mai niente e ho sempre da ridire su tutto.

Mi piace divertirmi con gli amici ed evadere attraverso l'uso di alcool e hashish.

Sì, evadere psicologicamente, sentirmi libero da ogni cosa e da chiunque: quando

sto «cotto» sto 'na favola, non esistono problemi ed è come se vivessi in un mondo tutto mio.

Sono affascinato dalla morte e ne vorrei una lenta e sofferente; vorrei morire bruciato o annegato.

Per questo molti mi credono matto ma i veri matti sono loro.

Le mie aspirazioni sono: non fare assolutamente niente, diventare ricco e viaggiare.

Che palle!!

Vorrei, Vorrei, Vorrei non essere mai nato.

Inoltre amo la solitudine programmata, la musica e i dolci.

Ho una voglia irresistibile di distruggere quello che mi circonda, ho bisogno di essere libero e ho bisogno di arrivare al limite delle mie possibilità.

Adoro il rischio, la velocità e il diffondersi dell'adrenalina nel mio corpo: è un piacere stupendo.

Odio le persone invadenti, cacacazzi e che parlano troppo.

Non mi piace star senza far niente, ma non ho voglia di fare niente.

Tre temi fondamentali sembrano emergere da questa descrizione :

- Il sentimento di unicità;
- La co-presenza di idee assolute in contrasto tra di loro;
- Il ruolo del corpo nel processo di integrazione del Sé.

### *Il sentimento di unicità*

L'accresciuto interesse per il pensiero introspettivo, che si caratterizza come una nuova forma di egocentrismo, l'*egocentrismo adolescenziale* di Piaget (1967), porta l'adolescente ad immaginare che il resto del mondo concentri su di lui la stessa attenzione che egli ripone su se stesso e questo lo spinge ad essere ipersensibile al modo in cui lo vedono gli altri. L'esaltazione di sé rispetto alla propria unicità e il sentirsi legato ad un destino molto particolare, determinati dalla mancata integrazione contemporanea e uniforme di tutte le abilità cognitive che entrano in gioco nella costruzione del concetto di sé, pone l'adolescente in una situazione particolare. Infatti, potrebbero esasperarsi il sentimento di onnipotenza, di solitudine e l'egocentrismo adolescenziale facendogli assumere una tonalità negativa e spingendolo a costruirsi standard particolarmente severi per ottenere una valutazione positiva della propria performance da parte degli altri. Tale distorsione può costituire una grave fonte di alterazione del concetto di sé (Pope, McHale e Craighead, 1992). Ad esempio, la percezione distorta del proprio destino e della propria unicità potrebbe condurre l'adolescente a gesti autolesivi estremi nella convinzione magica di avere un appuntamento con il mondo che non attende altro che essere modificato dalla sua morte. È la volontà a lasciare un segno tangibile, piuttosto che una voglia di sparire.

Dalla nostra esperienza clinica sembra che la sensazione di unicità provata dagli adolescenti ed emergente nella costellazione di pensieri tipici di questa età, sia determinante per consentire il processo di autonomizzazione e di differenziazione dalle figure genitoriali. Tema di fondamentale importanza negli adolescenti è dunque la ricerca di una identità personale auto-

noma che si costruisce attraverso un intenso lavoro di differenziazione ideologica dai genitori. Tuttavia questo forte distanziamento dalle figure significative viene vissuto e pensato in termini di unicità causata dall'interiorizzazione di valori astratti che genera sempre più nell'adolescente la percezione di essere diverso dai propri genitori (Pope, McHale e Craighead, 1992). Ci è capitato infatti di sentire alcuni adolescenti affermare che «sentirsi unico serve a sentirsi una persona».

Già dalla fanciullezza l'influenza dei genitori è bilanciata da altri rapporti significativi, ma ora con la capacità di cogliere l'essenza di una data situazione a prescindere dai suoi aspetti immediati, l'adolescente è in grado di trovare in tali rapporti un coinvolgimento emotivo alternativo a quello ottenuto dalla relazione con i genitori. Il sentimento di unicità è tale da spingerli fino al punto di ritenere di pensare, sentire ed agire in un modo che gli altri non possano comprendere. Può credere ad esempio che i suoi genitori non abbiano mai potuto sperimentare la qualità dell'amore romantico che lo lega alla sua ragazza, e che, quindi, non possano comprenderlo.

L'adolescente ha preso coscienza del carattere deludente del dialogo con gli adulti e ne trae tutte le conseguenze che si possono immaginare per regolare il proprio atteggiamento davanti ai rappresentanti della generazione precedente. Di conseguenza i genitori non appaiono più come i depositari assoluti di verità e di valori indiscutibili, bensì ora vengono visti come persone comuni, con incertezze, problemi, difetti che caratterizzano tutti. Quindi non sono più considerati essenziali nel sostenere e nel confermare il senso di sé; in questo modo si attua quella separazione cognitivo-emotiva che consente all'adolescente di relativizzare le valutazioni che i genitori danno di lui (Diatkine, 1990; Brusset, 1990).

In questa fase dello sviluppo la possibilità di appartenere al gruppo dei pari, il ruolo che riveste nel gruppo, come si sente, come gli altri lo vedono e lo trattano e come entra in relazione con loro sono le cose a cui presta maggiore attenzione poiché questo diventa lo spazio nel quale si definisce attribuendosi e ottenendo un valore personale.

### *La co-presenza di idee assolute in contrasto tra di loro*

Un altro aspetto che appare evidente all'osservazione è che nell'adolescente possono coesistere idee di sé del tipo: «io devo fare tutto e tutto bene perché per me è importante quello che gli altri dicono delle cose che faccio e perché se loro mi accettano anche io mi accetto, ma se non mi accettano anche io non mi accetto e quindi a cosa serve fare le cose bene se gli altri non ti accettano?». E contemporaneamente credere: «siccome io sono molto riflessivo e profondo non mi piacciono gli altri che, invece, sono tutti superficiali. Quindi non voglio confondermi con loro». Alcune di queste convinzioni potrebbero, ad una prima osservazione, essere definite disfunzionali. Ma siamo proprio convinti che lo siano? Una idea è disfunzionale in sé o è disfunzionale in relazione allo stato del sistema e al contesto? Ad esempio, consideriamo l'idea «io devo essere amato e accudito da mamma e papà per poter sopravvivere» (Ellis, 1994; De Silvestri, 1981): quale differenza c'è se

a pensarla è un bambino di 2 anni o un adulto? Probabilmente il bambino fa bene a pensarla così, che ne sarebbe di lui altrimenti? Ma non possiamo certo dire lo stesso se ad intrattenere una simile convinzione fosse un adulto.

Come abbiamo precedentemente detto uno degli scopi fondamentali di un sistema cognitivo che si autoorganizza è quello di mantenere la coerenza interna riuscendo a prevedere sé stessi e gli altri nel mondo. In questa prospettiva un'idea o convinzione può essere disfunzionale solo quando diviene pervasiva, ipergeneralizzata e assoluta e, quindi, possiamo assumere che si collochi al centro del sistema cognitivo mantenendone sì la coerenza interna, ma portandolo in una situazione di empasse riducendone la capacità predittiva.

L'organizzazione cognitiva dell'adolescente contiene contraddizioni che potrebbero essere considerate segno di incoerenza e di precarietà del sistema, ma a causa della ancora fragile integrazione di una univoca visione di sé queste non si generalizzano e quindi non pervadono l'intero sistema cognitivo. L'adolescente si trova, dunque, in una situazione nella quale modalità contrastanti di vedersi e giudicarsi emergono isolate. Il lavoro adolescenziale di ricerca di una coerenza interna più differenziata e integrata dovrebbe consentire l'aumento di connessioni tra queste diverse definizioni di sé, così facendo il sistema si arricchisce costruendo credenze metacognitive di livello più elevato all'interno delle quali diverse visioni di sé possono coesistere pacificamente.

L'adolescenza è pertanto caratterizzata dalla ricerca di un equilibrio dinamico che consenta una progressiva integrazione tra diversi sensi di sé. L'importanza di questo processo di integrazione diviene così fondamentale per l'individuo da poter affermare che sia più l'adolescenza, che non la prima infanzia, il periodo cruciale del ciclo vitale per lo sviluppo del concetto di sé.

Il processo adolescenziale di organizzazione delle proprie conoscenze, che permetterà di inquadrare e affrontare problemi nuovi con una pluralità interpretativa e con l'aumento della capacità predittiva (Kelly, 1955), non si svolge in un modo del tutto indolore, ma spesso può dare luogo a integrazioni del senso di sé precarie e inadeguate. Difatti, proprio questo è il periodo della vita a più alto rischio per l'insorgenza di gravi quadri psicopatologici.

### *Il ruolo del corpo nel processo di integrazione del Sé*

Nell'adolescenza, per la prima volta nella vita dell'individuo, si presentano contemporaneamente problemi di ordine vario che spingono, con la forza derivante dalla burrasca ormonale tipica di questo periodo, a un'analisi di sé e della relazione con gli altri. Oltre ai rapporti con gli adulti e alla ricerca dell'autonomia e della indipendenza l'adolescente si deve confrontare con la crescita fisica, con le relative ansie derivanti da una maggiore consapevolezza di un corpo che cambia, con le pulsioni sessuali e con le prime esperienze sentimentali.

L'importanza del ruolo del corpo risiede non tanto nell'ampiezza delle trasformazioni, poiché ciò avviene anche in altri periodi del ciclo vitale, quanto nella capacità dell'individuo di osservare se stesso in cambiamento e

dalle inferenze sulla propria sessualità (Grave, 1974). L'aumentata osservazione di se stessi è accompagnata da una accresciuta capacità osservativa nei riguardi dei coetanei, con i quali ci si confronta continuamente, soprattutto per valutare la propria adeguatezza e il proprio valore personale (Speltini, 1990). Quanto detto si può evincere dal fatto che l'adolescente si racconta delle cose del genere: «il mio corpo sta cambiando, io mi guardo di più all'interno, anche gli altri mi guardano di più, ma siccome sono unico non mi capiscono e riescono a vedere solo ciò che è fuori, dunque il mio corpo».

Il corpo in quanto osservabile da sé e dagli altri è il *biglietto da visita* con cui il ragazzo si presenta al mondo, in particolare ai coetanei. È noto come molte delle convinzioni che abbiamo su noi stessi si basano sul nostro sé fisico che comprende sia l'aspetto corporeo che le nostre abilità fisiche. Tali convinzioni hanno un potere pervasivo per l'autostima intesa quale divario tra il concetto di sé reale e quello ideale. Nell'adolescenza il processo di costruzione di un senso di *autostima globale* è in divenire ed è ancora incompleto producendo una sorta di ambivalenza dell'autostima: è sì possibile un'autovalutazione generalizzata nella quale resta importante anche la valutazione dell'autostima in ambiti specifici (Pope, McHale e Craighead, 1992). Per chiarire meglio questo aspetto immaginiamo quale potrebbero essere le conseguenze sulla propria autostima in questi due ambiti: profitto scolastico da una parte e prestanza e bellezza fisica, dall'altra. Dalla nostra esperienza clinica la sola competenza scolastica e la probabile etichetta di *secchione* consentirebbero un mantenimento o un accrescimento della autostima limitata a questo ambito specifico, mentre il percepirsi come *fico*, di solito, ha il potere di estendersi ad altri ambiti permettendo una autovalutazione globale positiva.

Nei casi in cui vi è una difficoltà a manifestare le proprie emozioni curiosamente il corpo viene utilizzato come una sorta di *lavagna* in cui scriverle, lasciando segni tangibili per se stessi e per gli altri. Giulia, infatti, ci racconta: «per essere sicura del fatto che sono io ad essere così triste e quindi concretizzare il mio dolore mi procuro dei taglietti sul braccio con la lametta». L'ipersensibilità nei confronti del modo in cui li vedono gli altri porta gli adolescenti ad avere la convinzione di essere perennemente *sulla scena*, sempre intenti a recitare per un pubblico immaginario (Elkind, 1978). L'adolescente, intatti, trae un senso di sé sulla base della definizione che gli altri danno di lui o, meglio, del suo apparire fisico.

Quanto appena detto a proposito dell'importanza del corpo lo possiamo drammaticamente evincere da alcuni frammenti di colloquio portati da adolescenti che abbiamo voluto definire come «gli adolescenti allo specchio».

### *Gli adolescenti allo specchio*

— Franco 16 anni: Per la prima volta mi sono visto allo specchio ed ho capito perché tutti mi prendevano in giro anche in passato. Si nasce una volta sola e tutto è affidato al caso, non lo sopporto e non lo accetto. Che utilità c'è a piacersi se agli altri non piaci? Che campo a fare?

— Alessandro 17 anni: Mentre mi medicavano mi sono voluto guardare allo specchio e vedere la mia faccia. Mi sono visto tutte ferite rosse ed il viso gonfio. Poi

mi è caduta una ciocca di capelli dove avevo i punti. Mi sono detto non ce la faccio mi devo ammazzare perché mi sono visto un'altra faccia, una faccia nuova. Quando mi guardo allo specchio sto male mentre prima ero tranquillo. In quello specchio non era Alessandro, come se mi avessero cambiato il volto. Non volevo più fare niente e non uscire, restare solo con il mio nuovo, orrendo volto.

— Roberta 15 anni: Mi guardo allo specchio: Sono brutta, così mi sento inutile e mi chiudo in me. Se mi avvicino e lui mi rifiuta lo perdo. Sarebbe un'altra delusione, mi sento sempre sconfitta allora significa che non riesco a fare nulla. Dunque sono inutile e rimango sola. Meglio evitare le persone.

— Daniela 16 anni: Io non mi piaccio, se gli altri mi guardano vedono qualcosa di brutto e dicono: «ma tu guarda questa quanto è brutta». La dieta è l'unica soluzione.

Questi esempi ci fanno intuire l'estrema importanza che il corpo assume in questa fase di sviluppo. Vogliamo portare alla vostra attenzione la drammaticità con la quale il disagio adolescenziale si esprime rispettivamente in Franco e in Alessandro. Nonostante le condizioni di partenza fossero diverse, per Franco, infatti, la condanna ad essere brutto è imposta dal caso alla nascita, per Alessandro, invece, sarà un incidente a modificare il proprio aspetto deturpandogli il volto. L'exasperazione della centralità del proprio apparire li spinge entrambi ad esplicitare in momenti di particolare sofferenza, idee di suicidio legate alla percezione di una condizione immodificabile. Con questa adesione al dato concreto, il proprio corpo, i due adolescenti ritengono di non poter avere più speranze, il loro «biglietto da visita» così malconcio non può essere più mostrato.

#### NOTE BIBLIOGRAFICHE

- Broughton J.M. (1981): *The divided Self in adolescence*. Human Develop., 24, 12-32.
- Brusset B. (1990): *Psicopatologia dell'adolescenza*. In: Lebovici S., Diatkine R., M Soulé M., «Trattato di psichiatria dell'infanzia e dell'adolescenza» (vol 2), trad. it. Borla, Roma.
- Diatkine D. (1990): *Introduzione alla teoria psicoanalitica della psicopatologia del bambino e dell'adolescente*. In: Lebovici S., Diatkine R., Soulé M., «Trattato di psichiatria dell'infanzia e dell'adolescenza» (vol 2) trad. it Borla, Roma.
- Elkind D. (1978): *Understanding the young adolescent*. Adolescence 127-134.
- Ellis A. (1994; 2.a ed.): *Reason and Emotion in Psychotherapy. A comprehensive Method of Treating Human Disturbances*, Birch Lana Press, New York.
- De Silvestri C. (1981): *I fondamenti teorici e clinici della Terapia Razionale Emotiva*. Astrolabio, Roma.
- Grave G.D. (1974): *The control of the onset of puberty*. Wiley, New York.
- Guidano V.F. (1988): *La complessità del Sé*. Bollati Boringhieri, Torino.
- Harter S. (1983): *Developmental perspective on the self system*. In: E.M. Hetherington (eds) «Handbook of Child Psychology: Socialization, Personality and Social Development» (vol 4). Wiley, New York.
- Kelly G.A. (1955): *The psychology of Personal Construct*. Norton, New York.
- Piaget J. (1967): *Lo sviluppo mentale del bambino e altri studi di psicologia* (trad. it.). Einaudi, Torino.
- Pope A., McHale S., Craighead E. (1992): *Migliorare l'Autostima: Un approccio psicopedagogico per bambini e adolescenti* (trad. it.). Erickson, Trento.
- Reda M.A. (1986): *Sistemi cognitivi complessi e psicoterapia*, NIS, Roma.
- Speltini G. (1990): *Adolescenza e sviluppo corporeo*. Riv. Sessuol., 14 (1), 65-75.