

COMITATO NAZIONALE PER LA BIOETICA

**IL SUICIDIO DEGLI ADOLESCENTI
COME PROBLEMA BIOETICO**

PRESIDENZA DEL CONSIGLIO DEI MINISTRI
DIPARTIMENTO PER L'INFORMAZIONE E L'EDITORIA

SOMMARIO

Presentazione	7
Sintesi e Raccomandazioni	15
IL SUICIDIO DEGLI ADOLESCENTI COME PROBLEMA BIOETICO	17
1. Introduzione	17
2. L'orizzonte antropologico/culturale di riferimento contemporaneo: logica «tecnologica» ed etica	18
3. L'adolescenza tra biologia e cultura	20
3.1. La pubertà	21
3.2. La definizione psicologica dell'adolescenza	22
4. Adolescenza e istituzioni formative	25
4.1. Famiglia e adolescenti	26
4.2. La scuola e il lavoro	29
5. Lo sviluppo morale dell'adolescente	35
5.1. Le ricadute della logica tecnologica sullo sviluppo morale dell'adolescente	40
6. Il disagio degli adolescenti	45
6.1. Il significato psicodinamico del suicidio	47
6.2. Il senso della morte nel suicida	48
6.3. Il suicidio dell'adolescente	49
6.4. Il punto di vista economico	50
6.5. La ricerca psicodinamica sul significato del suicidio nell'adolescenza	51
7. Gli indicatori di rischio suicidale	57
7.1. Fattori predisponenti	58
7.2. Fattori precipitanti	60
8. Orientamenti bioetici	61
8.1. Prevenzione versus promozione	65
8.2. Servizi sociali e processo di individuazione dell'adolescente	66
8.3. Formazione degli operatori	68
9. Conclusioni	70
Bibliografia	71



Joan Miró (1893-1983) «Ritratto di ragazzina» (1918), Centro di Studi di Arte Contemporanea Joan Miró, Barcellona.

Questa opera figurativa giovanile è già permeata di quel clima fiabesco che è costante in tutta la produzione dell'artista, dalle esperienze surrealiste al personalissimo e lirico astrattismo della maturità. In questa bambina dallo sguardo ingenuo e inquietante, in cui si unisce la fresca curiosità dell'infanzia e la malizia e la diffidenza penetrante degli adulti, si intuisce che il «fiabesco» di Miró, non è un'evasione dalla realtà, ma un modo poetico e semplice di penetrare la realtà stessa nella sua essenza a volte anche tragica. Miró pittore e ceramista spagnolo iniziò le sue prime esperienze artistiche attratto dall'impressionismo e dal fauvismo; nel 1919 conobbe Picasso (1881-1973) e il cubismo e dal 1924, frequentando Andre Masson (1896-1987), aderì definitivamente al surrealismo che l'artista compiutamente sviluppò con rappresentazioni liriche, con pochi ma equilibrati segni grafici: deformazioni fantastiche e fortemente evocatrici di elementi naturali resi con colori vivi ed elementari. Il surrealismo di Miró, caratterizzato da una visione personale poeticamente semplificata e fiabesca della realtà, interpreta gli impulsi della memoria e dell'inconscio codificati in cromatici segni elementari gioiosi o inquietanti. Miró in «Lavoro come un giardiniere» testo pubblicato a Parigi nel 1959 affermava: «Le cose seguono il loro corso naturale... devi fare degli innesti. Devi innaffiare... Inoltre lavoro sempre ad un gran numero di cose contemporaneamente... Non ci si deve preoccupare se un quadro durerà, ma se ha piantato semi che daranno vita ad altre cose».

PRESENTAZIONE

1. In epoca classica il suicidio era una decisione tragica, volta alla tutela della dignità umana. Poi, per secoli, è stato considerato un peccato. Successivamente è divenuto un delitto, quindi una malattia. Ben presto tornerà ad essere considerato come una libera scelta. L'autouccisione è il «sigillo della libertà». Così, in una rapida, provocatoria (e ovviamente anche discutibile) sintesi, J. Fletcher (J. Fletcher, 1976) dice tutto quello che è essenziale sapere sulla storia «esterna» del suicidio, mettendo in evidenza come a suo avviso (e ad avviso di molti) i tempi siano ormai maturi per una definitiva archiviazione di questo tema come problema: l'avvento della «modernità» dovrebbe indurci a sciogliere definitivamente (se già non si dovesse ritenerlo sciolto) il plurisecolare dilemma sulla liceità del suicidio, riconducendo l'atto di autoaggressione mortale all'ambito – intangibile e per lo spirito moderno direi quasi sacro – della libertà della persona. Il diritto moderno – si sostiene – avrebbe percorso una volta tanto il sentimento morale – e si sarebbe già mosso in questa direzione, togliendo all'atto suicidario ogni carattere di illiceità. All'etica dovrebbe restar da compiere l'ultimo passo, erodendo ogni residua illusione nel carattere di sacralità della vita ed affidando alla sola e insindacabile valutazione dei singoli viventi il giudizio sulla dignità (e quindi sulla meritorietà) della vita stessa. Dovrebbe conseguentemente seguirne, per gli studiosi di bioetica e, più in generale, per tutti coloro che percepiscono i problemi bioetici come centrali nel nostro tempo, una sorta di *conventio ad excludendum*: il problema del suicidio non dovrebbe avere alcuna rilevanza bioetica e alle continuamente riaffioranti domande angosciose al riguardo dovrebbe opporsi una ferma *fin de non recevoir*.

2. Le cose, naturalmente, non sono così semplici, così come non è semplice ricostruire una «storia naturale» del suicidio (come tema bioetico o, più in generale, filosofico-morale). Si tratterebbe, secondo Fletcher, di una storia ciclica, in quanto che l'atto suicida apparirebbe rivendicato dai «moderni» secondo le tracce già segnate dagli «antichi»: «Let us here endeavour to restore men to their native liberty... according to the sentiments of all the ancient philosophers» è infatti il motto del celebre saggio *On Suicide* di David Hume. Una storia, a ben vedere, che però ciclica non è affatto, se solo si riflette su quanto sia diversa la libertà del suicidio per come era pensata dagli antichi, fondata cioè sul riconoscimento della superiore volontà del destino, da quella «moderna», tutta incentrata sul primato della soggettività: «Io lodo la mia morte, che giunge a me perché io la

voglio» afferma lo Zarathustra di Nietzsche. In realtà, l'affermazione, ormai così diffusa, secondo cui il suicidio atterrebbe strutturalmente all'auto-disponibilità dell'uomo – e quella ad essa correlativa, secondo cui non esisterebbero argomenti filosofici (ma al più solo teologici) contro il suicidio – rappresentano un *novum* nella storia del pensiero, discutibile per ciò che attiene alle sue cause, sulle quali si potrebbero aprire analisi complesse, ma certamente indiscutibile come dato fenomenologicamente rilevabile. Ma proprio per questo motivo la valutazione corrente del suicidio acquista un valore, a suo modo, esemplare, che ne rende difficile la rimozione come problema etico: se nell'epoca moderna sempre più si diffonde un'immagine della persona come imperniata sulla libertà e se del concetto «moderno» di libertà fa parte integrante il suicidio come *Freitod*, come libertà di darsi la morte, la realtà del suicidio diviene una pietra di paragone estremamente utile per saggiare quanto di autentico e di coerente si dia in questa stessa concettualizzazione. Il tema del suicidio viene così a trabordare rispetto alle analisi che più frequentemente su di esso vengono condotte – quelle psico-sociologiche (Durkheim, Baechler) – e può arrivare a divenire in sé e per sé la più grande provocazione alla quale possa essere sottoposta l'etica contemporanea. Se infatti nel mondo classico la critica (o l'avallo) al suicidio erano interni ad un orizzonte di moralità ontologica, cui l'uomo era consapevole di appartenere, nel mondo contemporaneo l'avallo (o la critica) al suicidio mettono invece proprio in questione l'esistenza per l'uomo di un referente assiologico che sia altro da sé, col quale e sul quale in definitiva egli possa (o debba) misurarsi. Da tema tipicamente interno alla riflessione morale, il suicidio, come era stato perfettamente colto da Novalis (Novalis, 1954), assurge così alla dignità di tema che non è inadeguato definire ben più che morale, un tema «filosofico» (*Der echte philosophische Akt ist Selbsttötung*), perché in grado di mettere alla prova la possibilità stessa di un'etica in generale.

3. Il nostro approccio al tema non vuole porsi a queste altezze: vuole restare interno al piano dell'analisi bioetica. Appare però indubbio, dalle considerazioni fatte, che la bioetica, la cui competenza a gestire il tema del suicidio sembrava molto problematica, viene a riacquistare un proprio spazio. Perché la bioetica può ben accettare l'idea che un tema specifico possa non appartenerele, possa restare al di fuori dei propri orizzonti, ma non può accettare – pena la negazione di se stessa – l'idea della distruzione stessa dell'etica. Diviene quindi per la bioetica questione assolutamente essenziale appurare se la logica del suicidio, quella logica che investe nello stesso tempo il tema della libertà e il tema della vita, vada prioritariamente riferita più all'uno che all'altro. Questo è il cuore della questione.

4. Entro quali limiti si può accedere all'idea, tipicamente moderna, del suicidio come atto di libertà? Riteniamo lecito avanzare l'ipotesi secondo la quale la «modernità», nel costruire la sua immagine della persona, ha operato a carico di questa una continua (e inconsapevole?) riduzione. La libertà che del soggetto viene infatti predicata, la libertà che nello spirito della «modernità» è della persona il contrassegno più evidente (se non semplicemente l'unico) appare infatti una libertà vuota, diafana, non definibile nei suoi orientamenti, in definitiva priva di senso, non tanto perché assurda (secondo i vezzi di un certo esistenzialismo), quanto perché fin troppo banale: non dell'infinito delle possibilità vive la libertà, ma della scelta e dei limiti che essa induce. Ecco perché la libertà che la «modernità» predica della persona non l'arricchisce né la potenzia, ma la depaupera, la rimpiccolisce. E lo stesso nesso organico che viene istituito tra libertà e suicidio non può che generare il corto circuito intellettuale: se il segno dell'atto libero sta nel fatto che esso non possiede cause determinanti, come può questo esser detto propriamente dell'atto suicida? Sembra, anzi, non solo che il suicidio sia definibile come tale proprio in quanto ha una precisa causa psicologica intrinseca (altrimenti, come differenziarlo da una autouccisione involontaria?), ma che addirittura di cause il suicidio ne abbia fin troppe. «Sappiamo – scrive giustamente Starobinski (J. Starobinski, 1978) – che nella realtà è raro poter attribuire a una unica semplice causa i gesti suicidi. Essi sono sovradeterminati. Il presente oppressivo (interpretato come oppressivo) e il passato mai dimenticato, le circostanze “esterne” e le disposizioni “interne”, la scelta premeditata e gli impulsi improvvisi, si combinano tanto intimamente che è difficile, per chi sopravvive, pretendere di sapere perché un uomo si è ucciso». Sta dunque in ciò la libertà del suicida, nel fatto che non è facile determinare perché si sia ucciso? Ma un perché comunque deve esserci, altrimenti come parlare di suicidio? Ma se un perché dunque c'è ed è così forte da indurre il soggetto ad un'azione tale, come continuare a parlare di libertà in ordine al suicidio? In un modo o nell'altro sembra che siamo entrati in un circolo vizioso: se il suicidio è veramente tale e non un mero accidente mortale, esso deve porre in gioco la libertà del soggetto; pure l'appello alla libertà non risolve il problema del perché concreto di un suicidio, anzi questa necessaria ricerca del perché sembra comunque condurre al di là della libertà, in quell'ambito oscuro in cui il soggetto più non riesce a padroneggiare se stesso e trova la propria personalità schiacciata da impulsi che la sovrastano, la dominano, la rendono schiava...

Se dunque la «modernità» insiste nel sottolineare il carattere libero del suicidio, essa deve proiettare questo atto in un'illuministica astrattezza, pretendendo che esso sia il frutto di una lucida, virile, pacata – e quindi assolutamente irreali – riflessione sulla vita, sciolta da ogni condiziona-

mento occasionale; deve insomma teorizzare il suicidio per ciò che esattamente non è: un assoluto, freddo, non emozionale atto di coraggio. Ma al riguardo sono indimenticabili le dure espressioni di Hegel (G.W.F. Hegel, 1831), quando osservava brutalmente che, se il suicidio implica coraggio, si tratta in realtà del coraggio di sarti e serve: non può cioè avere alcuna autenticità un atto che pretenda di impegnare unicamente l'intelletto, che non faccia tremar le vene e i polsi e che quindi in qualche modo – come aveva ben compreso Dostoevskij costruendo nei *Demoni* il personaggio di Kirillov – non assuma un rilievo esistenziale accecante, che giunga fino alla pretesa di parificare a Dio (il creatore!) l'uomo (l'unico essere capace di autodistruggersi, cioè di negare il progetto del proprio creatore). Chiudendo il saggio sul suicidio, Hume cita con compiacimento il detto di Plinio il vecchio, secondo cui la facoltà di suicidarsi sarebbe un vantaggio che rende l'uomo superiore agli stessi dei che non la possiedono: affermazione che più che apparire blasfema, suona grottesca, tanto è dimentica della carica di tragicità che il suicidio comporta. Ma se su questa tragicità vuole appuntare lo sguardo, la «modernità» si mostra alla fin fine incapace di sopportarla, tanto è conturbante l'idea di quanto possa essere estremo il dolore che del suicidio è causa (sia pure non ultima). Di qui la tesi – peraltro antichissima anche se divenuta pressoché dominante solo nel nostro tempo – della malattia mentale che affliggerebbe ogni suicida e che sarebbe la causa determinante del suo atto (il più lucido teorico di questa posizione resta Spinoza: partendo dal principio che l'uomo è parte della natura e che non può patire mutamenti oltre quelli che possono essere intesi attraverso la sua sola natura, egli ne deduce che coloro che si uccidono sono malati nell'animo e «completamente vinti da cause esterne ripugnanti allo loro natura»). Questa tesi da una parte va incontro al senso comune (che intuisce che il suicidio non è il frutto dell'imperturbabilità del saggio, ma delle lacerazioni interne dell'uomo privo di speranza), ma dall'altra previene ed elude domande inquietanti: come può esistere un dolore così grande da far desiderare all'uomo di rinunciare alla vita? Il depauperamento della persona continua così inesorabilmente la sua marcia: si giunge in tal modo a ritenere semplicemente inconcepibile che la sofferenza possa giungere all'estremo, senza obnubilare la mente del soggetto. Posizione coerente con l'ideologia della felicità – un'ideologia non a caso del tutto moderna – ma affatto aprioristica.

5. Non spetta alla bioetica sindacare l'atto di chi si suicida, non avrebbe alcuna possibilità di farlo, se non altro perché si tratterebbe comunque di un sindacato irrilevante sul piano empirico. Non per questo, però, alla bioetica è precluso un giudizio che abbia per oggetto non l'atto, ma il fenomeno. La bioetica può elaborare due osservazioni a carico del

suicidio, l'una banale (ma non per questo priva di peso), l'altra forse meno ovvia, e di un certo rilievo.

5.1. La prima osservazione è la seguente. La bioetica assume a proprio *dover essere* la difesa della vita. Diversamente dalle prospettive idealistiche, che qualificano la vita biologica come mero fatto empirico (o addirittura come degradazione dello Spirito, come una sua fredda oggettivizzazione, povera di valenze assiologiche), la bioetica prende sul serio la realtà del *bios* e la fa assurgere a suo centro privilegiato di attenzione. Ogni attentato alla vita (e indubbiamente tale è il suicidio) attiva la riflessione bioetica. Anche se puntuali analisi casistiche giungessero a focalizzare ipotesi di liceità etica e bioetica dell'atto suicidario, resterebbe pur fermo che in una prospettiva bioetica generale tali ipotesi andrebbero qualificate non solo come eccezioni al principio generale della difesa della vita, ma come eccezioni comunque conturbanti, perché contraddittorie rispetto al principio costitutivo della bioetica stessa.

5.2. La seconda osservazione parte invece dalla percezione che il paradigma specifico all'interno del quale la bioetica legge il fenomeno «vita umana» possiede un irriducibile carattere relazionale. Ciò comporta l'estrema difficoltà di rilevare una qualche – anche se estrema – positività in un atto costitutivamente non relazionale come il suicidio. Il gesto suicidario è un gesto ultimamente solitario, nel quale la morte prima ancora che fatto biologico acquista la valenza di una negazione della relionalità. Ciò spiega come il turbamento che istintivamente proviamo nei confronti del suicidio, prima ancora che etico, sia *dianoetico*: prima cioè che riconoscere nell'atto del suicida un atto radicato nella volontà di un uomo, lo percepiamo come un atto riconducibile a ciò che prima ancora della volontà e del suo libero esercizio rende uomo l'uomo, cioè la sua partecipazione al *bios*.

Ecco perché il suicidio è un ineludibile tema bioetico. Non certo perché la riflessione bioetica possa avere in merito una rilevanza psico-sociologica: ma perché può dare alla psicologia, alla sociologia e più in generale all'etica e alla politica sociale le ragioni per un impegno anti-suicidario che queste discipline, affidate alle loro mere forze intrinseche, non potrebbero mai darsi. La bioetica sa come riformulare la questione del suicidio in chiave propriamente etica: il suicidio è ciò che non deve accadere, perché non deve accadere che la vita si rivolga contro se stessa, perché la vita è l'unico orizzonte comune di pensabilità del nostro essere reale, che sia affidato alla nostra comune responsabilità.

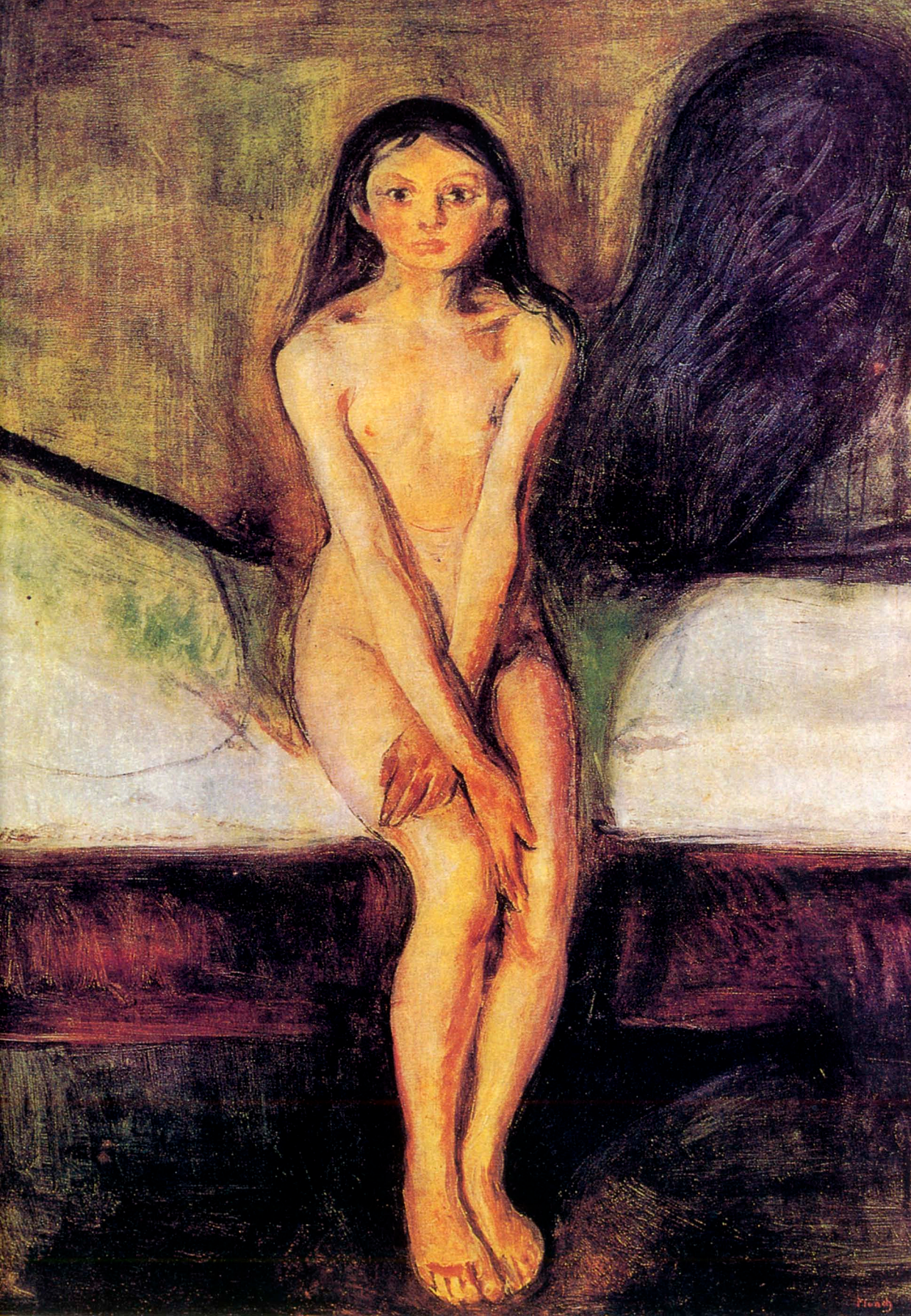
* * *

La complessità del tema lo rende al tempo stesso ineludibile e in-sauribile. Affrontandolo, nella prospettiva bioetica che è l'unica che gli compete, il CNB è stato mosso dalla consapevolezza di adempiere ad un proprio dovere, ma nello stesso tempo non ha certo nutrito la pretesa di poterlo elaborare in modo compiuto e completamente soddisfacente. Le numerose interconnessioni che inevitabilmente si danno tra la riflessione bioetica sul suicidio e quella sulla bioetica in psichiatria (tema sul quale il CNB ha da tempo attivato un gruppo di lavoro, affidato alle cure del Prof. Michele Schiavone) hanno ulteriormente impegnato il Comitato in una riflessione difficile e molto articolata. I materiali che in questo testo si offrono all'attenzione dei lettori costituiscono solo una piccola parte di quelli elaborati e discussi nelle nostre riunioni. E comunque, già dal titolo dato alle pagine di questo documento, si rende evidente come in esse l'attenzione del Comitato si sia focalizzata unicamente sul suicidio degli adolescenti: uno dei problemi più angosciosi – e più rimossi – del dibattito bioetico contemporaneo. Il Comitato ha infatti deciso, dopo adeguato esame, di separare, dalla più ampia riflessione sulla bioetica in psichiatria e sul suicidio in generale, le considerazioni che qui vengono presentate, sia perché si è ritenuto che possedessero una loro accettabile autonomia, sia per venire incontro, con la maggiore sollecitudine possibile, a una richiesta di riflessione che da più (e autorevoli) parti è pervenuta al CNB e che il CNB ha deciso di prendere in adeguata considerazione.

Una volta presa la decisione di pubblicare in forma autonoma il presente documento, un gruppo di lavoro appositamente costituito ha deman-dato al proprio moderatore, il Prof. Lucio Pinkus, il compito di redigerne lo schema, chiedendo altresì al Prof. Schiavone di elaborare un ulteriore e distinto schema di base per una riflessione generale sul suicidio come problema bioetico (riflessione che è al momento in fase di avanzata elaborazione e che ci si augura possa essere approvata e pubblicata al più presto). Lo schema elaborato dal Prof. Pinkus, cui hanno dato il loro prezioso contributo anche la Prof.ssa Gaddini ed il Prof. Nordio, è stato discusso, emendato e integrato in numerose riunioni di gruppo; portato infine all'attenzione del CNB, convocato in seduta plenaria, è stato definitivamente approvato, dopo ampie discussioni e ulteriori integrazioni, il 17 luglio 1998.

Roma, 17 luglio 1998

Il Presidente
Francesco D'Agostino



Eduard Munch (1863-1944), «Pubertà» (1893), Nasjonalgalleriet, Oslo.

Munch scriveva: «Quando passeggio al chiaro di luna ... rimango atterrito dalla mia stessa ombra. Dopo avere acceso la lampada, vedo improvvisamente la mia ombra enorme che va dalla parete al soffitto...». Il tema dell'ombra come spettrale e oscura identità dell'uomo e contemporaneamente foriera di sciagura che incombe dietro di noi anche come rappresentazione dell'angoscia umana è un tema ricorrente nel romanticismo tedesco. Ed ecco che l'inquietante ombra che aleggia dietro il corpo nudo della giovinetta ritratto da Munch allude ad un destino di infelicità. L'artista la raffigura in un ambiente assolutamente spoglio, su un giaciglio appena accennato con le braccia incrociate in un turbamento legato forse alla scoperta della sua femminilità mentre negli occhi sbarrati si intuisce un conflitto psichico che viene dall'interno e che, forse, potrebbe anche concludersi con un tragico gesto. Munch pittore e incisore norvegese studia a Oslo ma, dal 1885 al 1908, il suo naturalismo intimista si arricchì di una più ampia comprensione culturale per i molti viaggi in Francia, in Italia e in Germania. I suoi contatti con la pittura di Manet (1832-1883), Van Gogh (1853-1890), Toulouse-Lautrec (1864-1901), ma soprattutto Gauguin (1848-1903) e Degas (1834-1917), gli fecero maturare un linguaggio pittorico atto ad esprimere quel senso tragico della vita tipico della letteratura scandinava da Ibsen a Strindberg.

Con la sua vasta produzione pittorica, drammaticamente visionaria, Munch anticipò l'espressionismo del gruppo «Die Brücke» (1905). Intorno al 1910 l'espressionismo è ormai, con alcune eccezioni, la tendenza dominante dell'arte europea; i fauves e i pittori tedeschi riconoscono in Munch un precursore assieme a Grunewald (1480 ca.-1528), Goya (1746-1828) e Van Gogh e già nel 1912, circa trentadue anni prima della sua morte (1944), la mostra del Sonderbund di Colonia lo celebra, assieme a Picasso, come un classico dell'arte contemporanea.

SINTESI E RACCOMANDAZIONI

Il CNB ha avuto modo di riflettere sul preoccupante, progressivo incremento numerico di casi di adolescenti che tentano il suicidio. Questa riflessione ha innanzi tutto richiesto al Comitato stesso di prendere atto dei cambiamenti rilevanti nella sensibilità collettiva e nella relativa valutazione morale del suicidio da parte dell'opinione pubblica.

Non è, infatti, irrilevante a parere del CNB l'esame delle ragioni che hanno indotto questo cambiamento, tra cui una diversa comprensione del rispetto per l'autonomia personale come pure dei processi di autodeterminazione. Questi rilievi vanno situati nel più ampio contesto dell'orizzonte culturale contemporaneo. Contestualmente, il CNB ha esaminato approfonditamente i fattori che intervengono nel processo di crescita adolescenziale e in particolare il ruolo della famiglia e delle agenzie di socializzazione, evidenziando quali processi sembrano incidere maggiormente sullo sviluppo morale dell'adolescente.

Queste considerazioni hanno permesso al Comitato di puntualizzare due nodi critici: il fatto che si dia per scontata la nozione di adultità, e pertanto gli adulti non sono sempre consapevoli dell'importanza di essere, a questo livello, modelli di identificazione, e non sono perciò sufficientemente attenti a trasmettere con chiarezza l'esigenza di compiere opzioni morali fondate su valori esistenziali; il ruolo del suicidio degli adolescenti come spia di un più ampio disagio che non riguarda solo l'inevitabile costo del processo di emancipazione, ma coinvolge in maniera determinante la difficoltà, l'inadeguatezza e, talora, l'incapacità della nostra società a comunicare valori e significati esistenziali.

È sulla base di questi due riferimenti chiave che il CNB ha anche preso in esame proposte e realizzazioni, formulate sia a livello internazionale che nazionale, per l'attuazione di politiche sociali che favoriscano un sano sviluppo dell'adolescenza e operino con efficacia la prevenzione del disagio adolescenziale. Di queste proposte il Comitato ha ritenuto di presentarne alcune per il loro carattere innovativo (come ad esempio l'intervento su strada), e tenendo conto delle sperimentazioni che stanno avvenendo in campo nazionale.

Se ogni società esprime il suo livello di competenza bioetica proprio nella sua capacità di trasmettere i valori, non c'è dubbio che tra questi l'amore per la vita occupi un posto unico e primario. Il CNB, convinto che il suicidio degli adolescenti contiene, oltre ad una propria valenza bioetica, anche l'importante indicazione di una grave crisi della società adulta proprio nella capacità e nella competenza a saper trasmettere l'amore per la

vita e a fornire gli strumenti idonei per il formarsi di un'identità in grado di vivere con pienezza il cammino di autorealizzazione e di socializzazione, ha voluto presentare percorsi di riflessione e orientamenti più ampi. Questi abbracciano sia la comprensione dell'adolescenza in genere che, più specificamente, di quella che si trova in situazioni di difficoltà, facendo proprie e raccomandando le diverse ipotesi di intervento suggerite dagli esperti, rafforzandole inoltre con la connotazione specifica di impegno etico che il CNB ha loro attribuito, sottolineando il possibile apporto, sovente non rilevato a sufficienza, degli operatori sanitari e dei pediatri.

IL SUICIDIO DEGLI ADOLESCENTI COME PROBLEMA BIOETICO

1. Introduzione

L'accrescersi del fenomeno del suicidio nella popolazione adolescente ha indotto il C.N.B. a proporre una riflessione bioetica su un fenomeno che non può essere lasciato alla sola eco dei mass-media, ma che esprime bisogni di alto significato umano e contiene un appello di elevata portata bioetica, sia pure espresso in forme talora paradossali. Tuttavia, perché sia chiara la prospettiva di questo documento, si ritiene necessario innanzi tutto situarlo in una corretta visione della bioetica e delle sue competenze odierne.

Lo studio dell'elevato investimento realizzatosi negli ultimi decenni (C. Viafora, 1990) nell'individuazione dei valori e dei principi che orientano la condotta umana «nel campo delle scienze della vita e della cura della salute» – come venne originariamente definita la bioetica da W.T. Reich nel 1978 – ha consentito di prendere coscienza di come la scienza, con le proprie categorie, non sia in grado di rispondere agli interrogativi esistenziali ed operativi posti dalle crescenti possibilità dell'uomo di dominare la natura, né di definire i limiti dell'intervento sulla vita in tutte le sue espressioni: umane, animali, ambientali. Questo sforzo ha inoltre reso possibile il costruire uno spazio culturale inedito, per sua natura interdisciplinare e pluralistico, che fondasse la propria autorità più sul confronto e l'induzione di riflessioni e prese di coscienza conseguenti – e quindi sulla maturazione del senso di responsabilità morale – anziché sulla «monoliticità» dell'autorità che indicava la qualità morale di un certo comportamento.

Superata forse la fase in cui l'urgenza operativa delle questioni di frontiera nel campo della pratica medica ha assorbito quasi per intero lo spazio della riflessione bioetica, si è andati poi gradualmente assumendo consapevolezza che attraverso le questioni emergenti in questo spazio disciplinare veniva chiarendosi una più ampia domanda di comprensione e di risposta, sia da parte del singolo che della società, di fronte a tematiche legate ai cambiamenti epocali che, in realtà, hanno determinato l'esigenza stessa di questo nuovo spazio disciplinare, in cui il riferimento alle tematiche biomediche costituisce un indicatore privilegiato e particolarmente sensibile, ma non unico (A. Bompiani, 1994), recuperando piuttosto nei concetti di identità/soggettività, di persona in senso etico-giuridico e di società, le variabili irrinunciabili che sostanziano lo stesso discorso bioetico.

Da questa considerazione scaturisce quindi la necessità di analizzare con lucidità i profondi mutamenti epocali che l'attraversano e, in particolare, quelli che coinvolgono più direttamente la nostra identità, anche perché sono quelli che presumibilmente incidono maggiormente sul decorso evolutivo, sulle motivazioni e sulla costruzione degli ideali di vita delle generazioni in crescita. Questi cambiamenti, che sono stati notevolmente influenzati dalla tecnologia, hanno costituito un riferimento culturale totalmente differente dal passato e sono sfociati in un'organizzazione del pensare che non sembra eccessivo chiamare «logica tecnologica». Questa caratteristica delle trasformazioni sociali in atto ha prodotto, accanto a notevoli benefici, anche alcune dinamiche «negative», legate probabilmente all'impreparazione collettiva nel gestirne la complessità e di cui è necessario, seppur schematicamente, prendere atto (L. Pinkus, 1998).

2. L'orizzonte antropologico/culturale di riferimento contemporaneo: logica «tecnologica» ed etica

È necessario riconoscere che la *cultura tecnologica* caratterizza, di fatto, in modo profondo – e più di quanto siamo forse abituati a cogliere – l'attuale realtà sociale, impregnando di sé la vita quotidiana, gli atteggiamenti ed i modelli stessi di pensiero. Per molti secoli, uno dei parametri costanti di riferimento culturale e scientifico è stato il concetto di natura, intesa come limite normativo sul piano etico e come metro di valutazione della realtà. Il prevalere, a tutti i livelli, della mentalità tecnologica ha finito per inficiare – appunto – il concetto stesso di natura, sia quale parametro effettivo sul piano etico, sia come modello di riferimento e di regolamentazione della ricerca scientifica. La discriminazione tra ciò che è *naturale* e ciò che è invece *artificiale* – e ancor più tra ciò che è disponibile alla decisione umana e ciò che non lo è (distinzione che è stata appunto, per secoli, alla base dell'etica e della logica scientifica del mondo occidentale) – è, infatti, divenuta oggi talmente fluida, da essere sovente impercettibile.

La cultura tecnologica ha influito anche sul modo di pensare la stessa *soggettività* la quale, non avendo più un riferimento fisso – com'era appunto la natura – trova più difficoltà nel comprendere se stessa, risentendo maggiormente dei veloci e profondi mutamenti in atto come fonti di instabilità del senso d'identità, sia personale che collettiva.

Sul piano dello sviluppo morale – e quindi anche etico – un'identità legata alle trasformazioni dei rapporti e alla loro funzionalità, anziché focalizzata sulla ricerca di un'interiorità, ha prodotto l'attenuazione della percezione della verità «assoluta» come criterio, per dar luogo a verità – e quindi a valori ed opzioni – probabili e comunque temporanei.

I processi sopra descritti sono stati rafforzati dalla *relativizzazione della storia e dell'esperienza storica*. Oggi è infatti sempre più difficile – specie nell'ambito scientifico e della complessità sociale – che il passato possa costituire un riferimento adeguato a cui attingere per analizzare correttamente le situazioni del presente e, di conseguenza, prevedere e preparare il futuro. L'accelerazione delle tecnologie è tale che molto di rado l'esperienza acquisita dall'anziano può essere trasmessa in modo valido al più giovane. In termini psicodinamici – e con forti implicazioni anche etiche – questo dato favorisce a sua volta un'atmosfera culturale di perplessità che rimanda ad un futuro sganciato dall'esperienza storica. Si tende, in definitiva, ad un atteggiamento di costante sperimentazione, di possibilità che non vengono definite – se non raramente – in termini di conclusioni e, men che meno, di *conclusioni definitive*. Questo approccio non riguarda solo il senso d'appartenenza e le modalità di aggregazione sociale, ma esercita i suoi effetti anche nell'ambito del lavoro e della cultura più in generale, intesa come l'insieme delle conoscenze necessarie per inserirsi all'interno di un gruppo. Il sapere comune – fatto per esempio di atteggiamenti giudicati adeguati ad affrontare e a rispondere alle evenienze della vita (dolore, lutto, amore, separazione), come anche di modi di lavorare e di valori connessi – si rivela infatti insufficiente, se non inutile o addirittura controproducente. La tecnologia richiede un approccio del tutto inedito, caratterizzato da grande flessibilità mentale, per poter cogliere la velocissima successione temporale dei cambiamenti. Per questo la storia non è più maestra di vita... (almeno non nel senso inteso fino a pochi decenni fa): il luogo della trasmissione dei saperi immediati è stato preso dall'informazione poiché il numero, la qualità e – soprattutto – la capacità di manipolare le informazioni sono divenuti i criteri fondanti della cultura tecnologica e dei suoi valori.

L'insieme delle trasformazioni epocali in atto ha enfatizzato ed elevato al rango di valore quasi assoluto il concetto di competenza, con ciò rendendolo – di fatto – normativo per l'attuale cultura tecnologica. Poiché il singolo individuo non è più in grado di padroneggiare appieno la massa delle informazioni che coprono un determinato settore, si tende oggi a ridurre l'ampiezza dei settori stessi, per consentire a chi sia in essi impegnato – il competente, appunto – di raggiungere una conoscenza approfondita delle relative informazioni e la conseguente capacità di farne uso e di orientarle. Questi diviene cioè la persona che – all'interno di una rete ampia di rapporti – ha acquisito la capacità di controllare, manipolare, organizzare un certo blocco di informazioni. A questo stato di fatto consegue la progressiva parcellizzazione del sapere e l'esclusione pratica di problemi o situazioni che non possono essere configurati come un insieme di informazioni delegabili, per competenza, ad una specifica figura professionale.

È possibile sintetizzare nel modo seguente alcune delle conseguenze del quadro fin qui descritto, che hanno rilievo sia per i processi d'identità lungo tutto il ciclo di vita – soprattutto per quanto riguarda i compiti evolutivi o le fasi critiche che ne contraddistinguono l'evolversi – sia per gli aspetti etici:

1. in una cultura ad impostazione prevalentemente/esclusivamente tecnologica, per assicurare la funzionalità e l'efficienza delle procedure, è necessario tendere ad un'accurata programmazione fondata sull'omogeneità dei casi, in modo da renderli il più possibile prevedibili e, quindi, controllabili. Diviene, pertanto, sempre più difficile garantire degli ambiti in cui la soggettività (= creatività, mondo emozionale ed affettivo) possa esprimersi liberamente. Costatazione alla portata di tutti, questo criterio riguarda ogni sfera della vita sociale: educazione, salute, tempo libero, ecc.

2. Ne segue che la soggettività rischia di essere considerata – all'interno della programmazione – una sorta di «effetto indesiderabile», proprio perché rappresenta o può rappresentare uno scarto tra «caso» ipotizzato ed individuo. Di qui il pericolo che questa dimensione venga connotata come carente adattamento alla realtà.

3. Per risolvere questo aspetto viene utilizzata o richiesta una «delega» ad esperti o competenti, p. es. gli psicologi o i bioeticisti. Tale procedura, tuttavia, rischia facilmente di estendersi a numerosi problemi che – se contenuti entro certi limiti – dovrebbero essere invece considerati, per loro stessa natura, di tipo squisitamente umano. Ad esempio, l'ansia, la sofferenza, il senso di colpa divengono oggetto di una transazione in cui rischiano di essere «declassati» da esperienze umane a semplici segnali di disfunzioni del sistema o della programmazione, che vengono affidati ad un tecnico appositamente retribuito per gestirle.

L'intrecciarsi delle variabili descritte, oltre ad eludere il processo di elaborazione della coscienza morale, presupposto irrinunciabile della capacità di optare per valori che orientino incisivamente la propria esistenza, concorre a formare un senso d'insicurezza, di permanente incertezza o di rimozione delle tematiche esistenziali, per risolverne la problematicità con la ricerca di alternative talora troppo immediate e, per così dire, emotive.

3. L'adolescenza tra biologia e cultura

Lo studio dell'adolescenza si è dovuto confrontare sempre con la difficoltà di definire questo periodo, sia in termini temporali che di lineamenti tipici caratterizzanti. Mentre la dimensione biologica del fenomeno, come

pure parte delle sue conseguenze, è infatti circoscrivibile, non altrettanto chiare né delimitabili sono le ricadute e gli intrecci dei fattori biologici con quelli socio/culturali. L'ampiezza e la difficoltà di questo problema è testimoniata anche dai riti di passaggio messi in luce dagli studiosi di antropologia culturale e pressoché universalmente presenti.

3.1. La pubertà

Un punto di partenza, per così dire, «oggettivo» è che la pubertà rappresenta la fase di massima differenziazione nella vita postnatale. In conseguenza di processi biologici altamente complessi si realizza nell'individuo la completa maturazione delle gonadi e degli organi deputati alla riproduzione. Questa maturazione corrisponde anche ad un momento molto delicato e articolato dello sviluppo psicologico, in quanto i cambiamenti fisici (e particolarmente lo sviluppo sessuale e le modificazioni nelle dimensioni e nella forma del corpo) rendono ancor più laboriose le problematiche, tipiche dell'età, che riguardano la definizione della propria identità individuale.

La pubertà, oltre ad essere una caratteristica «oggettiva» ed universale dell'adolescenza, comporta l'esperienza forse più intensa ed incisiva, nell'intero arco dello sviluppo, di trasformazioni rapide ed estese. Questi cambiamenti incidono in modo determinante sull'immagine di sé e richiedono anche profonde modificazioni dei rapporti con gli altri, sia con il gruppo dei pari che con gli adulti. La qualità di questi riadattamenti dipende da diversi fattori, tra i quali la cadenza temporale (più o meno precoce o ritardata) in cui si realizza la maturazione puberale e sessuale del soggetto. In linea generale, nei maschi uno sviluppo precoce è associato ad un'immagine positiva di sé e ad un'elevata autostima, mentre per le femmine questo quadro psicologico positivo risulta favorito piuttosto da una maturazione puberale relativamente tardiva. Una spiegazione, almeno parziale, di questo dato consiste nella maggior problematicità della sessualità femminile, conseguente a modelli culturali tuttora conflittuali e in transizione, che si accompagnano a codici di comportamento differenti da quelli dei maschi. Una conferma potrebbe venire dalle statistiche relative alle prime esperienze di rapporto sessuale, da cui emerge che, rispetto ai coetanei maschi, le femmine presentano, a fronte di uno sviluppo fisico più rapido, una presa di coscienza più lenta delle loro potenzialità sessuali, oltre che reazioni più problematiche (L. Camaioni, 1994).

Nonostante la loro rilevanza, le modificazioni legate alla sessualità costituiscono solo una parte delle dinamiche di cambiamento adolescenziale. La pubertà infatti coincide con un periodo di crescita particolarmente rapida e talora disarmonica, che rende difficile per gli adolescenti

riconoscersi in un corpo diverso e perciò «nuovo». Sono ben note le attenzioni e le preoccupazioni degli adolescenti per il proprio viso, la pelle, il peso, la statura ecc.; in termini psicodinamici, questi elementi segnalano il processo di ristrutturazione e quindi di accettazione del loro Io-corpo-reo, componente essenziale dell'identità personale. Le trasformazioni fisiche sottolineano inoltre il momento in cui l'ambiente adulto sollecita gli adolescenti a fornire risposte adulte, benché nel nostro contesto culturale questa richiesta sia sovente ambigua (G. Lutte, 1987). Già Erikson sottolineava con forza, e non a caso, come la capacità dell'individuo di assumersi responsabilità e di divenire autonomo è possibile solo se questi riesce ad integrare in una personalità coerente i vari modelli che gli si presentano nel corso dell'esperienza precedente, assumendo una precisa *identità personale*. Questo processo può essere reso difficile, o anche fallire del tutto, in rapporto a circostanze specifiche: per esempio, quando i modelli proposti dall'ambiente familiare e da quello sociale sono troppo conflittuali, oppure quando le persone che costituiscono le diverse trame relazionali dell'adolescente gli rimandano immagini di sé troppo discrepanti. È il caso di genitori che insistono a trattare l'adolescente come un bambino, mentre tra i propri compagni, oppure a scuola, o magari nell'ambito dello sport, egli si vive come un «grande». Così pure, quando l'adolescente si trova a confrontarsi con giudizi – solitamente affrettati – che lo etichettano in modo negativo, magari sulla base di episodiche azioni antisociali o di comportamenti atipici, senza che un paziente ed accurato dialogo ne permetta la comprensione e gli offra il modo di uscire dal ruolo di «delinquente».

3.2. *La definizione psicologica dell'adolescenza*

Se il dato biologico, pur nella sua notevole complessità, offre alcuni punti di riferimento per inquadrare con una certa chiarezza l'adolescenza, questo compito è molto più difficile e, per certi versi, provvisorio e meno lineare se si considerano gli aspetti psicologici. L'arco di tempo che segna il passaggio dall'infanzia ad una ipotizzata maturità ed identità adulte – soprattutto socialmente riconosciute – va infatti proponendosi sempre più come categoria culturale, difficilmente delimitabile e indipendente, per diversi aspetti, dalla dimensione biologica (A. Palmonari, 1993). Questa constatazione ha portato ad un riesame dell'arco vitale descritto convenzionalmente come *adolescenza*, per considerare una fascia della popolazione – che si può chiamare adolescenziale/giovanile – che viene pensata, non più come una fase di mera transizione, bensì come uno stadio caratterizzato da un compito evolutivo specifico, e cioè la formazione di un'identità più consapevole, in cui l'aspetto socio-relazionale e il contesto culturale gio-



**Paul Klee (1879-1940), «Sotto una stella nera» (1918),
Kunstmuseum, Basilea.**

In quest'opera, che in termini pittorici si inserisce nel secondo periodo in cui si distinguono i tre momenti del suo lavoro artistico, Klee sembra porre l'accento sulla ricerca del bene e del male, sulla equivalenza della luce e dell'ombra. E l'immagine folgorante di una morte precoce si materializza nella figurina infantile circondata da piccole croci primordiali, delle quali la più marcata, accanto alla bambina con le braccia alzate in un segno forse disperato, ci rimanda alla funerea visione della grande stella nera che incombe al centro della composizione condizionando un'evanescente paesaggio da fiaba. Klee che divide con Picasso la maggior fama artistica del secolo, si colloca in primo piano tra quegli artisti che hanno instaurato un rigoroso rapporto tra teoria e pittura. Egli elabora un linguaggio cromatico che si traduce in infinite possibilità di forme fantastiche e le cupe ossessioni che condizionarono la sua infanzia svaniscono nelle opere della sua maturità in visioni magiche e felici, per poi riaffacciarsi negli ultimi anni della vita. Dal 1920 al 1930 dipinge molti dei suoi capolavori con una materia pittorica corposa e animata, che esalta la solitudine estrema dei suoi personaggi immersi nell'universo da fiaba melanconica narrato dall'artista evocando sogni e nostalgie di mondi irreali ed incantati, come in «Luogo colpito» del 1922 e «Ad marginem» del 1930. Dopo l'esaltante esperienza della Bauhaus, con una più profonda sensibilità materica, dal 1930 passò a usare i colori a olio in quelli che rimangono i suoi massimi capolavori su tele di piccolo formato dove spesso la tessitura stessa diventa materia attiva compenetrandosi al colore come in «La morte e il fuoco» del 1940, anno della sua morte. Nel 1920 Klee scriveva «L'arte degna di questo nome non vende il visibile: ma dissuggella gli occhi sull'invisibile. Nella sua essenza il disegno induce facilmente e legittimamente all'astratto. Il carattere fantastico, mitico, quello che gli occhi dell'immaginazione discernono, allora si rivela; e si manifesta con grande precisione». (Paul Klee, *Schöpferische Konfession*, Ed. E. Reiss, Berlino, 1920).

cano un ruolo del tutto particolare (J.C. Coleman, L. Hendry, 1992). Mentre ricerche recenti per l'Italia parlano di un prolungamento della condizione adolescenziale fino ai 25-30 anni (G. Tonolo, S. De Pieri, 1995), si chiarisce anche come il prolungamento dell'adolescenza, e la sua possibile articolazione secondo modalità sovente molto complesse o anche patologiche, sia da collegarsi in modo non casuale con le dinamiche sollecitate da una società tecnologicamente avanzata, nella quale però non è ancora prevista una collocazione per questa fascia di età (J.E. Marcia, 1980). Sono stati peraltro evidenziati in questo processo due nuclei centrali, cioè la *definizione di sé* e la *progettualità*. Questi sono i nuclei maturativi dinamici che, se certamente non si concludono con l'adolescenza, trovano tuttavia in questa fase della vita le premesse per giungere a compimento. La dimensione della progettualità (G. Pietropolli Charmet, 1993), vissuta prevalentemente come esplorazione-crisi e solo parzialmente come impegno operativo nella scelta di valori (G.C. Trentini, 1994), risente in modo particolare delle sollecitazioni del contesto culturale. Ci troviamo di fronte, infatti, ad una popolazione adolescenziale-giovanile che, nel suo sondaggio delle molteplici opportunità offerte dalla società, o nel tentativo di decodificare le linee di tendenza etiche, rischia fortemente di permanere in una fase di esplorazione, senza riuscire a passare a quella dell'impegno e di una competenza decisionale più significativa e stabile. Di qui, la possibile caratterizzazione di questo periodo come fase dell'*identità incompiuta*, ma con il consistente pericolo che, a causa dei percorsi evolutivi spesso inadeguatamente sostenuti, si fissi appunto come fase esplorativa perenne, in cui l'identità rimane incompiuta rispetto al progredire delle richieste sia sociali che dello sviluppo intrapsichico, per esitare in una condizione critica permanente dove la conflittualità ed il disagio spingono verso soluzioni regressive oppure di autodistruzione (Centro Nazionale di Documentazione ed Analisi sull'Infanzia e l'Adolescenza, 1997).

4. Adolescenza e istituzioni formative

Il distacco dell'individuo dalla famiglia è considerato in ogni tipo di cultura una tappa fondamentale nel passaggio alla vita adulta. Questo processo di emancipazione non è però semplice né per l'adolescente, che è chiamato a compiere una vera ristrutturazione della sua identità, né per la famiglia, sollecitata a crescere e quindi a modificarsi con il figlio o i figli, costantemente immersa in processi evolutivi interni ed esterni.

In questo percorso di autonomia, che è fondamentale nella formazione dell'identità, gioca un ruolo decisivo l'evoluzione costante (come pure l'involuzione) dei rapporti tra figlio, genitori, famiglia e altre persone ed

ambiti significativi, tra cui sono meritevoli di particolare attenzione quelli della scuola e del lavoro.

4.1. *Famiglia e adolescenti*

È un dato noto che, a seguito delle profonde trasformazioni cui è stata ed è tuttora sottoposta la famiglia, una generazione di genitori ha cresciuto i propri figli – i giovani attuali – presupponendo (o comunque dovendo presupporre) che nessun principio normativo prefissato dall'esterno può far a priori da misura per l'assunzione della responsabilità individuale, che viene intesa, prima di tutto, come responsabilità verso sé stessi, verso la promozione dei talenti e delle vocazioni personali. I contenuti delle responsabilità da assumere, infatti, non possono esser ricercati né in un modello a priori dell'essere umano adulto né in attributi socialmente ascritti alle identità di genere maschili e femminili. Ne consegue che, in qualche modo, ogni microcosmo familiare, con il suo stile peculiare di relazioni interpersonali, finisca per essere considerato, più che non in passato, il crogiolo della formazione dei modelli delle identità sociali e delle idee di giustizia, ovvero dei principi regolatori del rapporto tra la ricerca della felicità personale e dell'affermazione di sé, da una parte, e la reciprocità nei confronti dei sentimenti altrui e il riconoscimento degli altrui bisogni di sviluppo, dall'altra.

Inoltre va ricordato come la caduta del principio ordinatore dell'autorità patriarcale nella società, e di quella paterna e genitoriale nella famiglia, corrisponda e vada in parallelo con la rottura della gerarchizzazione dell'universo familiare rispetto ad altri universi di significato. Ciò significa che, per quanto personalmente coinvolti nel mestiere di genitori, padri e madri non hanno a disposizione un principio di autorità già definito che li renda autorevoli una volta per tutte nell'affrontare, lungo il corso della vita, i passaggi, anche contraddittori e conflittuali, delle loro relazioni con i figli. In particolare viene meno ogni criterio preconstituito che soccorra nella ricerca di un equilibrio tra la rilevanza riconosciuta alla reciprocità su base affettiva, e la necessità, altrettanto riconosciuta, della negoziazione per la redistribuzione delle risorse intrafamiliari.

La *ragionevolezza* delle richieste relative ad attese, limiti e divieti, e la *vicinanza emotiva* ai figli risultano i due unici riferimenti pedagogici a disposizione dei genitori: nessuna petizione di principio a favore di una autorità tradizionale («si è sempre fatto così»; «i genitori fanno il bene dei figli») ha mantenuto una sua legittimazione intrinseca.

Ovviamente, sul piano pratico, né l'autoreferenzialità del microcosmo familiare è così assoluta come appare a livello discorsivo, né gli atteggiamenti pragmatici dei genitori verso i figli (e più in generale degli adulti

verso i giovani) corrispondono perfettamente ai contenuti discorsivi delle relazioni di generazione e di genere. Infatti – per quel che riguarda l’influenza del contesto esterno – va sottolineato come le famiglie singole si formino e si sviluppino all’interno dei confini in cui le diverse società, i differenti gruppi sociali e le diverse culture locali costruiscono le norme, implicite od esplicite, che definiscono le condotte familiari nei loro vari aspetti (Centro Nazionale di Documentazione ed Analisi sull’Infanzia e l’Adolescenza, cit.).

Ricerche recenti consentono di tracciare un quadro riassuntivo degli atteggiamenti e delle risposte degli adolescenti che risultano più legate alla dinamica familiare, cogliendo le tendenze evolutive emergenti soprattutto in funzione delle implicazioni educative e sociali che prospettano (U. Fontana, G. Tonolo, cit.).

La crescita adolescenziale non avviene per contrapposizioni e contrasti, ma per interazioni e adattamenti successivi, progressivamente distanzianti rispetto alla modalità prevalentemente fusionale dell’infanzia. I genitori rimangono sempre, in tutte le fasce della trasformazione adolescenziale, un fattore determinante nella maturazione di motivazioni fondanti per l’esistenza: con l’offerta di modelli, di valutazioni nelle situazioni più disparate della vita quotidiana, con tutta un’azione di filtro e di «interfaccia» rispetto alle esperienze esterne. Se i genitori sono consapevoli dell’importanza del loro ruolo – e ne sono all’altezza – cercano di adattarsi, nelle discussioni e nelle proposte di giudizio, ai ritmi di rielaborazione dei figli, finché questi ultimi non siano in grado d’interiorizzare le informazioni e le esperienze mediate dai genitori, il che avviene sovente nella linea che i genitori stessi propongono o approvano.

Poiché questo sforzo di creare quasi una «cultura» familiare e di offrire una mediazione personalizzata è uno degli impegni fondamentali del compito educativo, ne consegue che i genitori non possono delegare globalmente o rinunciare a questo ruolo attivo e rassicurante per i figli, senza con ciò metterli in crisi. Tale intervento viene, naturalmente, filtrato dal loro stile personale e in questo consiste il «modello» fondamentale che essi presentano.

Le interazioni familiari costituiscono un sistema relazionale complementare ai bisogni reciproci di genitori e figli. I genitori si pongono, solitamente, in funzione dei figli e questi, in funzione della propria autonomia. Una lettura corretta delle transazioni comunicative familiari deve, tuttavia, considerare sempre che, accanto allo sviluppo del singolo, agisce una dinamica della coppia dei genitori con le sue fasi d’interazione positiva o difensiva, e deve inoltre valutare quanto avviene nell’ambito familiare, inquadrandolo sia nell’insieme organico delle relazioni interne che nella rete più ampia dei sistemi relazionali, storici e culturali esterni ad essa (E. Scabini, P. Donati, 1992).

Ogni novità che sia veramente tale costituisce per la famiglia anche un fattore di crisi, in quanto rende inadeguata la sua omeostasi precedente ed esige un processo di riorganizzazione, sia come struttura che sotto il profilo relazionale. Le esigenze rinnovate dell'adolescente comportano un rimodellamento continuo dell'intero nucleo familiare e le sue trasformazioni, in particolare il bisogno di autonomia, mettono in crisi «in modo speculare» anche il sistema genitoriale.

I risultati della ricerca (U. Fontana, G. Tonolo cit.), confermando altri studi degli ultimi anni, evidenziano questi dati:

I rapporti degli adolescenti con la famiglia non hanno toni prevalentemente conflittuali, come per lo più si riteneva o avveniva in passato.

Il percorso dell'autonomia risulta prolungato e spostato in avanti, in conseguenza delle condizioni che rendono oggi vistosamente ritardato il pieno inserimento sociale.

I processi d'identità dell'adolescente, maturati all'interno della vita familiare, si presentano ancora per diversi aspetti incompiuti, soprattutto per quanto concerne la sua autocollocazione rispetto agli adulti, la definizione di sé, la stabilizzazione affettiva. Gli adolescenti, fra l'altro, non prefigurano un'apertura decisa al futuro, in termini affettivo-relazionali e chiaramente progettuali, per cui certe maturazioni di fine adolescenza appaiono ancora come relative e in transizione.

Gli itinerari di maturazione riscontrati rilevano alcune differenze importanti tra maschi e femmine. I primi vivono in famiglia un'esperienza complessiva da cui escono con un assetto relazionale scarsamente stabilizzato. All'inizio dell'adolescenza presentano un adattamento abbastanza positivo, connesso però ad aspetti di relativa immaturità e di dipendenza affettiva dai genitori. Nel tempo, incontrano difficoltà che determinano progressivi mutamenti nei loro rapporti in famiglia, concludendo tuttavia il periodo qui analizzato – intorno ai 19 anni – con un insieme di relazioni ancora variamente problematico. Le femmine, già al termine della preadolescenza, danno segni di difficoltà familiari maggiori e più anticipati rispetto ai maschi. In successivi momenti di crisi sembrano incontrare spesso livelli più acuti di disagio, sia pure non sempre manifesto. Esse, tuttavia, appaiono più precoci, autonome ed equilibrate rispetto ai coetanei maschi e, soprattutto, delineano un quadro di maggiore stabilità nei processi globali di maturazione.

Nel corso dell'adolescenza, si evidenzia in molti casi – sia per i maschi che per le femmine, ma spesso con un certo anticipo in queste ultime – un momento di crisi particolarmente acuta nei rapporti familiari. Esso sembra coincidere con una fase in cui il soggetto vive il travaglio di una difficile composizione tra rapporti con la famiglia, relazioni con i coetanei e sforzo di autodefinizione.

Il periodo nodale nei processi adolescenziali *sembra verificarsi nella parte centrale* dell'intervallo d'età compreso fra i 14 e i 19 anni.

Il ruolo dei genitori, caratterizzato dal difficile compito di essere guide dei figli nel cammino verso una loro identità autonoma, presenta diversi segnali di fragilità e di «tendenza a differire nel tempo» la proposta e il riconoscimento (cioè la «consegna» o il «compito») ai figli di responsabilità proprie: questo, soprattutto per quanto concerne la proposta di orientamenti morali precisi che servano da ispirazioni etiche per la vita.

Da questa difficoltà nasce la sensazione che il clima della vita familiare, al di là di un certo grado di rigidità e asprezza o di frizioni «fisiologiche» di crescita, comporti in molti casi una sorta di eccedenza del codice affettivo, che evita conflitti espliciti radicali o anche confronti decisivi, diluendoli con adattamenti taciti e rassegnati, con negazioni parziali dei problemi, secondo modalità affettive «infantilizzanti» e di proroga nella comunicazione e discussione di orientamenti esistenziali. Emerge inoltre, non solo per le famiglie ma anche per le politiche sociali, l'importante indicazione, educativa ed etica al tempo stesso, che di fronte al fenomeno di un'adolescenza dilatata corrisponde la necessità di un'educazione prolungata (S. Nordio, 1977).

4.2. *La scuola e il lavoro*

L'importanza del rapporto tra adolescente e scuola e la funzione di quest'ultima come istituzione formativa, sono dati noti. Gli studi recenti sottolineano che gli adolescenti ed i giovani vivono la scuola più come ambito di socializzazione e di arricchimento della personalità che in termini d'impegno conoscitivo e di preparazione professionale. L'estinzione di un orizzonte etico/valoriale certo e condiviso non garantisce più la trasmissione efficace, attraverso la scuola, di un modello educativo comune da una generazione all'altra (crisi della funzione *etico-pedagogica*); il mancato adeguamento di ordinamenti e curricula alla domanda sempre più esigente e differenziata del mondo del lavoro ha via via ridotto le capacità della scuola di offrire un'istruzione realmente spendibile sul mercato, allargando la forbice fra formazione e realtà professionale e produttiva (crisi della funzione *professionale*); infine, l'effetto destabilizzante prodotto dall'avvento della cultura di massa e, allo stesso tempo, il terremoto metodologico seguito al '68 che, insieme a tante suggestioni vivificanti, ha tuttavia lasciato sul campo, nell'indeterminatezza volubile delle mode, un panorama di ipotesi non verificate, di sentieri interrotti, insomma di un rinnovamento a metà; tutto questo, sommato a un netto scadimento di qualità media del corpo insegnante, ha determinato la caduta progressiva di prestigio culturale della scuola e alimentato dubbi legittimi sulla sua idoneità

alla trasmissione delle conoscenze (crisi della funzione *conoscitiva*). L'eclissi di queste tre funzioni, e segnatamente dell'ultima, ha favorito il diffondersi dell'idea che la scuola debba almeno assolvere all'altra fondamentale funzione, quella cioè di contribuire alla crescita degli alunni, aiutandoli ad affrontare in modo responsabile le scelte difficili e rischiose che il mondo d'oggi pone loro di fronte, sul piano del comportamento sia individuale che collettivo (funzione di *socializzazione*) (P. Ferratini, 1994).

Queste osservazioni sollecitano un accenno sul disagio legato all'istituzione scolastica. Esso non può essere considerato un problema di pertinenza esclusiva della scuola e, tantomeno, può essere circoscritto semplicisticamente ad un rapporto inadeguato tra docenti e alunni. Appare, infatti, sempre più evidente l'incidenza determinante esercitata da fattori esterni alla scuola, quali deprivazioni affettive, culturali, educative, alimentari; emarginazione socioculturale e povertà di sollecitazioni linguistiche. L'orientamento educativo dovrebbe essere quello di tendere non più alla gestione, al controllo e alla terapia della devianza individuale, ma piuttosto quello di modificare le condizioni dei vari sistemi. Il problema del disagio, che nell'ambito della scuola viene forse segnalato prevalentemente come dispersione di studenti lungo i diversi curricula, dovrebbe essere assunto con più consapevolezza non tanto, o almeno non esclusivamente, dai singoli docenti e neppure dal solo sistema scolastico, bensì sul piano di una concezione integrata delle politiche sociali, impegnate a coordinare i diversi sistemi formativi che contribuiscono alla formazione dell'identità e che, come avremo modo di dire più oltre, sono i punti di riferimento per una strategia della prevenzione.

Rimane comunque assodato che l'esperienza scolastica, qualunque tipo d'incidenza essa rivesta, continua a svolgere un ruolo molto importante nella vita dell'adolescente, anche per quanto riguarda la costruzione della sua identità.

Accanto alla scuola, va considerato il fattore «lavoro» che, come vedremo più oltre, è sovente associato ad essa per diverse ragioni. Benché, nella fascia d'età 15-19 anni (G.C. Trentini, 1994), coloro che lavorano siano un'entità statisticamente trascurabile, vi sono tuttavia due aspetti che meritano di essere rilevati. Il primo, difficilmente quantificabile e sovente legato a situazioni socioculturali locali, è lo sfruttamento del lavoro minorile anche sotto la soglia dei 14 anni. Più rilevante, e in certo modo generalizzabile, è il quadro delle aspettative e quindi dell'attribuzione di valori da parte degli adolescenti nei confronti del lavoro e delle motivazioni soggiacenti.

Ricerche condotte sistematicamente e in modo continuativo sulle motivazioni relative al mondo del lavoro, rispettivamente per i ragazzi e per le ragazze, forniscono la «scala» di aspettative e di valori correlati qui di seguito riportata (G.C. Trentini, 1994, A. Ferraroli, P. Penzo, 1995).

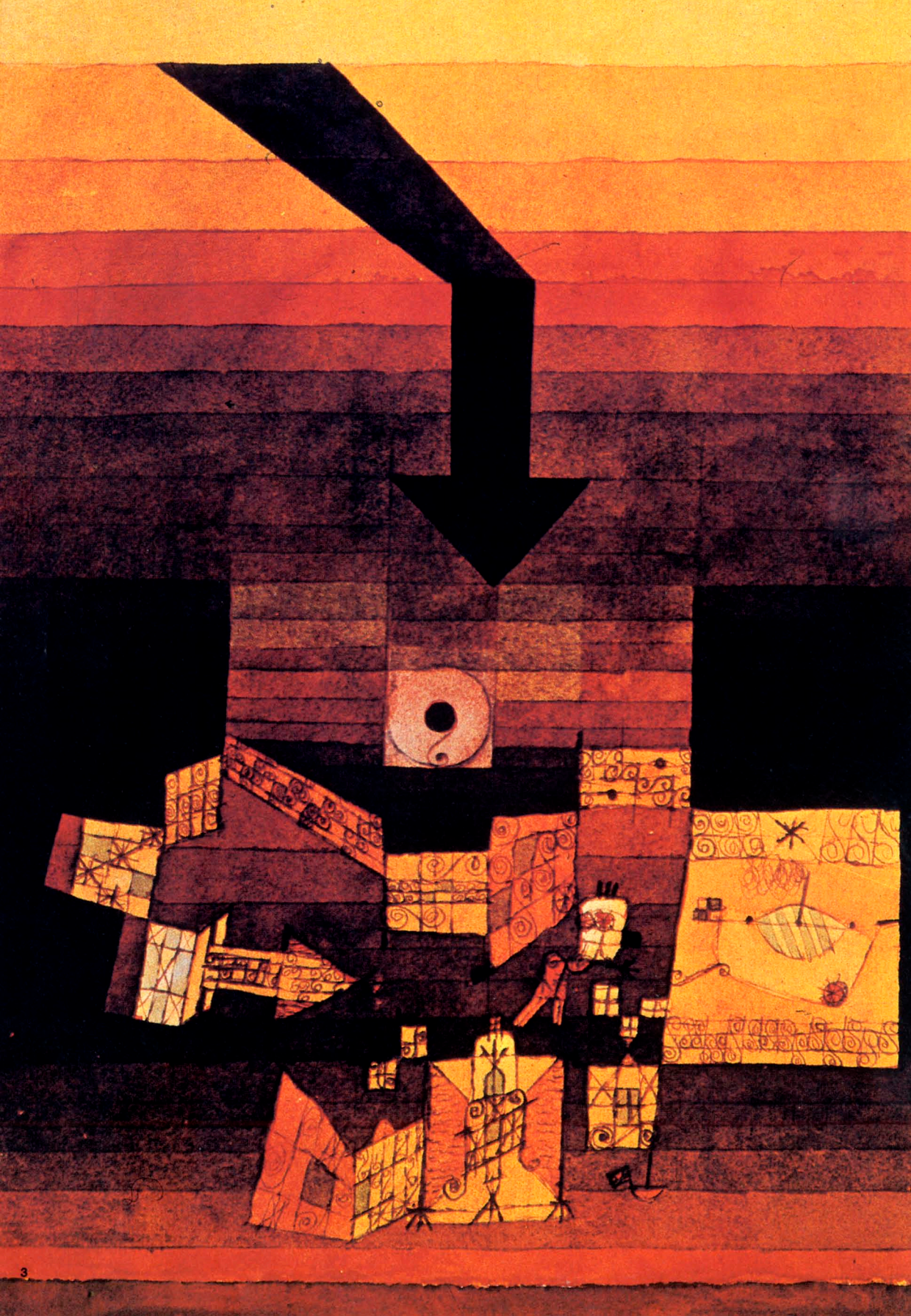
1. La «*buona retribuzione*» è uno dei valori emergenti e si colloca tra i primi posti nell'estimazione degli adolescenti. La percentuale va, inoltre, aumentando col crescere dell'età dai 14 ai 19 anni, il che significa che questo interesse sale progressivamente alla coscienza degli adolescenti. È la percezione di un valore che si afferma mano a mano che il bisogno di guadagnare cresce e la dipendenza si fa sentire sempre più pesante. Gli adolescenti incominciano a rendersi conto che la vita costa e che la retribuzione potrà condizionare il loro futuro livello di vita; si fa strada la chiarezza, indotta dall'esperienza, che la possibilità di soddisfare desideri o di utilizzare opportunità è strettamente collegata alla disponibilità economica. Tutto questo appare più nitido e più convincente alla coscienza degli adolescenti maschi, mentre nelle femmine persiste qualche incertezza. Poiché viviamo in una società di consumi, in cui il denaro ha assunto un valore quasi assoluto, è naturale che gli adolescenti colgano il bisogno di procurarselo per entrare in possesso del maggior numero possibile di beni. Parallelamente, il protrarsi degli anni di studio, e quindi di dipendenza dai genitori, acuisce sovente il disagio di non poter essere economicamente autonomi. A questo va aggiunta l'esperienza di frustrazione dinanzi al rapporto tra disponibilità economica, desideri e opportunità che, rimarcata dai mezzi di comunicazione e dai modelli culturali prevalenti, vengono amplificati. Molti adolescenti cercano, pertanto, qualche lavoro per il periodo estivo che procuri loro il denaro necessario a soddisfare i propri desideri. Anche in famiglia è facile percepire le difficoltà legate al bilancio familiare e, quindi, è chiara la consapevolezza che occorrono «molti soldi» per le esigenze vitali (oggi ci vogliono molti soldi per vivere, per studiare, per sposarsi, per divertirsi). Complessivamente, risulta dunque abbastanza ovvio il valore assegnato alla buona retribuzione nel lavoro, tanto più che essa è riconducibile anche alla progettualità circa la propria autorealizzazione futura.

2. La «*realizzazione personale*» si presenta al primo posto nel campione femminile, mentre appare meno rilevante nel gruppo dei maschi. La convinzione che il lavoro sia un'attività fondamentale per la crescita di sé è già presente con buona consapevolezza all'inizio dell'età adolescenziale ed aumenta gradualmente, quasi a scandire la progressiva percezione cosciente del ruolo dell'attività lavorativa nella formazione di una personalità matura e di un'identità compiuta. Questo dato si presta a diverse chiavi di lettura. Per un certo aspetto, sembra che gli adolescenti intuiscono che il lavoro deve costituire un mezzo di crescita della propria personalità, esprimendo in questo una contro/tendenza rispetto all'orientamento oggi prevalente di ridurlo, invece, a mero strumento di produzione di beni. Un'altra chiave di lettura è data dalla soggettività: l'aspirazione a realiz-

zarsi come persona potrebbe essere decodificata anche come ricerca della propria soggettività, intesa quasi come un rinchiudersi nell'ambito del proprio essere e come rifiuto ad estendere il proprio orizzonte alla collettività, quale luogo di solidarietà e d'impegno sociale anche nel lavoro. Questa interpretazione potrebbe indicare che nell'immaginario degli adolescenti non è percepito come valore, o almeno non lo è con chiarezza, che la costruzione di un mondo più «umano» dipende dalla solidarietà e dalla reciproca collaborazione di personalità che offrano il proprio contributo d'impegno, di fatica e di competenza per realizzare condizioni migliori di convivenza. D'altronde, va tenuta in considerazione anche la difficoltà di vivere il processo verso un'identità compiuta nel contesto di una logica collettiva che tende a ricusare la soggettività come valore, soprattutto nel mondo del lavoro. Quest'atteggiamento tende a favorire negli adolescenti una proiezione in chiave individuale della loro futura professione, ancorata, appunto, allo spazio circoscritto della propria soggettività, senza aperture ad orizzonti più vasti che includano la dimensione comunitaria. Emerge, talora, anche un'attitudine critica verso l'attuale cultura del lavoro, soprattutto in quanto strumentalizza e condiziona la vita dei singoli.

L'insieme degli elementi descritti sembra, comunque, sottendere il bisogno di un'etica del lavoro diversa, che conceda più spazio ad altre esigenze – e quindi valori – reclamate dalla propria interiorità, come ad esempio le relazioni umane, la manifestazione dei propri affetti, lo spazio per educare in famiglia, le attività del tempo libero, ecc.

3. Il «*posto sicuro*» viene in terza posizione, anche qui con un certo scarto tra maschi e femmine, che tendono a dare maggior peso a questo elemento. Questo valore non segue l'andamento dell'età, ma dipende piuttosto dall'instabilità del mercato del lavoro e dall'elevata mobilità anche in lavori ritenuti tradizionalmente «sicuri», come quelli legati al pubblico impiego. Per questi e altri motivi, gli adolescenti prevedono fin dall'inizio di dover cambiare professione più volte nella vita e, quindi, vivono questo elemento con una sensibilità più duttile. Rispetto al valore di cui stiamo trattando, si potrebbe affermare che la diversa percezione del tempo, caratteristica della nostra epoca, ha giocato un ruolo favorevole all'adattamento. Questa tendenza, assecondata anche dalle nuove modalità d'impostazione della formazione professionale sia in Italia che in Europa, incoraggia la disponibilità all'adattamento e alla riconversione lavorativa, al punto che questi due ultimi elementi possono essere considerati ormai come obiettivi comuni, sia nella formazione che nella mentalità giovanile. Se l'atteggiamento degli adolescenti verso il lavoro sembra conformarsi alle esigenze delle trasformazioni in atto, non va però trascurata l'enorme incidenza dell'inoccupazione. Essa rallenta l'autonomia e l'indipendenza economica



**Paul Klee (1879-1940), «Luogo colpito» (1922), Kunstmuseum,
Paul Klee-Stiftung, Berna.**

dei giovani, lasciandoli per lungo tempo a carico della famiglia. Il disagio che ne deriva viene percepito come segno d'inadeguatezza, di debolezza e d'infelicità.

Un confronto più accurato fra i dati riguardanti le motivazioni al lavoro e quelli relativi alla scuola e al disagio giovanile, evidenzia che quanti mettono al primo posto la «realizzazione personale» sono anche coloro che si percepiscono in varia misura svalutati, sia nella scuola che nella famiglia. Data l'importanza dell'immagine sociale e del senso d'appartenenza, la perdita di valore, la disistima agli occhi degli altri (specie dei pari) è il fattore che spinge un buon numero di adolescenti a cercare una qualche rivalutazione attraverso il lavoro. Per costoro, il lavorare esprime la ricerca di una strada per non sentirsi totalmente emarginati dal proprio mondo relazionale, riappropriandosi dell'esigenza fondamentale di essere stimati, apprezzati. Proprio questo bisogno di mostrare «quanto valgono» si è dimostrato un fattore motivazionale determinante anche nella scelta di sottoporsi a prove di coraggio, di compiere azioni rischiose e persino illegali, con l'intento di farsi accettare dal proprio mondo di appartenenza, con più frequente riferimento, in questo caso, alla cerchia degli adulti che non dei pari.

Altri adolescenti, che vivono nel disagio causato da molteplici motivi, non sono sollecitati al lavoro dal bisogno di realizzazione personale e prevale piuttosto in essi la motivazione di un'alta retribuzione, a cui associano la possibilità di soddisfare un certo numero di bisogni avvertiti in quest'età.

Questo differente approccio al lavoro è significativo perché, mentre i ragazzi del primo gruppo desiderano recuperare attraverso il lavoro ciò che non hanno avuto dalla famiglia o dalla scuola, quelli del secondo gruppo vivono in modo distorto o anche disturbato la loro fase di crescita, sperando nel lavoro come fonte di soddisfazione dei loro bisogni immediati.

In ogni caso, è della massima importanza cogliere con più attenzione, sia il rapporto che intercorre fra scuola e lavoro, sia la loro comune responsabilità nel creare condizioni favorevoli o meno per lo sviluppo dell'autonomia e di una progettualità di vita.

5. Lo sviluppo morale dell'adolescente

Lo sviluppo dell'ambito morale risente pienamente, nell'adolescenza, della complessità di questa fase, in cui l'autonomia ricopre un ruolo del tutto peculiare. L'acquisizione dell'autonomia morale richiede, infatti, una progressiva capacità di pensare e agire in forma indipendente, che matura sulla base di criteri di giudizio e di scelte di valore, a loro volta persona-

lizzati solo attraverso un cammino di crescita graduale e faticoso, in cui la capacità di gestire emozioni, impulsi ed affettività svolge un ruolo non secondario. L'aspetto più difficile e delicato di questa evoluzione è che tale processo d'interiorizzazione coincide con il passaggio dalla modalità di socializzazione primaria a quella secondaria e poiché esse differiscono radicalmente tra loro, si tratta di affrontare un vero salto di qualità. La socializzazione primaria, propria dell'infanzia e della fanciullezza, tende infatti a veicolare i valori in dipendenza dagli adulti, soprattutto dalla famiglia, mentre la socializzazione secondaria, tipica dell'adolescenza, comporta essenzialmente autonomia e forme varie di «contro-dipendenza», includendo l'incidenza di fattori extra/familiari, come quelli legati al rapporto con i pari e, più in generale, ai condizionamenti sociali e culturali. Lo sviluppo morale si ricollega, inoltre, con lo sviluppo psicologico complessivo dell'adolescente, in particolare con il concetto di sé, la sperimentazione di nuovi comportamenti e il confronto tra scelte di valori diverse e, talora, contrapposte. In tal modo, esso rappresenta un aspetto del più vasto processo di formazione che è la maturazione dell'identità. Si tratta del compito evolutivo fondamentale in questa età, perché proprio da esso saranno determinate le basi della progettualità, che è prospettiva di un futuro orientato su opzioni di valore. Esiste pertanto, nell'adolescenza, una connessione stretta tra giudizio morale e acquisizione di valori e scelte di comportamento, che avvengono nel globale processo di formazione dell'identità. Poiché quest'ultima matura, concretamente, nella pluralità di relazioni che l'individuo instaura con se stesso, con i pari, con le istituzioni, con l'ambiente e la società, risulta anche evidente come il sorgere della moralità autonoma durante l'adolescenza comporti notevoli complessità e ambivalenze.

Sulla scia degli studi di Piaget e di Kohlberg (J. Piaget, 1972, P. Di Blasio, A. Pagnin, L. Pedrabissi, L. Venini, 1983, L. Kohlberg, 1984) che, pur avendo considerato prevalentemente un arco di tempo che va dagli ultimi anni dell'età prescolare all'adolescenza, hanno tuttavia contribuito a descrivere le grandi linee dello sviluppo morale¹⁾, le successive ricerche sull'argomento riferite agli adolescenti hanno scelto tre diverse angolature – *atteggiamenti, giudizi e valori* – come chiavi, sia per la comprensione del fenomeno, sia per offrire indicazioni di tipo educativo e preventivo.

Uno degli assi portanti di queste ricerche è il considerare una linea evolutiva che conduce da una moralità di tipo eteronomo, dominata dal-

¹⁾ Le linee indicate da questi autori sono state ritrovate in culture differenti, anche se le ricerche di tipo transculturale hanno indicato la necessità di caratterizzare forme di moralità e sistemi di valori specifici che sono propri di differenti contesti culturali e subculturali.

l'autorità e fondata sulla costrizione, sulle conseguenze dell'atto o sulla sua accoglienza sociale, ad una moralità orientata nel senso dell'autonomia e guidata da *principi di tipo universale*.

Considerando le diverse prospettive teoriche che hanno affrontato il tema dello sviluppo morale, inclusa quella psicoanalitica, è interessante notare come, malgrado le differenze evidenti, emerga in tutte come centrale il processo d'internalizzazione, che consente al bambino di sostituire progressivamente al controllo morale imposto da agenti esterni un sistema di principi interni, legati all'identità personale e alla coerenza del Sé, che si mantengono permanenti e orientano il comportamento in circostanze ed occasioni differenti (R.N. Emde, E. Johnson, M.A. Easterbrooks, 1984). Negli ultimi due decenni sono aumentate le nostre conoscenze sui processi sociali che influenzano le basi dello sviluppo morale, sia riguardo alle disposizioni emotivo-cognitive che favoriscono le componenti della responsabilità verso gli altri, sia riguardo alla crescita della comprensione e del giudizio morale. Ciò è vero a tutte le età, sia per le relazioni con gli adulti che per quelle con i pari, in particolare relativamente alle esperienze di tipo cooperativo.

Dalle ricerche compiute in Italia sullo sviluppo morale degli adolescenti affiorano alcune linee di tendenza²⁾. Le tematiche, già accennate, sulle quali sono state orientate tali ricerche sono tre:

a) gli atteggiamenti, intesi come atteggiamenti di base, livello dinamico/esistenziale, verso i comportamenti propri o di altri che implicano precise responsabilità personali;

b) i giudizi, che esprimono il tipo di gravità che la popolazione adolescente attribuisce ad una serie di comportamenti morali problematici, scelti tra quelli più significativi e tipici della società e della vita contemporanea (sessualità, uso di droghe, onestà nei comportamenti sociali ecc.);

c) i valori, cioè l'orizzonte reale, sia culturale che più strettamente individuale, sul quale la popolazione adolescente dirige le proprie scelte in funzione di obiettivi e di convinzioni, considerate assolute o, più frequentemente, sufficientemente stabili.

Per la comprensione delle linee di tendenza dello sviluppo morale nell'adolescente, particolarmente chiarificatrice è la teoria cosiddetta «focale» di Coleman (J.C. Coleman, 1992), secondo cui le dimensioni della crescita non avvengono né in modo sincronico tra di loro, né secondo una sequenza rigorosa nell'arco di tempo.

²⁾ Confronta le ricerche presentate dal Censis, Jard, Eurisko, Cospes, ecc.

Per quanto riguarda gli atteggiamenti, si osserva che una gran parte degli adolescenti vive un'esperienza evolutiva per molti versi ancora labile e contraddittoria che, ovviamente, coinvolge anche lo sviluppo morale. In quest'ottica, solo una parte degli adolescenti – stimata attorno al 29%, che potremmo indicare come impegnati (cioè dotati di un senso di responsabilità già sufficientemente stabile ed autonomo e di un narcisismo sano, capace d'interagire con disponibilità affettiva e comportamenti pro-sociali) – si presenta come sensibile alle esigenze del bene comune, si sente responsabile di obiettivi legati ad un progetto esistenziale e riconosce come principi di convivenza, p. es., la giustizia, l'uguaglianza dei diritti umani e la dignità della persona. La maggioranza degli adolescenti, vale a dire il 71%, non si trova tuttavia in tale condizione. Benché sia molto difficile valutare quanto i loro orientamenti esprimano una dinamica evolutiva in atto o, al contrario, siano già indizio di una qualche forma di stabilizzazione nella struttura della personalità, oppure in che misura i loro atteggiamenti siano l'epifenomeno di dinamiche legate ad ambivalenze e conflittualità dagli sviluppi imprevedibili, ciò che si può dire è che, per la grande maggioranza degli adolescenti, la stabilizzazione degli atteggiamenti morali rappresenta un percorso maturativo, i cui esiti non dipendono solo da fattori situazionali ed individuali, bensì sono influenzati in misura notevole da una precisa, benché sovente implicita, intenzionalità educativa dell'ambiente.

Un esame anche di poco più attento indica come gli adolescenti che mostrano di preferire atteggiamenti prevalentemente punitivi (supremazia della legge e della sua applicazione rigida, su una base fortemente superegoica) non risultano in grado di cogliere la relazione tra norme e valori, intesi come realtà aperte e promozionali di crescita.

Quelli che, su una base prevalentemente egocentrica, adeguano le scelte alle circostanze e che potremmo definire opportunisti, non si coinvolgono a livello personale e raramente percepiscono con chiarezza che la moralità autentica corrisponde ad un orientamento cosciente e libero e non è pertanto, l'equivalente di un semplice conformismo di comodo alle regole sociali. Essi si presentano scarsamente autonomi nell'assunzione di responsabilità personale verso obiettivi e progetti esistenziali soggettivamente vagliati e perseguiti. Dopotutto, per questo gruppo di adolescenti i valori costituiscono un riferimento relativo e solo strumentale.

È possibile infine, indicare un gruppo a tendenza evasiva, incline cioè ad eludere impegni morali e sociali. Esso ritiene per principio che sia lecita qualsiasi scelta, per quanto arbitraria, purché non espressamente vietata. Si tratta, anche in questo caso, di un gruppo orientato ad evitare l'assunzione di qualunque compito, insensibile ad un reale coinvolgimento per il bene comune e incapace di aspirare ad un'autorealizzazione intesa come

progetto. Questo dipende sovente da un'insufficiente o ancora immatura socializzazione, per cui questi soggetti non percepiscono la vita individuale e collettiva come una realtà che può migliorare, traendo ispirazione da principi di comportamento e significati ideali.

Nell'arco d'età fra i 14 e i 19 anni, si è registrata una certa modificazione interna in due aree di giudizio morale: quella concernente il rispetto della persona e quella riferibile alla giustizia sociale. Nell'ambito di queste due aree, la valutazione delle trasgressioni si è stabilizzata nel tempo, rispetto alle situazioni in cui viene posto un giudizio di gravità media e alta, mentre, per quelle giudicate di bassa gravità, essa risulta invece fortemente ridotta. Da ciò si può dedurre che vi è stato un progressivo consolidamento nella struttura dei giudizi e contemporaneamente si è verificata una riduzione della fascia di soggetti che presentano scarsa consapevolezza circa le implicanze morali dei comportamenti elencati.

Un'evoluzione molto diversa hanno seguito, invece, i giudizi attinenti in qualche modo all'area del sacro, che include i comportamenti (per esempio la sessualità, la bestemmia) in cui gli orientamenti di tipo religioso possono esercitare maggior influenza. Circa un terzo degli adolescenti resta stabile, infatti, nella valutazione di media gravità per alcuni comportamenti, mentre risulta in notevole flessione il numero di quelli che esprimono giudizi sia di alta che di bassa gravità. In particolare si osserva che, con l'aumentare dell'età, la percentuale di coloro che giudicano fortemente riprovevoli tali comportamenti si abbassa, favorendo il parallelo aumento di coloro che attribuiscono una limitata gravità alle trasgressioni o violazioni in questo settore.

Considerando, nel loro insieme, le trasformazioni relative ai tre ambiti di moralità descritti, si può affermare che gli adolescenti italiani presentano una tendenza maturativa della capacità riflessiva, che si manifesta con giudizi meno reattivi e automatici. Le loro valutazioni di gravità denotano, infatti, un accrescimento di consapevolezza personale e prese di posizione meglio calibrate su comportamenti che coinvolgono, anzitutto il rispetto della persona e, quindi, quello della giustizia sociale. Solo una fascia di soggetti, peraltro piuttosto ristretta, rimane legata a posizioni di eteronomia o di semplice tabuismo morale.

Le ricerche avvalorano il panorama di una crescita morale piuttosto generalizzata, la cui lentezza trova una sua probabile spiegazione nei tempi necessari, in quest'età, per l'affermarsi del processo d'interiorizzazione delle motivazioni morali. Poiché è, dunque, del tutto scontato che, accanto a situazioni di partenza già chiare, possano coesistere situazioni conclusive ancora confuse e poco evolute, questo dato non è sufficiente a contraddire una certa evidenza di progressivo sviluppo, sia pure variegato nei modi ed irregolare nei ritmi, verso una moralità più consapevole. Gli adolescen-

ti diventano via via più capaci di cogliere i risvolti di responsabilità inerenti ai comportamenti umani e sono in grado, almeno mentalmente, di prendere delle posizioni di valutazione più personali. In questo articolato processo va ribadito il ruolo che, al di là delle variabili di genere e di scolarizzazione, viene esercitato dall'ambiente adulto, sia in quanto agenzie di socializzazione che nell'accezione di cultura in senso antropologico.

5.1. Le ricadute della logica tecnologica sullo sviluppo morale dell'adolescente

Non v'è dubbio che la logica tecnologica abbia inciso notevolmente sulle concezioni riguardanti la persona umana, la sua corporeità, la sessualità e la vita affettiva. Questo fattore ha influenzato in modo del tutto particolare la coscienza della funzione, dell'ambito e delle valenze etiche della dimensione psicosessuale e, ancor più, del concetto stesso di vita e del riferimento etico in cui collocarla.

Di fronte a questa difficoltà come, più in generale, alla complessità posta dalla società contemporanea, che si presenta molto fluida per certi versi e altrettanto rigida per altri (basti pensare al contrasto fra variazione continua di gusti e mode e inflessibilità delle regole economiche), l'esperienza accumulata dalle generazioni precedenti non è in grado di aiutare i giovani a superare un'atmosfera culturale di perplessità, che rimanda ad una novità quasi sganciata dalla storia, giudicata inidonea a rendere ragione e ad affrontare la complessità del presente. Questo si traduce in un atteggiamento di costante sperimentazione di possibilità che, solo raramente, vengono definite in termini di decisioni.

La labilizzazione, o persino la perdita, dello spessore semantico del concetto di natura ha prodotto di fatto l'attenuazione, se non addirittura lo smarrimento totale, del concetto di limite quale condizione intrinseca della persona umana, influenzando in modo determinante la sensibilità nei confronti di eventi fondamentali del processo vitale, come la nascita, la malattia, i sentimenti, la morte (A. Bracconier, D. Marcelli, 1990). A quest'ultimo proposito, è stato osservato (V. Andreoli, 1995) come una persona di 18 anni è stata presumibilmente esposta al televisore per circa 4 ore al giorno. Ogni ora contiene, mediamente, 2 morti provocate. A 18 anni quindi questa persona si troverà ad aver assistito ad una quantità impressionante di morti, senza tener conto di quelle che può aver visto su proiezioni cinematografiche o sulla carta stampata. Contestualmente è molto raro che un giovane abbia visto davvero morire qualcuno, poiché la morte oggi si consuma per lo più nelle strutture socio-sanitarie. La morte quindi che l'adolescente/giovane conosce è quella spettacolare, immediata, che ignora l'agonia, il dolore, l'angoscioso o anche il sereno vivere il processo del morire.

La morte/spettacolo alla quale egli viene abituato è una morte che non comprende l'esperienza della perdita dei legami affettivi, ma tende ad essere asettica e, talora, persino divertente (si pensi a certe morti in filmati p. es. su cow-boys o ai cartoni animati). In ogni modo è difficile che l'adolescente possa sottrarsi all'impressione che si tratti di una morte temporanea: una morte seguita da una sorta di perenne rinascita, cui si assiste dalla poltrona o dal divano.

La morte reale viene pertanto agita come una ricerca inconscia e in un certo senso empirica: attraverso prove di coraggio, sfide con la morte, giochi inventati per divertirsi sull'onda dell'azzardo e del rischio. Si aggiunga che l'adolescente/giovane quasi mai è sollecitato a pensare alla propria morte, ma, immerso nella realtà virtuale, reagisce talora con stupore anche di fronte alla constatazione che la morte, da lui stesso provocata in altri, sia poi irreversibile, definitiva. È stato anche sottolineato come la logica tecnologica abbia indotto una sorta di amnesia della storia. Infatti, per l'adolescente/giovane, la storia, sia personale che collettiva, inizia con la propria esperienza. Poiché ciò che è importante è l'iperconcreto, l'occuparsi del passato è come interessarsi di qualcosa che non esiste. Il presente per l'adolescente è troppo pieno di stimoli per far posto a quanto non emerge direttamente, e la storia non è in grado di reggere il confronto con l'impatto cognitivo ed emotivo delle notizie date in tempo reale (P.E. Ricci Bitti, 1988). L'adolescente non conosce il valore della storia come lettura delle modalità attraverso le quali ogni generazione ha affrontato e risposto alle esigenze del suo tempo e, forse, neppure a quelle che caratterizzano in ogni tempo la condizione umana. Per questo fatica ad avere un sentimento di continuità e di appartenenza sociali e tende a vivere come estranei anche quei sedimenti culturali che pure fanno parte della sua realtà intrapsichica (M. Ammaniti, 1992). Sovente estende la negazione della storia alla propria storia personale come nel caso di esperienze che, una volta finite, vengono vissute come se non fossero mai esistite. Conseguente a quanto fin qui descritto vi è una sorta di dispercezione del futuro, perché il tempo realmente vissuto è solo il presente. Ciò comporta l'impossibilità del progettare e di conseguenza anche il rischio della perdita di uno dei fattori più importanti del processo maturativo umano: il saper pensare e costruire in una dimensione dilatata e spostata nel tempo (M. Bellotto, 1997). Così per esempio, il desiderio, non più modulato e filtrato attraverso la preparazione e l'attesa, rende quasi impossibile la canalizzazione di energie proiettate nel futuro, mentre una delusione, non relativizzata dalla possibilità del domani, è sempre vissuta come una catastrofe irrimediabile. Pertanto il desiderio e l'immaginario che lo declina e, in parte, lo esprime, vengono appiattiti sul livello dei bisogni primari (p. es. fame, sete, sonno, difesa dal freddo), il cui significato è limitato al presente e la cui persistenza dura

fino alla sazietà. In qualche modo il comportamento di molti giovani verso le esperienze vitali – amore, lavoro, oggetti – è paragonabile ad una fame di oggetti: si ingurgitano in fretta e poi si espellono come escrementi. È quello che è stato chiamato l'empirismo dell'usa e getta. Questa dinamica rende molto fragili di fronte alle frustrazioni, nel senso che ogni dilazione nel tempo è vissuta come un rifiuto, una possibilità negata, che, associata alla mancanza della prospettiva futura che mitigherebbe il senso di delusione, diviene sempre una catastrofe irripetibile, di fronte alla quale anche il suicidio sembra una reazione appena adeguata.

In questa dinamica, troppo gravosa e presente diviene la possibilità che la vita venga percepita e vissuta anzitutto – se non esclusivamente o prevalentemente – come un fascio di esperienze sensoriali. Questo vuol dire che l'organismo – ma nel nostro caso il giovane – è cosciente nella misura in cui avverte stimoli sensoriali. Questi possono essere anche di bassa intensità ma comunque esterni e non collegati né frutto di un lavoro di elaborazione mentale, bensì quasi ricadendo nello schema un po' semplicistico dello stimolo-risposta. Esiste ciò che manda... rumori... anzi il rumore diviene lo sfondo necessario per poter leggere, parlarsi, forse anche per provare sentimenti e introspezioni. Di qui all'esperienza di un vissuto nichilista della vita il passo è più breve di quanto non possiamo pensare.

Appare chiaro come queste ultime osservazioni siano rilevanti per la comprensione del suicidio dell'adolescente. Il bisogno di soggettività, in un clima dove i riferimenti autorevoli sono sovente ambigui, contraddittori o del tutto carenti, ha prodotto una crescita dei valori morali per alcuni aspetti molto frammentaria e per altri estremamente fluttuante. Le categorie di buono e cattivo non sono più assolute neppure a livello soggettivo, anzi spesso sono vissute come intercambiabili a seconda del mutare delle circostanze. Norme e divieti sembrano essere stati interiorizzati secondo modelli inediti, per cui presentano manifestazioni talora paradossali; p. es. si nota una tendenza ad una forte tutela dei diritti della persona mentre scarsa è la sensibilità verso quelli di tipo collettivo. Un indicatore di questa situazione è lo spostamento del senso di colpa, per cui si possono trovare adolescenti che si sentono in colpa per essere fuori della norma di peso corporeo della loro età ma non, per esempio, perché danneggiano una persona o un ambiente. Nonostante una tendenza che pur sembra evolutiva³⁾, la gran parte degli adolescenti vive un'etica fondata sulla cultura dell'avere, della soggettività affettiva e della gratificazione immediata. È stato anche rilevato come il processo di elaborazione e di scelta dei valori si pre-

³⁾ Per esempio quale emerge dall'impegno sempre più diffuso nel volontariato oppure nei movimenti che affermano ideali di giustizia, di pace, di salvaguardia responsabile dell'ecologia.



**Paul Klee (1879-1940), «Ad marginem» (1930),
Kunstmuseum, Basilea.**

senti piuttosto fluido e labile e richieda tempi lunghi per essere tradotto in comportamenti coerenti. Forse è in rapporto a quanto detto che da alcuni anni si notano forme di aggregazione adolescenziale intransigenti, con un forte senso di appartenenza e una conseguente percezione di irrilevanza delle espressioni sociali più ampie. Questi gruppi si caratterizzano per la scelta di un leader che diviene incarnazione della norma, e per il bisogno di un nemico, che serve ad individualizzare il gruppo. La scelta di questo nemico non passa per criteri ideologici ma attraverso cose visibili – per esempio il modo di vestire o il gusto musicale – e la sua funzione è quella di organizzare un paradigma mentale di «bene» e di «male».

6. Il disagio degli adolescenti

L'intrecciarsi dei fattori socioculturali con le dinamiche dell'adolescenza, già di per sé laboriose, comporta inevitabilmente la possibilità di percorsi segnati da elementi di conflittualità, di frustrazione e di reazioni anche paradossali, legate ad una fenomenologia complessa che si è convenuto di chiamare «disagio», sulla quale già da alcuni anni si è focalizzata l'attenzione degli studiosi (A. Salvini, 1994). A questo riguardo, è opportuno tuttavia puntualizzare che la «società complessa» e la «logica tecnologica» sono potenziale fonte di disagio, non solo per gli adolescenti ma anche per il mondo adulto, a causa dell'intensificazione dei problemi, della loro novità rispetto all'esperienza anche storica e, quindi, del tasso di rischio e di incertezze che possono produrre sull'identità. Sarebbe, anzi, conveniente interrogarsi se non sia data troppo per scontata la nozione di «identità adulta» o di «adulità» (D. Demetrio, 1986, L. Smolak, 1993) laddove, invece, essa non sembra affatto essere così caratterizzata, tanto da rendere plausibile che le difficoltà del percorso psicologico dell'adolescenza nella ricerca di un'identità compiuta siano attribuibili, almeno in parte, proprio alla mancata o insufficiente riflessione su che cosa significhi l'essere adulti.

L'esistenza di una dinamica descrivibile in termini di disagio, le cui modalità espressive appartengono all'adolescenza/giovinezza, sembra indubitabile. È possibile rilevare, persino come dato transculturale, che per i giovani il disagio – vissuto come momento di eroismo, trasgressione, atto di sfida e di ribellione alla conformità, visto come rischio voluto e con misurata incoscienza – entra, in un certo senso, a far parte addirittura del mito e proprio come tale è celebrato ed esaltato da tanta produzione artistica (letteratura, cinema), soprattutto per i maschi. Nell'età adolescenziale, il dinamismo del disagio dev'essere considerato quasi parte integrante del percorso di emancipazione e di autonomia dalla famiglia d'origine, una sorta di scotto inevitabile per affrancarsi dalla dipendenza o per contrasta-

re provocatoriamente chi la incarna o la rappresenta. In queste forme, il disagio si presenta di non facile lettura, a causa della sua ambiguità. Come ogni trasgressione, esso esprime infatti, in modo esaltato ed esagerato, il desiderio/bisogno di sfidare la tradizione o di contrapporsi all'ordine costituito, non disgiunto però da quello, altrettanto intenso, di appartenervi, di esserne accolto ed integrato. Questo spiega perché, molto spesso, il disagio ricalchi, nelle sue manifestazioni più estreme, proprio i modelli a cui si contrappone e che intende distruggere o superare.

Il vero nodo del problema è, pertanto, quello d'individuare il confine oltre il quale la manifestazione, per così dire, ricorrente, fisiologica e soggettiva del disagio diviene indizio di un fenomeno di massa, collettivo, sintomo della condizione o della «cultura disagiata» di un'intera generazione, che vive sospesa in modo ambiguo tra l'illusione della scelta e del protagonismo e le coazioni imposte dalla realtà.

La condizione d'insicurezza e di disagio, come aspetti tipici del percorso adolescenziale verso l'autonomia e l'identità compiuta, possiede infatti una valenza molto differente da quella dell'incertezza e dell'indeterminatezza del futuro che distinguono le nuove generazioni di oggi e di domani, in quanto l'instabilità connessa ad una fase di passaggio conserva – pur negli ampi limiti dei vissuti soggettivi – un approdo, cosa ben diversa dallo sbandamento collettivo che costringe un'intera generazione a differire il momento dell'inserimento e della partecipazione sociale. Questa dilazione forzata comporta l'utilizzo delle istituzioni tradizionali (famiglia e scuola) come contenitori a lungo termine, un ritardato ingresso nel mondo del lavoro, la necessità di sottostare a tempi non programmabili o comunque troppo dilatati nel formarsi una propria vita familiare, fino alla deriva (benché, fino ad oggi, statisticamente minoritaria) di adolescenti e giovani che rivelano il proprio disagio mediante comportamenti estremi, caratterizzati dal rischio e dall'annullamento della propria persona (droga, suicidio ecc.).

Nel contesto socioculturale contemporaneo, il vissuto del disagio sembra derivare, almeno a livello psicodinamico, più dall'eccedenza di opportunità – reali o teoriche – offerte dalla società, che non dalla loro insufficienza. Proprio questa opulenza costringe, infatti, adolescenti e giovani a subire processi di forte selezione (con le inerenti situazioni di marginalità) riconducibili, non solo alle difficoltà obiettive di divenire autonomi, per esempio, sul piano lavorativo e sociale, ma anche alla crisi e all'insufficienza di valori riconosciuti e condivisi, che caratterizzano la società attuale. Oltre al peso innegabile dei fattori socio-economici (povertà, disoccupazione, mobilità sociale, deprivazione culturale, ecc.), sembra infatti aumentare, fino ad avere il sopravvento, l'incidenza dei fattori psico-sociali e morali legati alla frustrazione di bisogni evolutivi e alla perdita di senso. Il disconoscimento globale e sistematico di questi bisogni, soprattutto psico-

logici, induce «sindromi a rischio» nell'adolescenza, dando luogo a disadattamento e marginalità sul piano psicologico e, sotto il profilo socio-culturale, ad emarginazione e devianza (G. Pietropoli Charmet e Coll., 1993).

Per il nostro punto di vista, l'aspetto che ci sembra più rilevante evidenziare è l'interpretazione relazionale del disagio. La «natura relazionale» del disagio si riferisce ad un complesso di vissuti, caratterizzati da sofferenza, frustrazione, insoddisfazione e alienazione, riferibili all'insieme di condizioni obiettivamente difficili del contesto sociale e ambientale che incidono pesantemente sui processi di maturazione personale e d'inserimento sociale degli adolescenti e dei giovani d'oggi.

In questo senso, il disagio risiede nella difficoltà, e talora nell'incapacità, di gestire la complessità e le contraddizioni della vita quotidiana, soprattutto per chi, come appunto l'adolescente, è meno dotato di strumenti interpretativi o più fragile sotto il profilo evolutivo. Va considerato infatti che, nella vita corrente, la soluzione a problemi di adattamento non si realizza superando un problema per volta, bensì subendo l'impatto simultaneo, e talora insostenibile, con una compagine di difficoltà e di conflitti.

Negli ultimi anni, questo disagio sembra essersi acuitizzato al punto tale da generare nei soggetti più deboli ed esposti, delle vere e proprie forme di disadattamento, che possono tradursi, a loro volta, in comportamenti psicopatologici o in risposte paradossali e/o devianti.

Sul problema del suicidio fra gli adolescenti, che è una delle possibili reazioni paradossali al disagio, è stata sollecitata l'attenzione del C.N.B. Un accurato esame dell'argomento in prospettiva etica non può prescindere dal più generale contesto di trasformazione del giudizio morale e degli atteggiamenti collettivi verso la vita e il suo valore. Poiché, inoltre, la comprensione del problema, quale vissuto che esprime la storia del soggetto, è premessa indispensabile sia per una strategia di valutazione bioetica che per l'elaborazione di metodi preventivi efficaci, un approccio corretto si avvale dei contributi offerti dalle scienze umane e, in particolare, dai vari indirizzi psicodinamici di matrice psicoanalitica, fra i più idonei a fornire indicazioni sui vissuti e sulle motivazioni. Proprio l'insieme di tali elementi suggerisce che il suicidio dell'adolescente non si configura quasi mai come scelta fondata eticamente, ma piuttosto come il precipitato di un'ampia gamma di fattori, parte dei quali già sopra esaminati. Questa considerazione sottolinea, a sua volta, come la prevenzione del rischio suicidale rappresenti, per la società, un vero e proprio imperativo etico.

6.1. Il significato psicodinamico del suicidio

Il suicidio è, da sempre, un fenomeno clinico serio e non del tutto chiaro.

La sua incidenza cresce, oppure si riduce, in concomitanza con il variare delle situazioni sociali quali la depressione economica, lo stato di guerra oppure di pace ed anche in relazione ad alcuni movimenti culturali particolari, che toccano soprattutto gli adolescenti. Pur non essendo un fenomeno né nuovo né raro, se ne ha una comprensione del tutto generica e solo da poco si tende ad approfondirne il significato psicodinamico.

La maggior parte degli studi psichiatrici ha cercato di individuare la dinamica di base, che può essere vista come specifica per questo atto autodistruttivo che si sovrappone e annulla interamente ogni aspetto di autoconservazione che è insito nella natura umana.

La maggior parte dei ricercatori convengono oggi sull'osservazione che le fantasie dominanti nei suicidi siano di natura pre-edipica, pur prevalendo in alcuni casi fantasie edipiche. Il conflitto dominante sembra svolgersi con un oggetto internalizzato, pur apparendo spesso rivolto e dipendente dal mondo esterno. La fusione con la madre è, probabilmente, la fantasia di base in molti atti autodistruttivi: questo anelito alla fusione è particolarmente manifesto nei suicidi da annegamento, specie in mare. Sono state recuperate, in alcuni casi, fantasie che hanno preceduto il suicidio che indicavano il desiderio, e anche il tentativo simbolico, di ritornare al mondo acquatico materno, negando, in questo modo, la separazione della nascita. C'è sovente alla base, in questi casi, un rapporto di amore sadico-orale che spinge l'individuo a farsi risucchiare dall'oggetto di amore nel tentativo di raggiungere una riunione autistica o simbiotica con l'oggetto primario.

Un nuovo tipo di suicidio per asfissia è di recente venuto di moda per l'autodistruzione ed è il suicidio mediante sacchetti di plastica. Del suo significato inconscio (simbolico) si parlerà più avanti.

6.2. Il senso della morte nel suicida

Non vi è dubbio che la morte cui sembra tendere il suicida non vuol dire morte reale e, l'elemento aggressivo nell'atto suicida, non è mai distruzione di sé e dell'oggetto. Di solito esso ha il doppio scopo di liberare il suicida da cattive rappresentazioni e immagini di oggetti internalizzati e di raggiungere la fusione con oggetti amati. La totale distruzione di sé è, probabilmente, assai di rado la fantasia inconscia del suicida. Vi è, di solito, il desiderio ambivalente di distruggere l'odiato oggetto internalizzato e, al tempo stesso, di disintegrare il proprio Sé. È la fantasia della rinascita di una nuova, complessa rappresentazione di sé, che si combina con quella di fusione di Sé e dell'oggetto. Viene in mente, in proposito, l'acuta osservazione che fece Freud (1921) sul cannibalismo: «Il cannibale ha un affetto divorante per i suoi nemici, e divora le persone che gli sono care» (S.

Freud, 1976). Proprio a questo riguardo è stata messa in evidenza la frequente comparsa del desiderio di morire insieme che si ritrova nelle fantasie, ma anche, purtroppo, nella prassi del suicidio adolescenziale. La valenza di questo desiderio viene interpretata sia come una condensazione di fantasie di amore e di odio che come espressione del desiderio di giacere per sempre accanto alla madre arcaica (E. Jones, 1951).

6.3. Il suicidio dell'adolescente

Il suicidio dell'adolescente è un caso particolare. È apparso, a più riprese, «di moda» nella nostra cultura ed ogni volta ha mantenuto alcune caratteristiche di base, che sono individuabili quasi in ogni caso. Una di queste è il significato di sfida, inerente al suicidio dell'adolescente. Due giovani arrivano in macchina a tutta velocità sull'orlo di un precipizio: il più «debole» sarà quello che si ferma per primo. Il famoso film con James Dean «Gioventù bruciata» è una chiara illustrazione di questa sfida, estrema forma aggiornata della roulette russa. Non si può non chiedersi se sia stato un caso che James Dean sia morto proprio gareggiando in macchina.

Il fatto che nelle fantasie sado-masochistiche del giovane suicida sia per lo più il padre quello che aggredisce e punisce, non esclude che il padre possa essere la memoria-schermo dell'oggetto pre-edipico, cioè della madre fallica. Non vi è dubbio che, nel processo di crescita, il padre ha un ruolo significativo nel facilitare la separazione dalla madre (E. Gaddini, 1989) e il passaggio dal codice affettivo a quello cognitivo (F. Fornari, 1981), quasi fosse quello a cui tocchi il risveglio da un sogno che sottrae il sognante dalla simbiosi con la madre. Anche il suicidio per asfissia, facendo uso di sacchetti di plastica, può essere visto come esiziale ripetizione in negativo di ciò che è vitale e positivo per l'infante che viene al mondo, cioè quello di assumere per la prima volta l'ossigeno dall'aria, e coinvolge chiaramente la madre pre-edipica.

Nel paziente anoressico si scorge una finalità fisiologica – quella di dimagrire – ed una sessualmente simbolica. Anche l'anoressia ad oltranza può essere vista come una speciale forma di roulette russa che implica: «Fin dove posso arrivare?». Per molti di questi pazienti, oggi non più soltanto donne, la morte non è intenzionale: solo la sfida lo era. La morte può essere il risultato di un incidente, la ripetizione di un comportamento segreto che forse durava da tempo. Per questo suo carattere di clandestinità, raggiunge l'evidenza manifesta solo quando l'atto accidentale produce la morte.

Freud (1910) scrisse una nota sul suicidio degli adolescenti, affermando che, per poter capire la dinamica del suicidio occorreva approfondire lo studio dei meccanismi che sono propri della melanconia e del lutto. Questa nota «Sul suicidio e in particolare sul suicidio di scolari» fu pre-

sentata in due dei dibattiti tenuti alla Società Psicoanalitica di Vienna, quelli del 20 e del 27 aprile 1910⁴⁾.

Le sue «osservazioni conclusive» nel 1910 furono che, nonostante tutto il prezioso materiale presentato, «non si era giunti a una soluzione del problema che ci interessa. Volevamo innanzi tutto sapere come si possa superare l'intensità straordinaria della pulsione di vita, se ciò sia possibile soltanto con l'aiuto della libido delusa, oppure se una rinuncia dell'Io alla conservazione di sé possa verificarsi per motivi propri dell'Io. Forse non ci è stato possibile dare risposta a questo problema psicologico perché non abbiamo strumenti adeguati per affrontarlo. Ritengo che a questo riguardo non si possa far altro che prendere le mosse dallo stato clinicamente noto della melanconia e dal confronto di questa con l'affetto del lutto. Ora però i processi affettivi nella melanconia, nonché le sorti della libido in questo stato, ci sono talmente sconosciuti, come pure l'affetto duraturo del lutto non è stato ancora reso comprensibile dal punto di vista psicoanalitico. Rimandiamo dunque il nostro giudizio fino a quando l'esperienza non avrà risolto il problema».

6.4. *Il punto di vista economico*

L'idea del suicidio ha a che fare con il circuito corpo-mente-corpo, un circuito in cui la funzione essenziale della mente sembra essere, in genere, quella di salvaguardare la sopravvivenza dell'organismo. In modo paradossale, in questi casi, il suicidio è un modo estremo di sottrarsi a questa salvaguardia.

Per altro verso, sopravvivere al suicidio può, a volte, costituire una svolta essenziale nello sviluppo del processo psicoanalitico e può essere sufficiente a non permettere che l'individuo possa di nuovo volere sperimentare la catastrofe. Nella mente di un tale individuo non vi è più, infatti, l'idea della catastrofe come sola cosa possibile, ma come di qualcosa che ha già avuto luogo.

Di recente, da Asch (1992) è stato messo in rapporto il suicidio con la psicosi *post-partum* e con l'infanticidio. L'ipotesi che si tratti di uno stato affettivo assai simile a quello che si osserva nella sindrome di Münchhausen per procura, nella quale «la madre uccide se stessa nel figlio» (Meadow) è resa verosimile non solo dalla estrema «bisognosità» e richiesta di attenzione che caratterizza le due condizioni, ma anche dal fatto che, come nella sindrome di Münchhausen per procura, anche le puerpere infanticide di

⁴⁾ È peraltro da notare che già nella minuta N del 31 maggio 1897 (vol. 2 dell'Ed. Ital. p. 64) il problema della melanconia e del lutto e dei meccanismi che li governano, era stato accennato.

Asch erano per lo più addette al «prendersi cura» (infermiere o professioniste socio-sanitarie).

Vale qui la pena di considerare una riflessione di Primo Levi che compare ne «Il sistema periodico». Parla del campo di raccolta di Fossoli, da dove egli venne poi avviato ad Auschwitz dopo 5 interminabili giorni di viaggio. «I disagi materiali, la fatica, la fame, il freddo, la sete, tormentando il nostro corpo, paradossalmente riuscivano a distrarci dalla infelicità grandissima del nostro spirito. Non si poteva essere perfettamente infelici. Lo dimostra il fatto che nel Lager il suicidio era un fatto assai raro. Il suicidio è un fatto filosofico, e determinato da una facoltà di pensiero. Le urgenze quotidiane ci distraevano dal pensiero: potevamo desiderare la morte ma non potevamo pensare di darci la morte. Io sono stato vicino al suicidio, all'idea del suicidio, prima e dopo il Lager, mai dentro il Lager».

Ancora in chiave economica, è da notare che per tutta la durata della sua permanenza nel Lager Primo Levi era riuscito a non ammalarsi, ma contrasse la scarlattina proprio quando nel gennaio 1945 i tedeschi, sotto l'avvicinarsi delle truppe russe, evacuarono il campo, abbandonando gli ammalati al loro destino. Gli altri prigionieri vennero ri-deportati verso Buchenwald e Mathausen, e morirono quasi tutti, mentre lui, con la «fortunata circostanza» della scarlattina, riuscì a salvarsi.

6.5. La ricerca psicodinamica sul significato del suicidio nell'adolescenza

Il significato del suicidio nell'adolescenza è una tematica estremamente complessa, perché i dati a disposizione e gli studi non sembrano sufficienti. Più note e attendibili sono le ricerche sui fattori predisponenti o che agiscono come catalizzatori nella condotta suicidale.

Riallacciandosi alle ipotesi di Henseler (H. Henseler, 1985), Fizzotti e Gismondi (E. Fizzotti, A. Gismondi, 1991) hanno fornito un importante contributo di ricerca che tende a confermare come, a livello di vissuto inconscio, il suicidio accade quando il soggetto teme che il suo rapporto d'amore con un oggetto che egli sceglie inconsciamente sul modello della propria persona (relazione oggettuale narcisistica) sia minacciato in modo irrimediabile.

Poiché in questo caso la persona scelta non ha valore tanto come individuo indipendente, ma come sostituto di una carenza reale o fantasmatica, la relazione oggettuale narcisistica implica una bassa stima di sé. Questo sentimento è estremamente spiacevole e pertanto l'adolescente cerca di superarlo attraverso fantasie – sia conscie che inconscie – di grandezza, che in parte si concretizzano appunto in queste relazioni con partner che possono personificare ciò che loro manca.

Può allora accadere che l'adolescente diriga verso se stesso i sentimenti di rabbia e di odio per la perdita dell'oggetto narcisistico, nella speranza di salvarlo. In questo caso, mentre a livello cosciente il soggetto si annulla, a livello inconscio rende possibile la sopravvivenza della relazione narcisistica. In realtà questa morte a livello fantasmatico consentirebbe una risoluzione del conflitto, mediante una regressione agli stadi molto primitivi in cui il rapporto oggettuale può sempre rinascere.

Karl Menninger (K. Menninger, 1983) sottolinea come possiamo considerare, specialmente in adolescenza, un comportamento suicidale di tipo cronico, caratterizzato da condotte indirettamente autolesive (tipiche quelle dei tossicodipendenti), e un comportamento di tipo focale che si esprime con la coazione a ripetere impulsi autopunitivi (per esempio procurarsi ferite superficiali); quest'ultimo tipo di suicidio, mentre non indica una precisa volontà autosoppressiva, sfugge facilmente al controllo del soggetto.

Il legame tra comportamento suicidale e fantasie magiche di reincarnazione, legate a forti regressioni individuali e quindi alla dinamica di separazione dal legame, è stato sottolineato anche mediante categorie archetipiche junghiane da Wahl (C.W. Wahl, 1957). La tendenza interpretativa che sottolinea l'aspetto regressivo-fusionale come difesa dinanzi alla rottura catastrofica di relazioni oggettuali narcisistiche e la fragilità della struttura dell'identità sono state anche sottolineate e confermate da recenti indagini di Smith (K. Smith, 1985) e di Wade (N.L. Wade, 1987).

Tuttavia non vanno trascurate anche quelle teorie interpretative che sottolineano la rilevanza degli stili cognitivi nel suicidio in genere e in quello adolescenziale in particolare. Le ricerche in questo senso indicano come l'evento suicidale accada allorché nel soggetto si verifica la concomitanza tra un intenso stato di stress, associato ad una sofferenza psicologica acuta e alla sensazione di essere travolti dagli eventi esterni, e la mancanza o l'incapacità di attivare delle strategie cognitive adeguate ad analizzare correttamente e ad affrontare la realtà.

Sulla base di quanto affermato finora possiamo fare alcune considerazioni. Abbiamo già detto come la definizione di sé e quindi dell'identità sia uno dei compiti fondamentali dell'adolescenza. Oltre a tener conto delle trasformazioni psicobiologiche che rendono delicato ed in qualche modo fragile l'equilibrio dello sviluppo – anche nella crescente quantità ed intensità di richieste che vengono sottoposte alle scelte degli adolescenti dalla complessità sociale – occorre ricordare come l'incremento dei suicidi tra gli adolescenti registrato negli ultimi decenni sia stato caratterizzato da trasformazioni della struttura familiare cui non ha corrisposto una adeguata rete di supporto sociale. A questo si aggiunge l'indebolimento delle tradizionali agenzie di socializzazione. Infine l'incidenza dei mass media richiederebbe una capacità critica, una distanza emotiva ed un riferimento

valoriale che molto spesso sono assenti. L'insieme di questi fattori pone all'adolescente la richiesta di affrontare precocemente i problemi di una vita già adulta (ricerca di denaro, di abitazione, di opzioni molto importanti per il proprio futuro), senza una adeguata rete di sostegno affettivo e sociale. Questa situazione può rafforzare e affrettare la maturazione della personalità dell'adolescente, ma può anche imprimere un ritmo stressante e troppo conflittuale alla sua crescita.

Allorché si verifica la coincidenza di diversi fattori, la rottura di questo ritmo, in conseguenza per esempio di un evento negativo, diviene l'agente catalizzatore della rottura di un equilibrio già fragile.

Tabella 1 - Suicidi e tentativi di suicidio di minorenni per genere.

Anni 1991-1996

(quozienti specifici per genere ed età per 1.000.000 di soggetti in età 10-17 anni)

Anni	Suicidi			Tentati suicidi		
	Totale	Ragazzi	Ragazze	Totale	Ragazzi	Ragazze
1991	7,78	1,60	3,80	17,42	7,95	27,29
1992	10,04	12,43	7,56	19,38	11,74	27,36
1993	11,93	16,53	7,13	28,45	13,30	44,27
1994	14,10	20,14	7,79	26,87	13,05	41,30
1995	8,86	13,49	4,03	28,95	13,88	44,71
1996	15,22	23,02	7,06	34,29	10,32	59,35

Fonte: Istat, Servizio Giustizia.

Tabella 2 - Suicidi e tentativi di suicidio di minorenni per genere.

Anni 1991-1996

Anni	Suicidi		Tentati suicidi	
	Totale	Ragazze (%)	Totale (v.a.)	Ragazze (%)
1991	46	23,9	103	76,7
1992	57	36,8	110	69,1
1993	65	29,2	155	76,1
1994	74	27,0	141	75,2
1995	45	22,2	147	75,5
1996	75	22,2	169	84,8

Fonte: Istat Servizio Giustizia.

Tabella 3 - **Suicidi e tentativi di suicidio di minorenni secondo alcuni caratteri. Anno 1996**

Anni	Suicidi		Tentati suicidi	
	Totale	Ragazze	Totale	Ragazze
<i>Età</i>				
fino a 13 anni	4	1	5	4
14-17 anni	41	9	140	119
<i>Condizione</i>				
studente	38	10	115	99
in cerca di prima occ.	3	0	10	8
occupato	1	0	5	3
disoccupato	3	0	0	0
casalinga	0	0	12	12
n.i.	0	0	3	1
motivi affettivi	10	3	61	57
malattie psichiche	8	0	27	21
malattie fisiche	0	0	2	2
motivi economici	0	0	2	2
ignoto	27	7	53	41
<i>Mezzo di esecuzione</i>				
avvelenamento	1	0	76	73
asfissia da gas	0	0	3	1
impiccagione	16	4	3	0
arma da taglio	0	0	7	6
arma da fuoco	11	2	0	0
precipitazione	10	3	17	12
annegamento	0	0	0	0
investimento	5	1	1	0
altro	2	0	38	31
Totale	45	10	145	123

Fonte: Istat, *Statistiche giudiziarie minori. Annuari* (Dati provvisori).



**Paul Klee (1879-1940), «La morte e il fuoco» (1940), particolare.
Kunstmuseum, Paul Klee-Stiftung, Berna.**

Inoltre, la modifica delle valutazioni etiche sul suicidio, l'aumento nella nostra cultura di un clima generalizzato di violenza e la labilità se non l'assenza di istituzioni che traducano in un linguaggio comprensibile per gli adolescenti la persistenza di valori etici assoluti, pur in presenza di grandi trasformazioni epocali, costituisce un complesso di dinamiche che indeboliscono la tenuta dei limiti morali, mentre possono indurre – indebitamente – la concezione della vita come un bene assolutamente e personalmente disponibile.

Nonostante la scarsità di dati, tuttavia non possiamo fare a meno di sottolineare l'importanza di individuare alcune caratteristiche specifiche del comportamento suicidale tra le adolescenti. La pressione verso una maturazione accelerata – soprattutto nell'ambito della sessualità – pone sovente alle adolescenti carichi di responsabilità – (si pensi a gravidanze inattese e impreviste e alle relative decisioni) e una esposizione alla violenza, purtroppo in crescita – che possono diventare profondamente conflittuali rispetto agli ideali e alle aspirazioni che l'adolescente quasi respira nella società. Di fronte a situazioni drammatiche può trovarsi a scoprire, dolorosamente, che i modelli sul nuovo ruolo della donna nella società, che ha interiorizzato, non sono ancora sufficientemente incisivi sugli atteggiamenti collettivi o quanto meno si trovano a dover convivere con modelli di pensiero, atteggiamenti e regole morali che l'adolescente ignora o vive, erroneamente, come desueti. Di qui una profonda delusione che può assumere anche la valenza di una catastrofe.

7. Gli indicatori di rischio suicidale

Benché nei paragrafi precedenti siano emersi con chiarezza diversi fattori che configurano il rischio di suicidio nell'adolescenza, è opportuno sottolineare ulteriormente quegli indicatori di rischio che sono stati rilevati nel corso di ricerche sperimentali, nella prospettiva di formulare orientamenti per la prevenzione. Il contesto generale, più volte richiamato, nel quale la condotta suicidale dell'adolescente trova il suo humus, riguarda sostanzialmente e primariamente la destrutturazione dell'ambiente sociale e culturale, che è tipica per esempio dei quartieri periferici di molte metropoli, poi le aggregazioni spontanee e sovente caotiche che si formano in queste culture e la loro influenza sulla vita della famiglia. Tale condizione predisponente non si costituisce tanto per l'emergere dell'uno o dell'altro fattore specifico, quanto piuttosto per il concomitante intersecarsi di numerosi fattori che interagiscono con una data personalità (R.W. Maris, 1977, M.S. Gould *et al.*, 1996). A questo primo livello di esame si noti che, accanto ai fattori di rischio più tradizionali (famiglia, compagni, tempo libero ecc.), si è iniziato da poco tempo a prendere in considerazione il possibile nesso tra

preoccupazione per il primo lavoro e rischio suicidario (S. Platt, 1986). Si tratterebbe di una dinamica (finora relativamente poco incisiva in Italia) che s'innesta probabilmente sul processo di autostima, configurandosi come possibilità di emarginazione sociale (P. Crepet, 1993).

Come dato generale, riguardante l'influenza dell'ambiente familiare, diverse ricerche (si veda, per l'Italia, G.V. Caprara e coll., 1981)⁵¹ sottolineano l'importanza predittiva degli episodi di violenza subiti nell'adolescenza. Un ulteriore riscontro di natura generale, relativo al suicidio (ma non solo) nell'adolescenza, riguarda l'incidenza delle differenze di genere sul fenomeno. Infatti, malgrado la crescente omologazione dei comportamenti e delle esperienze di vita, la differenza tra maschi e femmine forse in nessun altro caso si manifesta così fortemente come nel suicidio, e ancor più nel tentato suicidio. La letteratura internazionale evidenzia infatti che i tentati suicidi da parte di ragazze sono circa tre volte più frequenti di quelli dei ragazzi e tuttavia, quando si considerino i suicidi propriamente detti e cioè compiuti, il dato s'inverte fino al punto che l'insieme dei suicidi realizzati da adolescenti/giovani è il doppio di quelli messi in atto da ragazze/giovani donne. Questo divario, che vede i maschi ben più a rischio delle femmine, può essere forse ricondotto ai diversi modelli di socializzazione: più orientati all'aggressività, al successo e alla competizione, e quindi più inclini a punirsi per l'eventuale fallimento, i ragazzi; più propense a cercare aiuto, eventualmente anche tramite l'atto dimostrativo del tentato suicidio, le ragazze.

La complessità dell'argomento ha convinto gli studiosi dell'opportunità di dividere l'analisi dei fattori di rischio in fattori predisponenti e fattori precipitanti.

7.1. *Fattori predisponenti*

Benché le ricerche per determinare i fattori predisponenti nell'adolescenza siano ancora relativamente scarse, tuttavia i ricercatori, soprattutto studiando i casi con precedenti tentativi di suicidio (P.M. Lewinsohn, P. Rohde, J.R. Seeley, 1994), hanno evidenziato alcuni fattori che ritengono più influenti sul rischio suicidale (P. Crepet, 1993) esprimendo, su alcuni di essi in particolare, un consenso quasi generalizzato:

1) le caratteristiche dell'ambiente familiare (D.A. Brent, *et al.*, 1996). Appare dimostrato che la presenza di un nucleo familiare integro,

⁵¹ G.V. Caprara e coll., *Contributo allo studio della personalità di soggetti che hanno tentato il suicidio*, in: G.V. Caprara (a cura di), *Studi di personalità: quattro ricerche con il metodo di Holt*, Boringhieri, Torino, 1981. Altre ricerche, soprattutto nord-europee, osservano una certa relazione tra violenze sessuali subite nell'infanzia e successivi tentativi di suicidio in adolescenza.

dotato di un livello di comunicazione funzionale all'autonomia e alla crescita dei componenti del sistema familiare, può costituire un elemento protettivo rispetto al fenomeno del suicidio degli adolescenti, mentre la sua fragilità rappresenta, al contrario, un elemento sicuro di rischio. Già Dorpat, Jackson e Ripley (T.L. Dorpat, *et al.*, 1965, B.M. Wagner, 1997) avevano osservato che alcuni eventi che minacciano l'integrità familiare, quali il divorzio o la separazione dei genitori, oppure la morte di uno di questi, si ritrovavano nella storia del 50% dei giovani suicidi. Un'ulteriore conferma di quanto sopra asserito viene dagli studi di McAnarney (E.R. McAnarney, 1979) che, già negli anni '70, avvalorava l'ipotesi secondo cui la rottura precoce dei legami familiari incide significativamente sul suicidio dei giovani e tracciava delle correlazioni fra ampiezza del fenomeno suicidale adolescenziale e qualità di coesione dei rapporti familiari.

2) Precedenti suicidali (tentati o realizzati) da parte di genitori o di parenti stretti sembrano costituire un altro fattore di rischio, forse però riconducibile alla presenza di dinamiche psicopatologiche in atto. Ovviamente non s'intende affermare con questo una trasmissione genetica, quanto piuttosto sottolineare i processi culturali che, di fronte a problemi troppo frustranti o vissuti come insolubili, possono indurre una sorta di accettazione, magari inconscia, del suicidio quale alternativa o soluzione finale, non solo accettabile, ma anche perseguibile.

3) La maggior parte dei ricercatori indica tra i fattori di rischio la presenza di una sintomatologia psichiatrica, soprattutto legata a disturbi emotivi (p. es. forme depressive gravi ancorché mascherate, disturbi dell'affettività, alternanze dell'umore ecc. e, in un numero piuttosto limitato di casi, psicosi) (D.A. Brent, *et al.*, 1993, D. Shaffer, *et al.*, 1996). Va comunque sottolineata, a questo proposito, la difficoltà di effettuare una valutazione accurata.

4) Diversi lavori concordano, infine, nell'indicare come fattore predisponente di rilievo anche l'abuso di alcool e di droghe (specie se associato all'uso di psicofarmaci) (D.A. Brent, 1995), soprattutto in considerazione che quest'abitudine sarebbe già di per sé indizio di un disagio della personalità, sovente logorata da conflitti, con scarsa stima di sé e una bassa soglia di tolleranza alle frustrazioni. Questa, da un lato facilita comportamenti impulsivi (*acting out*), quali potrebbero essere alcuni tipi di suicidio, dall'altro favorisce i cosiddetti suicidi mascherati (specie nella tossicodipendenza), in cui il soggetto si lascia, per così dire, morire lentamente, anche nei casi in cui l'evento conclusivo viene poi registrato come over-dose o come errore di valutazione. A questo riguardo, va però considerato che l'uso combinato di sostanze tossiche e di psicofarmaci, in particolare quelli psicoattivi eccitanti, può provocare stati

di tale eccitazione da ridurre anche sensibilmente la percezione chiara del rischio (M.A., Toungh, *et al.*, 1994).

7.2. Fattori precipitanti

Se i dati raccolti sui *fattori predisponenti* riflettono con una certa attendibilità le dinamiche più frequenti e probabili che preparano e sono, in qualche misura, contestuali all'instaurarsi della progettualità suicidale, risulta invece molto più difficile identificare i fattori *precipitanti*, cioè quegli eventi che, collocandosi nelle ore o nei giorni immediatamente precedenti l'atto suicidale (solitamente ci si riferisce ad un massimo di tre giorni), svolgono il ruolo di catalizzatori e appunto di «precipitanti» le dinamiche sottese o associate agli eventi stessi. A spiegazione di tale difficoltà, non va dimenticato che la dinamica della progettualità suicidale è un processo piuttosto lento e quasi graduale, che influisce principalmente sulla fiducia di base dell'adolescente, trasformandosi in sfiducia in sé e negli altri, fino a che la sensazione d'inutilità di ogni sforzo e d'irrimediabilità della situazione tende a divenire un pensiero costante, che satura ogni vissuto ed ogni ideazione. Alcuni studi, compiuti nel tentativo di enucleare almeno alcuni dei fattori precipitanti, hanno fornito alcuni dati orientativi. In particolare, possiamo citarne tre:

1) episodi di rottura della relazione con una persona affettivamente molto significativa, per esempio partner, genitori ecc. (negli adolescenti sembra che questo fattore riguardi il 15% dei casi);

2) un evento frustrante, vissuto come verifica globale di sé e come sconfirma delle aspettative proprie ed altrui, quali insuccessi scolastici o problemi con la giustizia;

3) la perdita di una persona affettivamente significativa, per esempio genitori o amico/a in cui, all'incapacità di elaborare la perdita, si associa una sorta di «interiorizzazione» dell'esperienza di morte.

Più recentemente, è stato segnalato che l'aver subito molestie sessuali ha costituito, per le ragazze, un fattore scatenante nella decisione di togliersi la vita.

Le ricerche disponibili hanno evidenziato che i fattori, ritenuti precipitanti in base alla frequenza, diventano più incisivi col crescere dell'età della popolazione esaminata. È stato infatti osservato che, quando si considerino soggetti non più giovanissimi (giovani-adulti piuttosto che adolescenti), è più agevole cogliere il legame tra fattori predisponenti e fattori precipitanti, in quanto si dispone di una gamma di dati più ampia (testimonianze di amici, partners o familiari, diari o altri documenti autobiografici, talvolta elementi forniti da compagni/e di lavoro o anche da medici a cui i soggetti si erano rivolti).

8. Orientamenti bioetici

Approfondendo l'insieme degli elementi fin qui presentati, risalta con notevole chiarezza l'importanza di una lettura improntata all'orizzonte bioetico. Essa non è stata forse sufficientemente accreditata nell'ambito dei differenti settori disciplinari nonostante possa costituire da un lato una fonte di comprensione del contesto in cui il fenomeno del suicidio dell'adolescente accade, dall'altro anche un impulso a modificarne le dinamiche. È certo infatti che, pur senza sottostimare l'influenza delle componenti economiche e culturali, una delle cause più incisive del fenomeno va ricercata proprio nella perdita di tenuta del sistema dei valori, che si è poi riverberata in fragilità dei sistemi relazionali più significativi e, in definitiva, in una certa debolezza dei processi di formazione dell'identità.

Perché gli orientamenti suggeriti qui di seguito possano realmente operare una trasformazione profonda delle dinamiche più spesso sottese al suicidio nell'adolescenza, si richiede un radicale cambiamento dell'ottica con cui il mondo adulto, nelle sue variegata espressioni e funzioni (famiglia, politica, educazione, aggregazioni sociali, appartenenze religiose), guarda all'adolescenza. È vero, infatti, che l'adolescenza costituisce, almeno per certi aspetti, una delle fasi più critiche dello sviluppo umano, ma è necessario anche riflettere sul rischio che la generazione adulta, parlando di «crisi», non sia a volte consapevole di utilizzare questa parola per coprire reazioni difensive e un proprio senso di disagio nei confronti dei repentini ed imprevisi processi di cambiamento degli adolescenti, che investono la sfera emotiva, tanto quella fisica che quella valoriale, dai quali gli adulti si sentono invasi e provocati, talora con violenza. In particolare nei genitori, anche se non necessariamente solo in essi, il confronto con gli adolescenti sollecita proiezioni inconsce di vissuti personali e riattiva problematiche non risolte, rendendo ancor più delicato e esigente il compito educativo (M.C. Fertz, *et al.*, 1990). La consapevolezza di queste dinamiche potrebbe favorire il recupero del concetto di crisi già da lungo tempo sviluppato da Erikson per designare i compiti evolutivi specifici di ogni fase in cui viene differenziato, almeno teoricamente, il percorso evolutivo della persona umana. È certo che la dinamica adolescenziale provoca l'adulto nell'intelligenza e nella sensibilità, in quanto lo costringe ad inventarsi nuovi equilibri, a trovare nuove risorse, mette a dura prova non solo le convinzioni e i valori, ma anche la capacità di gestire emozioni e sentimenti, obbligando sovente a confronti serrati con le insoddisfazioni e i vuoti, sia della relazione che della cultura. La complessità del rapporto con l'adolescente può anche ferire i sentimenti e deludere le attese più profonde di genitori ed educatori. Le trasformazioni epocali, di cui abbiamo parlato, rendono inoltre ancor più laborioso l'impegno di favorire la crescita

autonoma dell'adolescente, perché i riferimenti socioculturali e le modalità relazionali sono fin troppo distanti. Ogni dialogo realmente significativo esige, pertanto, un cambiamento sostanziale sia negli adulti che negli adolescenti, cioè la convinzione che il percorso di crescita e di formazione della personalità o, in altri termini, il rapporto educativo va condotto insieme. In questa prospettiva, è possibile cogliere i nodi più conflittuali e complessi dell'adolescenza e, affrontandoli appunto come compiti/sfide evolutive che riguardano adulti e adolescenti insieme, rendere l'adolescenza stessa un'opportunità, forse unica, di vivere un'esperienza comune, quasi alla pari, di cambiamento.

L'orizzonte di lettura proposto stimola un cambiamento d'interpretazione dei comportamenti adolescenziali che vengono definiti «a rischio», soprattutto in quanto indicativi di forti elementi di auto o di etero-distruttività. Occorre, anzitutto, una maggiore consapevolezza di come ogni comportamento generatore di allarme solleciti la responsabilità di chi ha (o ritiene di avere) compiti educativi nei confronti dei protagonisti di tali azioni o della società, metta in discussione il sistema di valori e le pratiche educative, producendo ansia e sensi di colpa non solo individuali. Le decodificazioni più frequenti dei «comportamenti a rischio» nascondono, tuttavia, un'analisi che è oggi, non solo insufficiente per comprenderli e quindi agire sulle loro motivazioni profonde, ma addirittura deresponsabilizzante. Due sono le tendenze interpretative più ricorrenti:

1) la prima rende, di fatto, la qualificazione «a rischio» un attributo dell'individuo, quasi fosse il colore degli occhi o la nazionalità di appartenenza. Così, si parla non più di comportamenti a rischio, bensì di «persone a rischio» o di «gruppi a rischio». Questa prospettiva può indurre la convinzione che i comportamenti di cui ci si occupa sono automatismi deterministici, e non possibilità, cioè un insieme di azioni cui il soggetto può dare o meno vita. Risultato non casuale di questa lettura è che, sul piano esplicito, le persone qualificate come appartenenti a «gruppi a rischio» vengono deresponsabilizzate mentre, sul piano implicito, esse sono spesso pesantemente colpevolizzate. L'evidenza di quanto detto può essere desunta dal tipo di proposte che conseguono a un tale orientamento, caratterizzate dalla richiesta di interventi autoritari volti a disinnescare l'ipotizzato automatismo. L'unica strategia preventiva, e quindi l'unico ruolo della società, consiste nell'attivazione di un sistema di difese che con ogni mezzo impedisca a queste persone di nuocere a sé e agli altri.

2) La seconda prospettiva sembra presentare un carattere indiscriminatamente assolutorio, fondandosi sull'implicito che le persone definite «a rischio» non dispongano di un'adeguata capacità cognitiva ed elaborativa e vadano, pertanto, «accettate» e «comprese» senza condizioni. Quest'impostazione rischia, in concreto, d'indurre atteggiamenti moralisti-

ci e di pseudoprotezionismo nei confronti di persone ritenute non responsabili delle proprie azioni, bensì determinate comunque da meccanismi più grandi di loro che inconsapevolmente, ma irresistibilmente, le manipolano. Senza voler sottovalutare l'incisività dei processi di condizionamento socio-culturali, che possono talora acquisire una forza cogente fin quasi a trascendere l'autoriflessività degli attori, non può tuttavia sfuggire come l'assolutizzazione di questi aspetti equivalga a scegliere di considerare i giovani come immersi in un meccanismo tipico della profezia che si autoadempie, finendo con il contraddire lo scopo dichiarato di qualsiasi processo di socializzazione, che è appunto quello di partecipare alla formazione di identità capaci di autonomia e di responsabilità.

È necessario prendere coscienza in modo più operativo dei cambiamenti culturali e delle loro conseguenze sul piano delle dinamiche adolescenziali, soprattutto per quanto riguarda la competitività e l'espressione delle proprie emozioni. In quest'ambito, giocano un ruolo importante fattori altamente complessi e differenziati, che vanno dai modelli culturali, tra i quali un particolare rilievo assumono quelli legati alle fedi religiose, ai modelli di comportamento proposti con maggior forza dal mondo del lavoro (si pensi, ad esempio, al concetto di rischio associato alla cosiddetta «cultura dell'impresa»), fino ai diversi modelli di socializzazione e alle esigenze della tendenza alla democrazia, intesa come sistema che offra a tutti pari opportunità di autorealizzazione, in rapporto alle effettive potenzialità. Come già segnalato, questi processi hanno però determinato la perdita di uno spazio tipico per l'adolescenza, non ne configurano un ruolo, né prevedono dei riti – per esempio azioni o méte simbolico/rituali codificate – che fungano da prove di passaggio, dando luogo a incertezze, sviluppi ritardati o anticipati, in cui la coerenza tra emozione e comportamento non è più sostenuta da una norma/tradizione, diviene più fragile, genera contraddizioni. Di qui si originano spinte contrastanti che possono dar luogo, come di fatto avviene, a cortocircuiti, conflitti, ambivalenze. Sembra più appropriato prendere atto di come la modernità abbia indicato a tutti la necessità/possibilità di realizzarsi come persone, offrendo (o pretendendo di offrire) una moltiplicazione delle opportunità. Proprio quest'ampia estensione del concetto di possibilità costituisce una delle differenze più significative tra il contesto socioculturale odierno e quello del passato, quando era prerogativa elitaria, non solo l'accesso di fatto, ma anche il semplice prospettarsi idealmente una vasta serie di opportunità e di espressione di sé. Se è vero che questo diverso atteggiamento sollecita tutti a realizzarsi ed ha enormemente ampliato la gamma di comportamenti espressivi della propria emotività che sono ritenuti legittimi, è tuttavia anche vero che una loro effettiva apertura a tutti non è altrettanto consolidata e che, come abbiamo richiamato sopra, le spinte della razionalità tecnologica tendono a

limitare la soggettività, fino a negarla. Da questa situazione deriva un conflitto che, nell'adolescente, può divenire particolarmente acuto, incomprendibile, fino a ridurre la sua possibilità o capacità di cercare forme adeguate per «dar prova di sé» e perfino di dare un senso alla vita.

Dal punto di vista più strettamente psicomotivo, il concetto di rischio è legato al bisogno di sperimentarsi, dal momento che la conoscenza di sé – e quindi il processo di costruzione della propria identità – passa proprio attraverso due esperienze fondamentali: quella del sé corporeo e quella della relazione con gli altri. È questo il contesto psicologico in cui il rischio diviene lo strumento e, al tempo stesso, la condizione per confrontarsi con i limiti del proprio dominio, sia psicofisico che relazionale, ed è in questa chiave che determinati «comportamenti a rischio» possono essere compresi come tentativi di esplorare le diverse forme che l'identità può assumere. In questa ricerca, l'adolescente «saggia» nuovi ruoli o «arrischia» nuove modalità di espressione, sperimentando incertezze e mettendo alla prova le proprie capacità, sia quelle che ritiene ormai acquisite, sia quelle che sente invece come potenzialità inesprese. Lo sperimentare implica, tuttavia, anche l'essere aperti ad affrontare gradi variabili di rischio, con conseguenze positive e/o negative in rapporto al successo o all'insuccesso e con ricadute evidenti sulla propria immagine di sé, sull'autostima, sul rafforzamento o meno del processo di costruzione dell'identità. Una volta compreso ed accettato il dato che nell'adolescenza il rischio è un passaggio quasi obbligato per affermare la propria identità e che esso rappresenta una tappa fondamentale per la capacità di costruzione dei limiti e, quindi, dell'assunzione di responsabilità, diviene necessario ricercare le motivazioni per cui la manifestazione del «rischio» giunge ad assumere una chiave auto o eterodistruttiva, fino a mettere in pericolo la vita dei protagonisti. Due sono le interpretazioni che ci appaiono più significative per la decodificazione dei comportamenti a rischio adolescenziali.

La prima sottolinea che tali comportamenti manifestano una richiesta di potere e sono una «celebrazione» della propria libertà ed autonomia. Si può dire che sono dei «luoghi» in cui si sperimenta la propria presenza (nell'accezione antropoculturale proposta da Ernesto De Martino). Queste scelte hanno altresì la caratteristica fondamentale di presentare risultati tangibili nello stesso ambito di esperienza in un tempo reale, senza bisogno di una prospettiva storica per aver conferma dei propri valore/successo o svalutazione/insuccesso e rispondono, in questo, all'ansia e all'incertezza determinati dai cambiamenti epocali.

L'altra lettura richiama l'importanza del processo d'individuazione, che si sorregge e si chiarisce nella misura in cui un soggetto riesce a darsi obiettivi a lungo termine, fondati su valori che, almeno soggettivamente,

egli ritiene assoluti. Questo processo, tuttavia, implica e si sviluppa contemporaneamente alla capacità di conferire senso, sia alla catena degli eventi – e quindi agli obiettivi a breve e media scadenza – sia alla parzialità e gradualità, con cui il soggetto stesso può assimilare e tradurre in pratiche coerenti quei valori che, benché intravisti come assoluti, richiedono poi di essere filtrati attraverso la capacità di affrontare e reggere conflitti, sofferenze e anche fasi di non chiarezza e di ambiguità, come pure sensazioni d'isolamento emozionale e d'impotenza. E tutto questo in un contesto di pluralismo ma anche di relativismo etico e, sovente, di una certa insicurezza (mancanza di forza? da una insufficiente determinazione?) nelle proposte formative.

Sulla base delle considerazioni esposte, il C.N.B. ritiene di poter delineare alcuni orientamenti più operativi.

8.1. Prevenzione versus promozione

Dall'insieme delle considerazioni qui presentate, scaturisce una comprensione della prevenzione la quale, discostandosi in parte dall'accezione convenzionale di questo termine, sia finalizzata a valorizzare le diverse situazioni dell'adolescenza, incluse quelle critiche, come opportunità o insieme di elementi propositivi, idonei a sostenere in questa fase della vita un processo di sviluppo dell'identità. In tale compito, il mondo degli adulti è chiamato ad essere particolarmente consapevole di un fenomeno che si verifica forse per la prima volta nella storia umana, l'incremento della conoscenza (intesa soprattutto come insieme d'informazioni che gli adolescenti ritengono necessarie per vivere) da parte delle nuove generazioni come un fenomeno di appropriazione, sovente caotica ed egocentrica, di saperi sulla vita che vengono attinti dai propri pari, con scarso confronto o in conflitto con le generazioni precedenti. Questa realtà esige che si guardi alla prevenzione come ad un processo di cambiamento, non tanto come normato dalla messa in atto di comportamenti corretti in luogo di quelli inadeguati e/o devianti, bensì come attivazione di un processo di autonomizzazione e responsabilizzazione nella scelta dei valori che poi ispireranno o sorreggeranno i comportamenti da adottare. In quest'ottica, il campo della prevenzione configura un'ampia gamma d'interventi che, anziché verso la riduzione di fattori di rischio e il contenimento di situazioni problematiche, siano piuttosto orientati a sostenere bisogni naturali di crescita, in un continuum che va dal favorire la qualità del processo di maturazione alla prevenzione delle diverse forme di devianza con caratteristiche auto od eterodistruttive.

Dal punto di vista bioetico ci sembra che in una progettualità preventiva/promozionale è fondamentale la riproposizione quasi visiva della

funzione educativa degli adulti che, a vario titolo, si rapportano quotidianamente con gli adolescenti e i giovani, siano essi genitori, insegnanti, animatori, operatori sanitari. Questa funzione è inerente all'esperienza stessa del crescere morale e sociale: offerta di modelli vitali con cui l'adolescente sia invitato e persino provocato a confrontarsi, verso i quali debba e possa esprimersi criticamente ma anche responsabilmente, per acquisire gradualmente la competenza al giudizio morale sulle cose che gli consentirà in seguito di attuare scelte pienamente responsabili.

8.2. Servizi sociali e processo di individuazione dell'adolescente

In seguito ad interventi di Organizzazioni internazionali⁶⁾, recepiti anche dalla legislazione italiana e recentemente implementati⁷⁾, già da tempo si è dato avvio nel nostro paese ad una serie di esperienze che si propongono un intervento di prevenzione del rischio, inizialmente in senso strettamente legato alla patologia e/o alla devianza, e successivamente rivolto a fasce più ampie di adolescenti.

Questi servizi sono essenzialmente:

- Consultorio familiare;
- Centri di socializzazione per adolescenti e giovani;
- Progetti adolescenti o Progetti giovani: un insieme d'iniziativa rivolte a tutti gli adolescenti, caratterizzate da una chiara intenzionalità educativa, con obiettivi di promozione culturale e di socializzazione e «pensati», contestualmente, in un'ottica preventivo/promozionale;
- Proposte legate ad attività sportive o all'animazione estiva, progettate soprattutto dai Comuni;

⁶⁾ Les Services de Conseil aux Jeunes. Essai de typologie, rapport sur une étude effectuée pour le compte de Bureau régional de l'Europe de l'Organisation Mondiale de la Santé, Copenhague 1976. Segnaliamo, tra i tanti interventi dell'ONU e delle organizzazioni collegate a sostegno dei minori e dei loro diritti, due accordi internazionali fondamentali per l'Europa: la Convenzione di Strasburgo del 15 gennaio 1996 e la Convenzione dell'Aja del 19 ottobre 1996.

⁷⁾ Per quanto concerne le disposizioni per la promozione di diritti ed opportunità per l'infanzia e l'adolescenza si rinvia al *Piano d'Azione del Governo Italiano per l'Infanzia e l'Adolescenza*, Presidenza del Consiglio dei Ministri, Roma, aprile 1997; e alla Legge del 28 agosto 1997, n.285 «Disposizioni per la Promozione dei Diritti e delle Opportunità per l'Infanzia e l'Adolescenza» (G.U., 5.9.1997, n.207).

Si ricorda anche che la legge del 23 dicembre 1997 n.471 (G.U. 30.12.97), istituita dalla Commissione parlamentare per l'infanzia e dell'Osservatorio Nazionale per l'Infanzia e l'Adolescenza, prevede il controllo riguardo la concreta attuazione degli accordi internazionali e della legislazione nazionale relativa ai diritti e allo sviluppo dei soggetti in età evolutiva. Tra i vari compiti dell'Osservatorio vi è quello di acquisire i dati relativi alla condizione sociale, culturale, sanitaria e psicologica dell'infanzia e dell'adolescenza, premessa questa necessaria per una eventuale modifica normativa.

- Servizio tossicodipendenze;
- Ambulatori od opportunità di consulenza presso i servizi territoriali dell'area materno-infantile, ma anche in dipendenza da unità di psicologia oppure dai dipartimenti di psichiatria delle ASL;
- Comunità di tipo familiare. L'inserimento in comunità residenziali di tipo familiare costituite da un numero ridotto di utenti, previsto sia per i soggetti a rischio psicosociale sia per i soggetti che sono già entrati nel circuito penale, consente di lavorare sulla funzione strutturante delle routine quotidiane e sulla funzione contenitiva della relazione con gli educatori, utilizzando la rete relazionale proprio come chiave di volta del processo educativo e sottolineando sia gli aspetti legati alla «familiarità» (pasti, tempo libero) sia quelli «istituzionali» (ruoli, norme, relazione tra bisogni personali ed esigenze della comunità ecc.), mentre vengono ripercorse alcune tappe significative del processo maturativo adolescenziale, per esempio la condivisione di esperienze attuali, progetti futuri, ricordi o elaborazione di esperienze passate, criteri di attendibilità dei pari, come pure degli adulti di riferimento, ecc.

In tempi più recenti, e con carattere ancora sperimentale, sono state aperte altre prospettive d'intervento, tra cui:

– *L'intervento educativo su strada*: si caratterizza per il luogo (muretto, panchine, piazza) in cui si realizza, per l'informalità della relazione e del percorso che si costruisce progressivamente, per la competenza e flessibilità richiesta agli operatori riguardo ai tempi e allo stile di presenza, centrata sull'osservazione partecipata e sull'ascolto attivo. Questo tipo d'intervento, sollecitato come indirizzo alternativo dalla pedagogia territoriale, si caratterizza perché non è il minore che va o è condotto al servizio sociale, è il servizio che va verso il minore e lo incontra o lo «aggancia» là dove si trova, cioè sulla strada. Ciò consente di raggiungere utenti che forse non avrebbero mai incontrato i servizi e che spesso sono quelli che ne hanno maggior bisogno. I presupposti sono quelli della pedagogia territoriale – particolarmente indicati ad orientare l'intervento educativo in ambienti in cui la devianza ha (o rischia di avere) carattere strutturale e non occasionale, in quanto sostenuta e legittimata dal tessuto sociale e dalla cultura locale (ad esempio la cultura mafiosa) – mentre viene valorizzata una figura professionale nuova, cioè l'educatore professionale, che si sta sperimentando con successo in diverse aree italiane.

– *L'educazione al lavoro*: è una delle tipologie innovative che si stanno diffondendo, come proposta di un percorso di socializzazione caratterizzato dal contesto sperimentale (botteghe artigiane, piccole imprese no profit), dalla compresenza di educatori e di artigiani, dall'intrecciarsi di una metodologia educativa con l'acquisizione di abilità. È finalizzata infatti ad

educare gli adolescenti al lavoro come responsabilità, fatica, relazione e come aumento di competenze, soprattutto per coloro che hanno un percorso formativo più accidentato. In questa linea c'è una peculiarità del volontariato nel promuovere una cultura del lavoro e non del posto; nella realizzazione di una formazione professionale volta alla qualificazione delle persone, nel sorreggere iniziative produttive nuove, nel sostenere l'esperienza di coloro che iniziano a lavorare, offrendo spazi di elaborazione.

– *Proposta di spazi autogestiti*: cioè percorsi per tappe, in cui gli adolescenti sono progressivamente coinvolti nella definizione del tipo di attività e nella gestione, sia dal punto di vista organizzativo che, in alcuni casi, economico. Gli operatori hanno il compito di affiancare i ragazzi dal punto di vista metodologico, promuovendo però in essi l'esercizio di funzioni all'interno del gruppo.

In contrasto con le ricerche, che confermano l'utilità degli interventi sopra illustrati, indicandone anche le migliori condizioni di efficacia sul piano psicopedagogico, viene segnalato purtroppo un sostegno insufficiente a queste iniziative, dovuto a problemi di natura economica oppure all'eccessiva instabilità dei titolari delle politiche giovanili negli Enti locali. Il C.N.B. non può che riproporre con forza l'impegno verso un sostegno continuativo alle iniziative con fini preventivo/promozionali ed invitare quanti hanno responsabilità politico-economiche a riflettere sul dovere etico d'investire nella prevenzione e nella promozione dirette agli adolescenti come vera e propria priorità, considerando quali costi enormi in termini di vite umane vengano tutt'oggi pagati per un'insufficiente attenzione a questo problema.

Così pure, merita un rilievo attento il ruolo che viene svolto in quest'ambito, sia dal cosiddetto privato-sociale che dal volontariato. Di fronte ad un problema tanto impegnativo dal punto di vista etico e psicosociale, e rilevante per il futuro della società, è molto triste dover prendere atto delle limitazioni imposte sia da un'ideologia in cui vi è poco spazio per una reale collaborazione pubblico/privato, sia da una sorta di eccessivo zelo burocratico che tutto vuole controllare e normare e che i protagonisti, tanto del privato-sociale che del volontariato più qualificato, sottolineano come ostacoli gravi all'efficacia del loro impegno. Il C.N.B. non può che invitare tutti coloro che sono coinvolti in prima persona, ma anche tutti gli adulti, a riflettere su quale ruolo si prospetti oggi per le sinergie tra pubblico e privato, tra professionisti e volontariato, e a trarne le conseguenti indicazioni.

8.3. Formazione degli operatori

La valutazione sui risultati ottenuti e sui limiti o le insufficienze dei progetti per gli adolescenti ha posto in forte risalto l'esigenza primaria sia di un più attento e coerente atteggiamento da parte dei responsabili della

formazione di quanti a diverso titolo si occupano professionalmente dell'adolescenza sia, parallelamente, di una più vigile consapevolezza del bisogno di formazione, da parte degli operatori stessi. Il successo o meno dei servizi e dei progetti per l'adolescenza dipende, infatti, in larga misura dalle capacità e dalla maturità come pure dalla capacità di ascolto delle diverse figure professionali impegnate in quest'area. Quest'esigenza riguarda primariamente gli operatori che lavorano prevalentemente e direttamente nei servizi per questa fascia di età (insegnanti, psicologi, pedagogisti, educatori professionali, operatori sociali ecc.), ma non dovrebbe essere trascurata o sottovalutata neppure da coloro che abbiano, comunque, l'opportunità di relazioni sistematiche con gli adolescenti, come per esempio medici di base e pediatri (S. Nordio, 1993) operatori dello sport e del tempo libero ecc. Spesso viene infatti segnalato il paradosso che, mentre si sottolinea autorevolmente e da più parti la centralità del momento formativo sia di base che permanente, nella pratica si comprimono, in termini di tempo e mezzi economici, le risorse necessarie, giungendo di fatto ad una marginalità soprattutto della formazione permanente. Va sottolineato che, per quanti operano in questo settore, è vitale la contemporanea crescita della propria identità «adulta» e del proprio sapere, sia socio-tecnico che esperienziale-relazionale, dal momento che la competenza ad operare professionalmente in quest'ambito non può prescindere dai vissuti relazionali, oltre che dalla capacità di leggere le diverse situazioni e d'intervenire con strategie e tecniche appropriate. Considerando che la dimensione del vissuto personale e quella dei bisogni degli adolescenti, non sono date una volta per tutte, ma debbono essere rilevate e ridefinite dai contesti culturali e «temporali» di riferimento, appare ovvia l'esigenza di un percorso formativo permanente. A livello di vissuto, esso deve sostenere la vigilanza sullo sviluppo del sé e delle dimensioni relazionali, con un'attenzione all'elaborazione dei saperi disciplinari fondamentali per le singole professioni, e deve inoltre favorire l'acquisizione di nuovi strumenti e abilità professionali, nonché la loro ri-taratura sui dati desunti da altre professionalità e dalla società in genere.

La formazione degli operatori deve renderli capaci di valorizzare al massimo le informazioni del primo incontro con l'adolescente, nella consapevolezza delle grandi potenzialità ma anche della fragilità che questa opportunità contiene. Infatti, specialmente per gli adolescenti che vivono situazioni di disagio e di conflitto, accettare l'incontro con un operatore vuol dire valutare se può o meno «fidarsi», processo questo che sulla base delle esperienze personali e familiari gli riesce per solito molto laborioso. Al tempo stesso l'esperienza clinica e pedagogica ci dice come già in questo tentativo di iniziare una relazione è possibile cogliere indicatori importanti delle dinamiche dell'adolescente, in particolare di quei processi

depressivi e di quelle pulsioni autodistruttive che fanno già scorgere l'orizzonte del suicidio non già come mera fantasia, ma come ipotesi già considerata, sia pure a differenti livelli di consapevolezza. In ogni caso va rimarcata come solo una situazione di intersoggettività e di interdipendenza costituisce uno strumento adeguato e consente un dialogo costruttivo con l'adolescente.

Vanno promossi e sostenuti quegli spazi formativi, di particolare impegno per la loro portata innovativa:

- quelli che si sforzano d'individuare un target di riferimento diversificato e complesso (per esempio, studenti, genitori e docenti di una scuola superiore dove si siano verificati suicidi e/o tentati suicidi da parte di adolescenti) e che, su questa base, prefigurano un contesto formativo, altrettanto complesso e articolato, che non preveda appiattimenti di ruolo e consenta ad ognuno di valorizzare le rispettive capacità, trovando anche accoglienza per i propri limiti;

- oppure quelli che sanno far coesistere approfondimenti monoprofessionali, indispensabili per la messa a punto di specifiche tecniche d'intervento, con sessioni interprofessionali su tematiche trasversali che aiutino a ricomporre la segmentazione e la parcellizzazione degli interventi sull'adolescenza.

9. Conclusioni

Il C.N.B. invita con forza soprattutto i responsabili delle politiche sociali a prendere in considerazione le numerose e qualificate raccomandazioni fatte sia in sede internazionale che nazionale per salvaguardare al massimo una sana crescita degli adolescenti.

In questa azione largo spazio dovranno trovare le iniziative che promuovono le risorse dell'adolescenza e contestualmente operano in senso preventivo.

Infine, il C.N.B. invita a riflettere sulla irrinunciabile responsabilità della società intera nei confronti del futuro delle generazioni in crescita per le quali nessuno specifico intervento sarà efficace e credibile se non troverà immediato riscontro nel rispetto verso la vita e nei modelli di comportamento che vengono loro trasmessi.

BIBLIOGRAFIA

- M. AMMANITI, *Attaccamento ai modelli operativi interni dell'adolescenza*, in: «Adolescenza», 3, 1992, 255-268.
- V. ANDREOLI, *Giovani*, Rizzoli, Milano, 1995 III ed.
- J. BAECHLER, *Les suicides*, Calmann-Lévy, Paris, 1975.
- M. BELLOTTO (a cura di), *Valori e lavoro. Dimensioni psico-sociali dello sviluppo personale*, F. Angeli, Milano, 1997.
- A. BOMPIANI, *Bioetica dalla parte dei deboli*, EDB, Bologna, 1994.
- D. BONHOEFFER, *Etica*, (1969) trad. it., Bompiani, Milano, p. 140.
- A. BRACCONIER, D. MARCELLI, *I mille volti dell'adolescente*, Borla, Roma, 1990.
- D.A. BRENT, J.A. PERPER, G. MORITZ, L. LIOTUS, J. SCHWEERS, C. ROTH, L. BALACH, C. ALLAMAN, *Psychiatric impacts of the loss of an adolescent sibling to suicide*, in: «J. Affect Disorders», 1993, Aug., 28 (4) p. 249-256.
- D.A. BRENT, *Risk factors for adolescent suicide and suicidal behaviour: mental and substance abuse disorder, family environmental factor, and life stress*, in «Suicide Life Threat. Behav.», 1995, 25 Suppl., p. 52-63.
- D.A. BRENT, J. BRIDGE, B.A. JONHSON, J. CONNOLLY, *Suicidal behaviour runs in families. A controlled family study of adolescent suicide victims*, in «Arch. Gen. Psychiatry», 1996, Dec., p. 1145-1152.
- L. CAMAIONI, *Manuale di psicologia dello sviluppo*, Il Mulino, Bologna, 1994, 2 ed., p. 309.
- G.V. CAPRARA e coll., *Contributo allo studio della personalità di soggetti che hanno tentato il suicidio*, in: G.V. Caprara (a cura di), *Studi di personalità: quattro ricerche con il metodo di Holt*, Boringhieri, Torino, 1981. (Altre ricerche, soprattutto nord-europee, osservano una certa relazione tra violenze sessuali subite nell'infanzia e successivi tentativi di suicidio in adolescenza).
- CENTRO NAZIONALE DI DOCUMENTAZIONE ED ANALISI SULL'INFANZIA E L'ADOLESCENZA, *Un volto o una maschera? I percorsi dell'identità. Rapporto 1997 sulla condizione dell'infanzia e dell'adolescenza*, Presidenza del Consiglio dei Ministri, Dip.to per gli Affari Sociali, Roma, 1997.
- Rapporto 1997 sulla condizione dell'infanzia e dell'adolescenza, cit., p. 72.
- J.C. COLEMAN, L. HENDRY (eds.), *La natura dell'adolescenza*, Il Mulino, Bologna, 1992.
- P. CREPET, *Le dimensioni del vuoto, I giovani e il suicidio*, Feltrinelli, Milano, 1993, p. 42.
- D. DEMETRIO, *Saggi sull'età adulta*, Edizioni Unicopli, Milano, 1986.
- P. DI BLASIO, A. PAGNIN, L. PEDRABISSI, L. VENINI, *Il giudizio morale nell'adolescenza: categorie cognitive e valori*, Angeli, Milano, 1983.

- T.L. DORPAT, J.K. JACKSON, H.S. RIPLEY, *Broken homes and attempted suicide*, in: «Archiv. Gen. Psychiatry», 12 (1965).
- E. DURKHEIM (1986), *Il suicidio*, trad. it., UTET, Torino, 1969.
- R.N. EMDE, E. JOHNSON, M.A. EASTERBROOKS, *The do's and don't's of early moral development: Psychoanalytic tradition and current research*, in: J. Kagan (Ed.), *The nature of the child*, Basic Books, New York, 1984.
- A. FERRAROLI, P. PENZO, *Scuola e lavoro*, in: G. Tonolo, S. De Pieri (a cura di), *L'età incompiuta*, cit., p. 155.
- P. FERRATINI, *Giornale di classe*, in : «Il Mulino», 4/94, n. 354.
- M.C. FERTZ, F. NICOLINI, G. MARIN, A. TRAPPAN, S. NORDIO, *L'adolescente ed il neonato, Sensibilizzazione alla genitorialità*, in: «Minerva pediatrica», 42 (3) marzo 1990, p. 67-72.
- E. FIZZOTTI, A. GISMONDI, *Il suicidio. Vuoto esistenziale e ricerca di senso*, SEI, Torino, 1991.
- J. FLETCHER, *In Verteidigung des Suizids*, in A. Eser (Hrgs), *Suizid und Euthanasie, als human und sozialwissenschaftliches Problem*, Stuttgart, 1976, p. 244 e ss.
- U. FONTANA, G. TONOLO, *L'adolescente e la famiglia*, in: G. Tonolo, S. De Pieri (a cura di), *L'età incompiuta*, cit., p. 109-139.
- F. FORNARI, *Il codice vivente*, Boringhieri, Torino, 1981.
- S. FREUD (1921), *Al di là del principio del piacere*, in: *Opere*, Boringhieri, Torino, 1976.
- E. GADDINI (1968), *Sull'imitazione*, in: *Scritti*, Cortina, Milano, 1989.
- M.S. GOULD, P. FISHER, M. PARIDES, M. FLORY, D. SHAFFER, *Psychosocial risk factors of child and adolescent completed suicide*, in: «Arch. Gen. Psychiatry», 1996, Dec., 53 (12) p. 1155-1162.
- G.W.F. HEGEL, *Lineamenti di filosofia del diritto* (1831), aggiunta al paragrafo 70, trad. it., Bari, 1954, p. 321.
- H. HENSELER, *Psicologia del suicidio*, in: «Concilium», 21, (1985), p. 42.
- L. KOHLBERG, *The psychology of moral development*, in: L. Kohlberg, *Essays on moral development*, Harper & Row, New York, 1984.
- E. JONES, *Suicide*, in: «Essays on Applied Psychoanalysis», Horgart Press, London, 1951, p. 99-175.
- P.M. LEWINSOHN, P. ROHDE, J.R. SEELEY, *Psychosocial risk factors for future adolescent suicide attempts*, in: «J. Consult. Clin. Psychol.», 1994, April; 62 (4) p. 297-305.
- G. LUTTE, *Psicologia degli adolescenti e dei giovani*, Il Mulino, Bologna, 1987.
- J.E. MARCIA, *Identity in adolescence*, in: *Handbook of adolescent psychology*, Wiley, New York, 1980.

- R.W. MARIS, *Social and familial factors in suicidal behaviour*, in: «Psychiatr. Clin. North. Amer.», 1977, Sep., 20, (3), p. 519-550.
- E.R. MCANARNEY, *Adolescent and young adult suicide in the United States. A reflection on societal unrest?*, in: «Adolescence», 14, (1979).
- K. MENNINGER, *Man against himself*, Harcourt Brace, New York, 1983.
- F. NIETZSCHE, *Also sprach Zarathustra*, Erster Teil, *Vom freien Tode*.
- S. NORDIO, *Il piacere di pensare in medicina. L'ascolto che guarisce*, in: «L'Arco di Giano», 1993, p. 170 s.
- S. NORDIO, *Formarsi all'ascolto in medicina*, in: «L'Arco di Giano», 5, 1998.
- S. NORDIO, *The pediatric point of view of adolescence, Working Group on Problem of Children of School Age (14-18 years)*, Amsterdam 6-10 June 1977, organizzato dall'O.M.S., Ufficio regionale per l'Europa.
- NOVALIS, *Werke*, ed. Wasmuth, Heidelberg, 1954, vol. III, fr. 1905, p. 45.
- O.M.S., «*Les Services de Conseil aux Jeunes, Essai de Typologie*», Rapport sur une étude effectuée pour le compte de Bureau régional de l'Europe de l'Organisation Mondiale de la Santé. Copenhagen 1976. Segnaliamo, tra i tanti interventi dell'ONU e delle organizzazioni collegate a sostegno dei minori e dei loro diritti, due accordi internazionali fondamentali per l'Europa: la *Convenzione di Strasburgo* del 15 gennaio 1996 e la *Convenzione dell'Aja* del 19 ottobre 1996.
- A. PALMONARI (a cura di), *Psicologia dell'adolescenza*, Il Mulino, Bologna, 1993.
- J. PIAGET (1932), *Il giudizio morale nel fanciullo*, Giunti-Barbera, Firenze, 1972.
- G. PIETROPOLLI CHARMET, *Il futuro in adolescenza*, in: F. Scaparro, G. Pietropolli Charmet, *Bolletà. Adolescenza temuta, adolescenza sognata*, Bollati Boringhieri, Torino, 1993.
- G. PIETROPOLLI CHARMET e Coll., *La prevenzione del disagio nell'adolescenza*, in: «Marginalità e Società», 24, (1993), p. 7-56.
- L. PINKUS, *Senza radici? Identità e processi di trasformazione nell'era tecnologica*, Borla, Roma, 1998.
- S. PLATT, *Parasuicide and unemployment*, in: «British Journ. of Psychiatry», 149, (1986), p. 401-405.
- PRESIDENZA DEL CONSIGLIO DEI MINISTRI, *Piano d'Azione del Governo Italiano per l'Infanzia e l'Adolescenza*, Roma, aprile 1997.
- Legge 28 agosto 1997, n.285: «Disposizioni per la promozione dei diritti e di opportunità per l'infanzia e l'adolescenza» (G.U., 5.9.1997, n. 207).
- P.E. RICCI BITTI, *Il tempo nella costruzione dell'identità dell'adolescente*, in: P. Reale (a cura di), *Tempo e identità*, F. Angeli, Milano, 1988.
- A. SALVINI, *Oltre il disagio: Adolescenza, cambiamento, età della vita*, Pacini Fazzi Ed., Lucca, 1994.

- E. SCABINI, P. DONATI (a cura di), *Famiglie in difficoltà tra rischio e risorse*, Vita e Pensiero, Milano, 1992.
- D. SHAFFER, M.S. GOULD, P. TRAUTMAN, D. MOREAU, M. KLEINEMAN, M. FLORY, *Psychiatric diagnosis in child and adolescent suicide*, «Arch. Gen. Psychiatry», 1996, Apr., 53, (4), p. 339-348.
- K. SMITH, *Suicide assesment: an ego vulnerabilities approach*, in: «The Bull. of Menninger Clinic», 49 (1985), 489-499.
- L. SMOLAK, *Adult Development*, Prentice Hall, Englewood Cliffs, 1993.
- B. SPINOZA, *Ethica*, IV, 4 e 18.
- J. STAROBINSKI, *Tre furori*, trad. it., Milano, 1978, p. 12.
- G. TONOLO, S. DE PIERI (a cura di), *L'età incompiuta*, ELLE DI CI, Torino, 1995.
- M.A. TOUNG, L.F. FOGG, W.A. SCHFTNER, J.A. FAWCETT, *Interactions of risk factors in predicting suicide*, in: «Am. J. Psychiatry, 1994, Mar., 151, (3), p. 434 s.
- G.C. TRENTINI, (a cura di) *Valori e giovani: un confronto fra culture*, Il Cardo, Venezia, 1994.
- C. VIAFORA (a cura di), *Vent'anni di bioetica*, Gregoriana Libreria Ed., Padova, 1990.
- N.L. WADE, *Suicide as a resolution of a separation-individuation among adolescent girls*, in: «Adolescence», 22, (1987), 169-177.
- B.M. WAGNER, *Family risk factors for child and adolescent suicidal behaviour*, in: «Psychol. Bull», 1997, Mar., 121, (2) p. 246-298.
- C.W. WAHL, *Suicide as a magical act*, in: E.S. Shneideman, L.C. Farberow (eds.), *Clues to suicide*, McGraw-Hill, New York, 1957.

MEMBRI DEL COMITATO NAZIONALE PER LA BIOETICA

Prof. Francesco D'Agostino
Presidente
Ordinario di Filosofia del Diritto

Prof. Adriano Bompiani
Presidente Onorario
Ordinario di Clinica ostetrica e ginecologica

Prof. Adriano Ossicini
Presidente Onorario
Ordinario di Psicologia

Prof. Angelo Fiori
Vice Presidente
Ordinario di Medicina legale

Prof. Evandro Agazzi
Ordinario di Filosofia della Scienza

Cons. Livia Barberio Corsetti
Consigliere di Stato

Prof. Mauro Barni
Ordinario di Medicina legale

Prof. Giuseppe Benagiano
Direttore dell'Istituto Superiore di Sanità

Prof. Paolo Benciolini
Ordinario di Medicina legale

Prof. Lucio Bianco
Presidente del Consiglio Nazionale delle Ricerche

Prof. Vincenzo Cappelletti
Ordinario di Storia della Scienza

Prof. Paolo Cattorini
Associato di Bioetica

Prof. Giovanni Chieffi
Ordinario di Biologia generale

Prof.ssa Isabella Maria Coghi
Associato di Endocrinologia ginecologica

Prof. Mario Condorelli
Presidente del Consiglio Superiore di Sanità

Prof. Giuseppe Dalla Torre
Ordinario di Diritto ecclesiastico

Prof. Vittorio Danesino
Ordinario di Clinica ostetrica e ginecologica

Prof. Luigi De Carli
Ordinario di Genetica

Prof. Luigi De Cecco
Ordinario di Clinica ostetrica e ginecologica

Prof. Pierpaolo Donati
Ordinario di Sociologia della Famiglia

Prof.ssa Renata Gaddini De Benedetti
Associato di Psicopatologia dell'Età evolutiva

Prof. Aldo Isidori
Ordinario di Andrologia

Prof. Antonino Leocata
Primario ospedaliero di Pediatria

Prof.ssa Adriana Loreti Beghè
Associato di Diritto internazionale

Prof. Corrado Manni
Ordinario di Anestesiologia e Rianimazione

Prof. Vittorio Mathieu
Ordinario di Filosofia morale

Prof. Sergio Nordio
Ordinario di Pediatria

Prof. Aldo Pagni
Presidente della Federazione Nazionale dell'Ordine dei Medici

Prof. Giuseppe Palumbo
Ordinario di Clinica ostetrica e ginecologica

Prof. Alberto Piazza
Ordinario di Genetica

Prof. Lucio Pinkus
Ordinario di Psicologia dinamica

Prof. Paolo Preziosi
Ordinario di Farmacologia

Prof. Elio Sgreccia
Ordinario di Bioetica

Prof. Pietro Rescigno
Ordinario di Diritto civile

Prof. Bruno Silvestrini
Ordinario di Farmacologia

Prof. Carlo Romanini
Ordinario di Clinica ostetrica e ginecologica

Prof. Sergio Stammati
Ordinario di Diritto pubblico

Prof.ssa Giovanna Rossi Sciumè
Associato di Sociologia

Prof. Giulio Tarro
Primario ospedaliero di Virologia

Prof. Michele Schiavone
Ordinario di Bioetica

Prof. Everardo Zanella
Ordinario di Chirurgia generale

Sede del Comitato Nazionale per la Bioetica

Via Veneto 56 - Telefoni: 06/481611 (centralino), 06/48161490-91-92 - Fax 06/48161493
06/4819944 - 06/4819946

Segreteria Scientifica: Dott.ssa Emira Aloe Spiriti, Dott.ssa Maria Caporale, Dott. Giovanni Incorvati, Dott.ssa Elena Mancini

Segreteria Tecnico-Amministrativa: Lorella Autizi
Rag. Luciano Verduchi
Anna Piermarini
Daniele Tedesco

Documenti pubblicati dal Comitato Nazionale per la Bioetica

- *Terapia genica* (15 febbraio 1991)
- *Definizione e accertamento della morte nell'uomo* (15 febbraio 1991)
- *Problemi della raccolta e trattamento del liquido seminale umano per finalità diagnostiche* (5 maggio 1991)
- *Documento sulla sicurezza delle biotecnologie* (28 maggio 1991)
- *Parere del Comitato Nazionale per la Bioetica sulla proposta di risoluzione sull'assistenza ai pazienti terminali* (6 settembre 1991)
- *Bioetica e formazione nel sistema sanitario* (7 settembre 1991)
- *Donazione d'organo a fini di trapianto* (7 ottobre 1991)
- *I Comitati Etici* (27 febbraio 1992)
- *Informazione e consenso all'atto medico* (20 giugno 1992)
- *Diagnosi prenatali* (18 luglio 1992)
- *Rapporto al Presidente del Consiglio sui primi due anni di attività del Comitato Nazionale per la Bioetica* (18 luglio 1992)
- *La legislazione straniera sulla procreazione assistita* (18 luglio 1992)
- *La sperimentazione dei farmaci* (17 novembre 1992)
- *Rapporto sulla brevettabilità degli organismi viventi* (19 novembre 1993)
- *Trapianti di organi nell'infanzia* (21 gennaio 1994)
- *Bioetica con l'infanzia* (22 gennaio 1994)
- *Progetto Genoma Umano* (18 marzo 1994)
- *Parere del C.N.B. sulle tecniche di procreazione assistita - Sintesi e conclusioni* (17 giugno 1994)
- *La fecondazione assistita - Documenti del Comitato Nazionale per la Bioetica* (17 febbraio 1995)
- *Questioni bioetiche relative alla fine della vita umana* (14 luglio 1995)
- *Bioetica e ambiente* (21 settembre 1995)
- *Le vaccinazioni* (22 settembre 1995)
- *Parere del C.N.B. sull'eticità della terapia elettroconvulsivante* (22 settembre 1995)
- *Bioetiche a confronto - Atti del Seminario di Studio* (20 ottobre 1995)
- *Venire al mondo* (15 dicembre 1995)
- *Il neonato anencefalico e la donazione di organi* (21 giugno 1996)
- *Identità e statuto dell'embrione umano* (22 giugno 1996)
- *Pareri del Comitato Nazionale per la Bioetica su «Convenzione per la protezione dei diritti dell'uomo e la biomedicina» e «Bozza preliminare di dichiarazione universale sul genoma umano e i diritti umani»* (21 febbraio 1997)
- *Sperimentazione sugli animali e salute dei viventi* (8 luglio 1997)
- *Infanzia e ambiente* (18 luglio 1997)
- *Il problema bioetico del trapianto di rene da vivente non consanguineo* (17 ottobre 1997)
- *La clonazione* (17 ottobre 1997)
- *La gravidanza e il parto sotto il profilo bioetico* (17 aprile 1998)
- *Etica, sistema sanitario e risorse* (17 ottobre 1998)



Pubblicazione della

Presidenza del Consiglio dei Ministri

Dipartimento per l'informazione e l'editoria - Direttore Mauro Masi

Via Po, 14 - 00198 Roma - Tel. 06/85981

*Coordinamento editoriale,
iconografico e didascalie*

Salvatore Rigano

Progetto e realizzazione grafica

Ufficio grafico dell'Istituto Poligrafico e Zecca dello Stato presso
il Dipartimento per l'Informazione e l'Editoria

Stampa e diffusione

Istituto Poligrafico e Zecca dello Stato - Roma 1999

In copertina:

**Laszlo Moholy-Nagy (1895-1946), «Composizione» (1923).
Archivi della Bauhaus, Darmstadt.**

Sull'arte astratta in Europa e, dopo, negli Stati Uniti, Moholy-Nagy ha esercitato un'influenza capillare d'immensa importanza sia con la propria opera, sia con l'insegnamento. La scuola chiamata Bauhaus fondata a Weimar nel 1919, dall'architetto Walter Gropius, trasferita a Dessau nel 1925 e poi a Berlino dove infine venne chiusa per ordine del governo nazista nel 1933, è divenuta nella storia dell'arte europea contemporanea il centro focale verso il quale si fanno convergere le varie correnti dell'arte astratta. Ma la Bauhaus non fu una scuola di arti plastiche ma di progettazione industriale, di artigianato e di architettura. Moholy-Nagy rappresenta lo spirito della Bauhaus nel variegato universo dell'astrattismo: «Arricchiremo le nostre osservazioni spaziali proiettando la luce attraverso un seguito di più schermi in parte trasparenti... di varie dimensioni e forme...». E con lui si opera il raccordo fra la poesia pura e il mondo della tecnica postulato dalla Bauhaus, equiparando la fotografia alla pittura e i valori della luce e delle ombre a quelli dei colori, rimasti fino ad allora i più alti ed essenziali della pittura. Con lui, l'arte proclama, per la prima volta, la sua piena indipendenza anche dai modi artigianali che l'avevano condizionata. L'artista, nato in Ungheria nel 1895, dopo aver studiato legge a Budapest e combattuto nella prima guerra mondiale, attratto dalle opere di Malevitch e di El Lissitzky, si dedica alla pittura.

Collabora alle riviste «MA» e «De Stijl» e nel 1920 si trasferisce a Berlino. Nel 1922 Gropius lo chiama alla Bauhaus dove Moholy-Nagy tiene uno dei più importanti corsi preliminari e assume la direzione dei lavori in metallo. Nel 1928 lascia la Bauhaus e lavora per il Teatro Piscator e l'Opera di Stato di Berlino. Costretto con gli altri maestri della Bauhaus a lasciare la Germania, passando per Londra raggiunge Chicago dove fonda la Nuova Bauhaus. Nel 1938 fonda una sua scuola di progettazione industriale che cura fino all'anno della sua morte nel 1946. Da allora la sua opera e il suo insegnamento riprenderanno il posto che spetta loro nel progresso artistico dell'Europa contemporanea.