

Massimo Ammaniti

RAPPRESENTAZIONI MENTALI E ADOLESCENZA

Le trasformazioni nel corso dell'adolescenza possono essere studiate da vari punti di vista, ad esempio del ruolo e dello status sociale, delle modificazioni affettive oppure delle nuove acquisizioni cognitive o infine dell'organizzazione biologica. In questo scritto vorrei concentrare l'attenzione sulle trasformazioni, nel corso dell'adolescenza, delle rappresentazioni mentali del Sé e degli altri, che si erano ormai stabilizzate nel corso dell'infanzia.

Freud e i suoi allievi hanno sempre prestato una grande attenzione al concetto di rappresentazione, che diviene addirittura centrale nella teoria delle relazioni oggettuali. Come mettono in luce Sandler e Rosenblatt (1962) il bambino, fin dai primi anni di vita, si costruisce con il proprio Ego, attraverso i processi di introiezione e di identificazione, immagini mentali stabili di sé, delle figure umane importanti e dell'ambiente esterno. L'insieme delle immagini di un oggetto si organizza in una rappresentazione generalizzata, uno schema stabile che gli consente di orientarsi e di fare previsioni sul mondo circostante.

Tuttavia, i concetti di rappresentazioni interne — così basilari nella teoria psicoanalitica — pongono vari interrogativi. «Si può ritenere che servano», come si chiedono Greenberg e Mitchell (1983), «a un'immagine isolata anticipatoria di quello che ci si aspetta dalle persone del mondo reale; o che diventino strettamente intrecciate con l'esperienza dell'individuo, di chi è *lui stesso*; si possono considerare dei persecutori, che esercitano la funzione di una specie di quinta colonna interna, molto critica; o come fonte di sicurezza e di risorse interne, invocate nei momenti di tensione e di isolamento».

Nonostante la diversità di vedute, vi è un sufficiente accordo a considerare la rappresentazione mentale un precipitato all'interno della mente delle relazioni che si sono avute con persone importanti della propria vita. Le relazioni importanti lasciano tracce profonde, che vengono internalizzate e che quindi modellano e informano gli orientamenti, le percezioni e i ricordi successivi.

In questa prospettiva il lavoro di Bowlby (1969; 1973; 1980) ha fornito

un'interessante cornice teorica per studiare la soggettività attraverso l'elaborazione degli aspetti interni dell'esperienza. Bowlby propone il concetto di *modello operativo interno*, che costituisce una rappresentazione mentale dinamica, una costruzione attiva che una volta organizzata opera al di fuori della coscienza. La definizione più soddisfacente di modello operativo interno è quella proposta da Mary Main (1985): si tratta di «un set di regole cosce ed inconscie per organizzare le informazioni rilevanti per l'attaccamento, per acquisire o limitare l'accesso ad informazioni inerenti ad esperienze, sentimenti, idee. Questi modelli dirigono non solo i sentimenti e il comportamento ma anche l'attenzione, la memoria e i processi cognitivi direttamente o indirettamente rilevanti per l'attaccamento». Fin dai primi anni di vita si costituiscono delle rappresentazioni organizzate inizialmente in termini di schemi, legate alle interazioni e ai risultati di queste (ad esempio l'esperienza di distensione e di rassicurazione quando il bambino viene preso in braccio dalla madre), piuttosto che in termini categoriali attraverso l'astrazione dall'ambiente di somiglianze o differenze (ad esempio il viso della madre è diverso da quello di altri adulti). Queste mappe, o forse meglio schemi, perché non necessariamente mantengono gli stessi caratteri della realtà esterna, costituiscono dei filtri o delle lenti con cui guardiamo la realtà personale e quella circostante, ne selezioniamo le informazioni e le interpretiamo per trovarvi significato. Non si tratta soltanto di schemi cognitivi, in quanto vi sono implicati gli affetti, le fantasie, la memoria e gli stessi piani di azione.

Come hanno messo in luce numerose ricerche, i modelli operativi interni si formano e si stabilizzano contemporaneamente ai sistemi di attaccamento. Le differenze individuali che si riscontrano nei comportamenti di attaccamento riflettono in modo specifico le rappresentazioni mentali di sé in relazione all'attaccamento, dotate, queste ultime, di una notevole stabilità che consente anche un certo grado di predittività sull'evoluzione successiva. Allo stesso tempo i modelli operativi interni tendono ad autopreservarsi in virtù del fatto che ogni persona tende a ricreare attivamente esperienze congruenti con la propria storia relazionale, come già Freud aveva sottolineato parlando della coazione a ripetere.

Una tappa importante nella costruzione dei modelli operativi interni è rappresentata dall'acquisizione della consapevolezza di sé, che viene mediamente raggiunta intorno ai due anni. Questa consapevolezza implica, secondo Amsterdam (1980), l'acquisizione del senso di sé, la consapevolezza di sé in quanto distinto dagli altri, la coscienza di essere oggetto di attenzione da parte degli altri, oltre che di se stesso. Questo primo livello di

autoriflessione comporta la sperimentazione della vergogna, come si può osservare quando il bambino di due anni si guarda allo specchio oppure si trova di fronte ad una figura estranea. La vergogna infantile è legata in fatti alla consapevolezza di essere oggetto di attenzione da parte degli altri, che testimonia l'acquisizione di un certo grado di differenziazione tra Sé e l'altro da Sé. L'importanza di questa fase, in cui si viene a stabilizzare il riconoscimento di sé in quanto espressione di una raggiunta rappresentazione di sé, è ulteriormente confermata dalle ricerche longitudinali sullo sviluppo infantile, che dimostrano una discreta continuità delle caratteristiche individuali solo dopo l'acquisizione della consapevolezza di sé.

Trattandosi di rappresentazioni dinamiche, queste si arricchiscono, si integrano e si modificano nel corso dell'infanzia, diventando via via più coerenti, flessibili, articolate e differenziate. Si stabilirà una crescente differenziazione fra l'immagine di sé e degli oggetti nell'ambito del processo di separazione-individuazione, una maggiore coerenza fra la memoria astratta e la memoria dei singoli episodi, e infine una maggiore flessibilità e fluidità, che consente sviluppi e modificazioni in direzioni imprevedute. Ci si può chiedere che cosa succede quando ci si trovi di fronte ad informazioni o esperienze discordanti col modello operativo interno. Vi è la possibilità che rimangano esperienze isolate o eccezionali, oppure che siano allontanate dalla coscienza; altra possibilità è l'alterazione delle informazioni nel corso, del *processing* o infine la formazione di un nuovo modello operativo che può coesistere con quello dominante ed essere attivato solo in particolari circostanze.

Al termine del periodo di latenza i modelli operativi interni si sono integrati e sono divenuti solidali al proprio Sé, garantendo una continuità personale. Come afferma Schafer (1973) «il Sé e l'identità costituiscono i termini rappresentazionali sovraordinati per gli elementi che diventano separati o individuati dall'oggetto».

Con l'adolescenza i modelli operativi interni vengono sottoposti ad una profonda revisione, proprio perché sono identificati con un modo infantile di vedere le cose, fortemente mutuato dalle concezioni genitoriali. Si avverte nell'adolescente un'urgenza di trasformare il suo mondo interno, particolarmente il suo mondo infantile arcaico, per sfuggire all'influenza minacciosa dei genitori. La riaccensione adolescenziale delle tendenze edipiche suscita angosce di castrazione, fantasie o paure di perdita dell'amore o degli oggetti d'amore che possono provocare delle infantilizzazioni difensive oppure riatti-

vare la fantasia masturbatoria centrale (Laufer, 1984), in base alla quale l'adolescente rivive fantasie fusionali infantili. Contemporaneamente l'adolescente può magnificare i genitori con le proprie concezioni grandiose, con un persistente attaccamento inconscio alle figure infantili, espressione delle proprie rappresentazioni costruite nel corso dell'infanzia. Vari fattori sollecitano l'adolescente a staccarsi dal mondo infantile, in primo luogo le trasformazioni corporee e sessuali, che lo obbligano ad abbandonare la rappresentazione del Sé corporeo infantile che costituiva il nucleo attorno a cui aveva edificato il proprio mondo mentale. In secondo luogo le nuove strategie cognitive introducono il dubbio e l'incertezza, viene meno il carattere deterministico ed egosintonico delle concezioni infantili. Infatti il bambino prima dell'adolescenza vive nel presente della realtà quotidiana, con un pensiero dominato dal primato della percezione e della concretezza degli oggetti. Con l'adolescenza viene acquisita la capacità di riflettere su di sé e sul proprio pensiero, «la realtà è ora secondaria alle possibilità» (Inhelder e Piaget, 1958), con una separazione del reale dall'astratto. L'adolescente scopre il relativismo di ogni posizione, è in grado di formulare ipotesi su ciò che avviene, si rende conto che non è più sufficiente affermare una cosa perché sia vera, ma che occorre ricercare le prove per dimostrarle o confutarle. Il distacco dal modo infantile di vedere la realtà è avvertito in modo estremamente concreto, come dovesse liberarsi di qualcosa che lo tiene legato al passato, espressione di un pensiero operativo concreto che permea la stessa organizzazione dei modelli operativi interni costituiti nel corso dell'infanzia.

In questa lotta per distaccarsi l'adolescente cerca di espellere questi sentimenti concretizzati e queste influenze. Spesso può immaginare che sta eliminando sentimenti e influenze minacciose nella mente o nel corpo dei genitori; nel suo "fight" o "flight" si ritiene un guardiano che deve vigilare contro i veleni, le prigioni e altri spazi e luoghi pericolosi nello spazio esterno. La transizione dalla concretezza dell'azione e dell'oggetto rappresentato al linguaggio simbolico e alla formazione dei concetti costituisce un momento evolutivo decisivo. Se questo distacco non si verifica, può permanere non solo nel corso dell'adolescenza ma anche nell'età adulta un concretismo che si esprime attraverso l'azione e con immagini eidetiche. Durante l'adolescenza è caratteristica una insufficiente mentalizzazione, i processi di pensiero vengono spesso espressi a livello corporeo, con una grave carenza della dimensione simbolica. *L'acting out* sarebbe pertanto il segnale di un arresto o di un disturbo delle capacità simboliche. E' presente spesso una

confusione fra la

dimensione interna e quella esterna, tra quella soggettiva e quella oggettiva (l'adualismo di Piaget) e viene intrapresa una lotta contro questa barriera senza alcun insight, che è profondamente radicato nella introspezione e basato sulla internalizzazione e sul pensiero verbale. Come afferma Piaget (Inhelder e Piaget, 1958), oggettivazione e consapevolezza si escludono mutuamente. Con il dubbio e l'incertezza anche la dipendenza affettiva, morale e ideativa dai genitori viene profondamente incrinata, essi non rappresentano più le figure che orientano la vita dell'adolescente. La delusione permea il suo mondo e avverte con un penoso senso di vuoto e con una diffidenza crescente l'allentamento delle identificazioni infantili

In questa situazione di crisi di identità l'adolescente non può che rivolgersi verso di sé, si guarda, si scruta con un acuità percettiva esasperata, attento ad ogni minima modificazione corporea, ad ogni nuova sensazione sessuale, come ad ogni vibrazione affettiva e ad ogni nuovo pensiero. Si verifica una crescente discordanza fra ciò che percepisce relativamente a se stesso e le proprie rappresentazioni, per cui ha bisogno di sottoporsi ad una verifica minuziosa ed insistente, che può assorbirlo al punto da estraniarlo dal mondo sociale. L'organizzazione di sé e la dimensione soggettiva dell'esperienza ne sono profondamente minate, il senso inconsapevole di sé si indebolisce, sembra venir meno il senso di continuità che costituiva la sua base di sicurezza. Al contrario, il senso di estraneità e le nuove trasformazioni esaltano la consapevolezza oggettiva di sé, si sente infatti al centro delle attenzioni da parte degli altri. L'adolescente vive questa esperienza con un forte senso di disagio e imbarazzo, si riattiva come già nella prima infanzia la vergogna, che tuttavia assume un significato diverso. Mentre allora era legata al riconoscimento doloroso della propria differenziazione rappresentativa dalla madre, adesso la vergogna prende origine dal senso di estraneità verso la nuova realtà corporea e sessuale, che non è più quella abituale e familiare. Al contempo queste trasformazioni lo fanno sentire in uno stato di scacco, in quanto non riesce a comprenderle sulla base delle esperienze precedenti, non riesce ad influenzarle ed ancor meno a prevederle. La vergogna spinge l'adolescente a ritirarsi di fronte agli altri, a nascondersi con ritrosia ma anche con superbia, il che corrisponde a livello intrapsichico alla scissione e alla espulsione degli aspetti di sé disturbanti e al ritiro in un Sé grandioso. Nel caso delle personalità narcisistiche la vergogna continuerà ad essere attiva nella personalità adulta

accompagnata da un disturbo del senso di sé, proprio perché il Sé non potrà raggiungere una sua coesione permanendo la separazione, la negazione e la scissione del Sé grandioso. Grandiosità arrogante, timidezza e sentimenti di inferiorità, limiti derivati o varianti della vergogna, costituiranno dei tratti distintivi di questa personalità, lievemente disturbata sul piano del funzionamento psichico e sociale.

Tuttavia, nella maggior parte dei casi si verifica una «genuina emancipazione, che può avvenire attraverso la revisione, la modulazione, l'accettazione selettiva come anche il rifiuto, il padroneggiamento flessibile e le sostituzioni complesse e i cambiamenti di scopi, di rappresentazioni e di modelli di comportamento» (Schafer, 1973). Si tratta in ogni caso di cambiamenti lenti, sottili, ambivalenti, limitati, fluttuanti che passano attraverso momenti e processi complessi.

La perdita di coesione e la fragilità del Sé nel corso dell'adolescenza rimettono in discussione i confini personali già definiti, si verifica una dilatazione e una esteriorizzazione di tendenze e aspetti del Sé nelle figure dell'ambiente, più globali e superficiali dell'identificazione proiettiva. Erikson (1968) la definisce diffusione dell'identità, uno «spazio psichico allargato» (Jeammet, 1980; 1981; 1984) in cui le persone dell'ambiente e in particolare i coetanei vengono ad assumere delle funzioni complementari. Molti sono i punti di contatto con il concetto di spazio potenziale di Winnicott, un'area intermedia di esperienza fra fantasia e realtà necessaria per le nuove identificazioni che l'adolescente deve costruire. Si ristabilisce, come già nelle fasi di costruzione del Sé, un continuo riferimento a contingenze esterne, che garantiscono una stabilità e una coesione del Sé, non più autodiretta. Witkin (1981) ha descritto questo fenomeno come campo-dipendenza da referenti esterni necessaria per raggiungere un senso più sviluppato della propria identità, «un giroscopio interno che consente di funzionare con il minimo affidamento sia sul mondo visivo che cambia di continuo, nella percezione spaziale, come sul mondo sociale, anch'esso sempre mutevole, nel comportamento interpersonale».

Come è stato messo in luce da contributi psicoanalitici (A. Freud, 1957; -P. Blos, 1962) e da ricerche psicologiche, in questo periodo si verifica uno spostamento della dipendenza dai genitori ai coetanei. Steinberg (1986) ha mostrato con le sue ricerche che gli adolescenti diventano più autonomi dai genitori sul piano emotivo e nello stesso tempo sono più suscettibili all'influenza dei coetanei, in particolare nel periodo fra i 14 e i 15

anni, quando la ristrutturazione del Sé è in primo piano. Dopo questa età l'influenza dei coetanei si riduce anche perché il Sé dell'adolescente è maggiormente integrato. Interessante che nel caso delle ragazze il 25% dimostri gradi elevati di autonomia rispetto ai genitori e ai coetanei, che si trovano solo nel 12% dei ragazzi.

La disorganizzazione e la perdita di coesione del Sé nel corso dell'adolescenza rinnova il bisogno, già sperimentato nei primi anni di vita ed essenziale per la costruzione del Sé, di trovare intorno conferme contingenti da parte di figure significative. Le conferme possono implicare varie forme di rispecchiamento, studiate da Lacan, da Winnicott e più recentemente da Kohut (1971, 1978). Nella relazione con il figlio lattante la madre ha in mente il bambino come persona intera e questo viene colto dal lattante quando guarda in faccia la madre «in cui vede se stesso». La soggettività è resa possibile dalla presenza dell'altro non attraverso un semplice rispecchiamento, ma attraverso una relazione attiva, ricca di affettività in cui la madre non si limita ad imitare il figlio, ma ne enfatizza determinati comportamenti, introduce continue modificazioni, fino a condividere stati psichici, intenzioni e motivazioni. Kohut ha ulteriormente sottolineato il bisogno del lattante di rispecchiamento e di accettazione dei propri aspetti grandiosi ed esibizionistici che, una volta accolti dalla madre, contribuiscono a realizzare il nucleo del Sé e a sviluppare la propria autostima. Nel corso dell'adolescenza il bisogno di rispecchiamento ridiventa importante proprio perché il Sé si sta riorganizzando e ha nuovamente bisogno degli altri, che a questo punto non possono essere i genitori da cui si deve staccare ma i coetanei, che assumono un'influenza crescente. Come afferma Wolf (1982), «per tutta la vita si mantiene il bisogno di un sostegno al proprio Sé, anche se l'intensità e la forma del rispecchiamento cambiano in modo appropriato all'età».

Rifacendoci alle teorie di Kohut, si può affermare che i coetanei assumono in questo periodo la funzione di oggetti-Sé e costituiscono la rete interpersonale che serve a mantenere la coesione del Sé e a garantire l'espressione di sé, sperimentata come autostima. Tuttavia, la funzione dei coetanei non si limiterebbe a fornire un supporto al Sé, ma addirittura sarebbe decisiva per passare dal pensiero concreto alle operazioni formali. Ma non ogni relazione sociale assume il valore di un oggetto-Sé, infatti un adolescente può avere dei compagni, degli amici, degli insegnanti che svolgono importanti funzioni di supporto al Sé, ma che non sono necessari per il mantenimento della struttura del Sé. Solo alcune relazioni sociali possono a volte assumere funzioni di oggetti-Sé, in quanto

rispondono alle aspettative insite nel Sé relative alle funzioni di rispecchiamento e di idealizzazione. Ad esempio, può accadere che una relazione fra un adolescente e un insegnante, nata con lo scopo di trasmettere determinate competenze, si trasformi nel tempo e venga investita dalle vicissitudini degli oggetti interni, per cui assume una connotazione irrazionale che stupisce entrambi i partner. Si tratta di relazioni fortemente narcisistiche, che al pari delle identificazioni più precoci possono ridestare fantasie di fusione e sfumare le differenze delle rappresentazioni di sé e dell'oggetto. Succede frequentemente, nel corso della prima adolescenza, che l'amico diventi «l'ideale narcisistico dell'Io» (Freud, 1914), un alter ego da cui è impossibile staccarsi quasi fosse una lacerazione. È facile osservarlo quando due adolescenti, al termine di una giornata passata insieme, si devono separare: uno dei due chiede all'altro di essere accompagnato a casa, ma una volta arrivati è l'altro a chiedere di essere a sua volta accompagnato quasi fosse impossibile separarsi.

Attraverso l'identificazione con l'ideale di gruppo, che può servire temporaneamente come ideale del Sé, può riprendere un movimento evolutivo che agisce da organizzatore psichico. E naturale che questa relativa indistinzione fra sé e gli altri comporti una preoccupazione, a volte tormentosa, dei giudizi che attribuisce agli altri. L'adolescente si costruisce una *audience* immaginaria che riflette l'intensa coscienza di sé, l'importanza del Sé rispecchiato e infine il bisogno di differenziare i propri pensieri da quelli degli altri (Elkind, 1967).

Sicuramente, nel corso dell'adolescenza è particolarmente vera la teoria sulla conoscenza umana che Platone sviluppa nel suo dialogo *Alcibiade I*. Nel dialogo Socrate, riferendosi all'iscrizione di Delfo, si rivolge ad Alcibiade: «se l'iscrizione consigliasse l'occhio, come consiglia l'uomo, dicendo: 'guarda te stesso', in che modo e cosa penseremmo voglia consigliare? non forse a guardare qualcosa guardando la quale l'occhio fosse in grado di vedere se stesso?». Socrate continua ad interrogarsi «quale oggetto v'è che a guardarlo possiamo vedere lui e noi stessi», e Alcibiade in risposta: «è chiaro. Socrate, gli specchi e oggetti simili». Socrate prosegue nelle sue argomentazioni: «hai osservato che poi a guardare qualcuno negli occhi si scorge il volto nell'occhio di chi sta di faccia, come in uno specchio, che noi chiamiamo pupilla, perché è un'immagine di colui che guarda».

Bibliografia

- Amsterdam, B.K., Levitt, M. (1980), *Consciousness of Self and painful Self-consciousness* in Solnit, A.J., et al. (a cura di), *The psychoanalytic Study of the Child*, vol. 35, Yale University Press, New Haven.
- Anastasiopolous D. (1988), *Acting out during adolescence in terms of regression in symbol formation*, «Int. Rev. Psycho-Anal.», 15, 177-186.
- Blos, P. (1962), *On adolescence. A psychoanalytic interpretation*, The Free Press of Glencoe (trad. it. *L'adolescenza. Una interpretazione psicoanalitica*, Franco Angeli, Milano 1983).
- Bowlby, J. (1969), *Attachment and Loss. I: Attachment* Hogarth Press, London (trad. it. *L'attaccamento- alla madre*, Boringhieri, Torino (1972).
- Id. (1973), *Attachment and Loss. II: Separation: Anxiety and Anger*, Hogarth Press, London (trad. it. *La separazione dalla madre*, Boringhieri, Torino 1975).
- Id. (1980), *Attachment and Loss. III: Loss.- Sadness and Depression*, Hogarth Press, London (trad. it. *Attaccamento e perdita*, Boringhieri, Torino 1983).
- Broucek, F.J. (1982), *Shame and its relation to early narcissistic development*, «Int. Journ. Psycho-Anal.», 63, 369.
- Elkind, D. (1967), *Conceptual orientation shifts in children and adolescents*, «Child Development», 2, 493-498.
- Erikson, E.H. (1968), *Identity youth and crisis*, W.W. Norton & Company, New York (trad. it. *Gioventù e crisi d'identità* Armando Editore, Roma 1974).
- Freud, A. (1957), *Adolescenza. Opere*, vol. 2, Boringhieri, Torino 1979. Freud, S. (1914), *Introduzione al narcisismo. Opere*, vol. 7, Boringhieri, Torino 1975.
- Greenberg, J.R., Mitchell, S.A. (1983), *Object relations in psychoanalytic theory*, Harvard University Press, Cambridge (trad. it. *Le relazioni oggettuali della teoria psicoanalitica*, Il Mulino, Bologna 1986).
- Inhelder, B., Piaget, J. (1958). *The growth of logical thinking from childhood to adolescence*, Basic Books, New York.
- Jacobson, E. (1964), *The Self and the Object World*, International Universities Press, New York (trad. it. *Il Sé e il mondo oggettivo*. Martinelli Editore, Firenze 1974).
- Jammet, Ph. (1980), *Résumé externe et interne importance et spécificité de leur*

- articulation a l'adolescence*, «Revue française de Psychanalyse», 3, 4, 481-521.
- Id. (1981), *Peut-on parler d'une spécificité de la psychopathologie de l'adolescence?*, «L'information Psychiatrique», 60, 2, 169-182.
- Id. (1984), *Corp et psychopathologie de l'adolescent*, «L'information Psychiatrique», 57, 8, 887-903.
- Kestenberg, E. (1962), *L'identité et l'identification chez les adolescents*, «Psychiatrie de L'Enfant»
- Kohut, Il. (1971), *The analysis of the Self*, International Universities Press, New York (trad. it. *Narcisismo e analisi, del Sé*, Boringhieri, Torino 1976).
- Id. (1978), *The search of the Sef*, International Universities Press, New York (trad. it. *La ricerca del Sé*, Boringhieri, Torino (1982).
- Laufer, M., e M.E. (1984), *Adolescence and developmental breakdown. A psychoanalytic view*, Vale University Press, New Haven (trad. it. *Adolescenza e breakdown evolutivo*, Boringhieri, Torino 1986).
- Main, M., Kaplan, N., Cassidy, J. (1985), *Security in infancy childhood, and adulthood: a move to the level of representation* in Bretherton, I., Waters, E. (a cura di), *Growing ponts of attachment theory and research*, SRCD Monographs, 49, 6, serial n. 209.
- Mandler, J.M. (1983), *Representation*, in Mussen. P. (a cura di), *Handbook of child psychology*, 4 ed., John Wiley and Sons, New York.
- Sandler, J., Rosenblatt, B. (1962), *The concept of representational world*. «Psychoanal. Study Child», 17, 128-145.
- Schafer, R. (1973), *Concept of Self and' identity and the experience of separation-individuation in adolescence*, «The Psychoanalytic Quarterly», XLII, 1, 42-59.
- Steinberg, L., Silverberg, S.B. (1986), *The vicissitudes of autonomy in early adolescence*, «Child Development», 57, 841-851
- Witkin, AH., Goodenough, D.R. (1981), *Cognitive styles: essence and origins*, International Universities Press, Madison.
- Wolf, E.S. (1982), *Adolescence: psychology of the Self and Self-objects*. in Feinstein, S.C. et al. (a cura di), *Adolescent Psychiatry*, «Annals of the American Society for Adolescent Psychiarry», University Press, Chicago.
- Zeanah, C.H., Anders, IV. (I 987). *Subjectivity in parent-infant relation-ships: a discussion of internal^l working models*, «Infant Mental Health Journal», 8, 3, 237-250.

