

Crescere nonostante la **casa bruci**¹:

Percorsi di soggettualizzazione e soggettivazione ai tempi del distanziamento sociale e della didattica a distanza.

“tutto quello che faccio non ha senso, se la casa brucia. Eppure, proprio mentre la casa brucia occorre fare come sempre, fare tutto con cura e precisione e, forse ancor più studiosamente – anche se nessuno dovesse accorgersene. Può darsi che la vita sparisca dalla terra, che nessuna memoria resti di quello che è stato fatto, nel bene e nel male. Ma tu continua come prima, è tardi per cambiare non c’è più tempo.

Agamben (2020)

Questo breve passo di Giorgio Agamben racchiude in maniera iperbolica il triste vissuto che molti adolescenti portano attualmente in terapia.

A differenza della prima fase della pandemia dove, come diversi autori sottolineano, si viveva in uno stato di *tempo sospeso* e contemporaneamente si viveva una profonda speranza che “tutto andrà bene”, attualmente molti dei nostri ragazzi si sentono in un *eterno presente* vissuto senza alcuna speranza di cambiamento, proprio in quell’età in cui il cambiamento dovrebbe essere al centro del loro funzionamento psichico. Questo, a mio avviso, è stato in parte determinato da un indebolimento della funzione di *schermo antistimolo* proprio degli adulti e delle istituzioni, in un’epoca storica nella quale Kaes (2005) evidenzia una profonda crisi dei *Garanti Metasociali e Metapsichici*.

L’obiettivo di questo lavoro è tentare di illustrare come, in generale, il *distanziamento sociale* e, nello specifico, una delle sue forme, la didattica a distanza (D.A.D.), rappresentino un ostacolo, una forza frenante, una sorta di *κατέχον* ai processi di soggettualizzazione e soggettivazione propri dell’adolescenza.

Durante l’adolescenza l’esperienza che si fa dell’altro, dell’altro reale e dell’alterità è centrale nella costruzione dell’identità e nel processo di soggettivazione; questo avviene sia attraverso la relazione con il gruppo dei pari che

¹ L’espressione *la casa brucia* è un esplicito riferimento al testo *Quando la casa brucia* di G. Agamben (2020)

attraverso quella con i diversi “referenti adulti adeguati” (Gutton, 2002). Il sé multiplo dell’adolescente, costruito nella moltitudine di ruoli e d’identità che lo caratterizza, è reso possibile attraverso l’atto di prendere in prestito tratti parziali della personalità degli altri con i quali l’Io è in una relazione affettiva.

Inoltre la distinzione imposta fra *Bios*, la vita intesa nel suo insieme psicoemotivo e psicosomatico, e *Zoe*, “nuda vita” (per usare un’espressione di Agamben), può porre degli ostacoli in quei centrali processi di integrazione psiche-soma e di integrazione di un corpo sessuato investito libidicamente e affettivamente.

In linea con questo, lo stato attuale sembra mettere in luce ed esacerbare nuove configurazioni psicopatologiche, esternalizzanti (ritiro, isolamento, depressione) ed esternalizzanti (comportamenti violenti, *acting out*).

Come l’adolescenza non può fermarsi di fronte a tali ostacoli, neanche noi possiamo fermarci, ignorarli; ma, mantenendo un saldo ancoraggio al metodo psicoanalitico, dobbiamo duttilmente adattarci nei nostri interventi alle nuove forme di sofferenza psichica che rileviamo, utilizzando tutti gli strumenti, quelli in nostro possesso e quelli portati dall’adolescente stesso (*videogame, social network* ecc.), in un reciproco apprendere dall’esperienza emotiva.

I TRE MESTIERI IMPOSSIBILI

«Sembra quasi che quella dell'analizzare sia la terza di quelle professioni 'impossibili' il cui esito insoddisfacente è scontato in anticipo. Le altre due, note da molto più tempo, sono quella dell'educare e del governare». (Freud, 1937)

Questa celeberrima frase di Freud, sempre valida, sembra attualmente particolarmente pregnante e attuale, e probabilmente mai così *reale* da un punto di vista della *realtà esterna* e soprattutto *della realtà interna e intrapsichica*.

Con l’avvento della pandemia e del conseguente stato di emergenza (un’emergenza oramai quasi divenuta una *nuova normalità*), psicoanalisti, psicoterapeuti, insegnanti e governanti si sono trovati del tutto impreparati e quasi obbligati a ricorrere a dispositivi digitali, da loro poco conosciuti, se non addirittura sconosciuti, per proseguire il loro lavoro e il loro mandato psicosociale.

Per gli psicoanalisti di adulti, spesso poco avvezzi all'utilizzo di tali dispositivi, è stato necessario rimodulare il setting cercando il più possibile di rispettare un assetto analitico, che come sappiamo è principalmente un assetto e una disposizione mentale. Tutto ciò non senza difficoltà, affrontando le loro resistenze rispetto ai dispositivi digitali e le loro angosce inconse, preconse e conse relative alla pandemia, al possibile contagio e al pericolo di morte. Per quanto riguarda gli insegnanti e più in generale l'istituzione scolastica (non parlerò qui dei governanti), le problematiche si sono rivelate molto più significative e profonde. La rivoluzione digitale ha determinato molti cambiamenti nel nostro modo di vivere, alcuni dei quali probabilmente non sono ancora stati del tutto compresi. Obiettivamente le nuove generazioni (bambini ed adolescenti) si muovono, in quest'ambito, con capacità e disinvoltura, potendosi sperimentare come più competenti di quelle che le hanno precedute. La metafora dei nativi digitali lascia, infatti, gli adulti in una posizione di 'immigrati' in terra straniera, sottendendo il rischio di una frattura generazionale; se da una parte si può reagire con paura, stigmatizzando certi fenomeni sempre più pervasivi, dall'altra si può assistere alla negazione di questo gap generazionale, sostenendo l'illusione di poter annullare le differenze. (Biondo, D. Bonaminio, A. Scaringi, D. Spagna G.D)

A dire il vero anche la psicoanalisi, con le dovute eccezioni, non è del tutto estranea a questa visione. Anzi, al contrario, si può riscontrare una certa avversione nei confronti delle tecnologie.

In linea generale, come ho scritto in diversi lavori (Bonaminio, A. 2012, 2013, 2016, 2019), vengono infatti ignorate o prese in considerazione, quasi esclusivamente, nella loro dimensione difensiva e psicopatologica.

Questa resistenza è attribuibile, a mio avviso, a due ordini di fattori che s'intrecciano fra loro. Il primo è riconducibile a un atteggiamento epistemologico di una certa psicoanalisi che tende a relegare in secondo piano, se non a scotomizzare, la realtà esterna e i suoi oggetti. Come scrive Missonier (2006), citando il pensiero di Tisseron (1998): "...è opportuno mettere in rilievo come fin dall'antichità la cultura ha continuato a disconoscere tutto ciò che attiene all'ambito materiale. ... tali resistenze assumono a volte un risvolto caricaturale nella maggior parte dei clinici che fanno riferimento alla psicopatologia e che non hanno dato un seguito all'interesse di Freud per gli oggetti che appartengono alla quotidianità. Ad eccezione delle "nobili"

produzioni artistiche (i dipinti, le sculture, i film), gli oggetti “plebei” sono snobbati dagli autori” (p. 35)

Il secondo fattore, che riguarda più in generale l’atteggiamento della società e del mondo adulto, è molto più profondo, e direi inconscio. Nonostante la loro ampia diffusione, infatti, le tecnologie risultano spesso *sconosciute, estranee ed ignote* al mondo degli adulti, se non nei loro aspetti e funzioni più superficiali.

Contraddistinguono, invece, il mondo degli adolescenti. Da questi sono principalmente utilizzate e conosciute, e come vedremo, rispecchiano in molti aspetti il loro funzionamento. In questo momento storico le tecnologie, infatti, si configurano come la caratteristica specifica dell’adolescenza. Per i ragazzi di oggi, come nota Virole (2012), il sogno del viaggio, dell’allontanamento dalla famiglia, il desiderio di avventura non sono più realizzabili, come un tempo, in un mondo dove *l’altrove è già qui*; pertanto, lo *spirito della scoperta*, la *ricerca dell’ignoto* possono essere sperimentati proprio nei mondi virtuali.

Il timore e l’ambivalenza dell’*adulto* nei confronti di questi strumenti rispecchia, a mio avviso, il timore del *nuovo*, dell’*estraneo*, dello *sconosciuto*, del *diverso* di cui l’adolescenza è di per sé portatrice.

Date tali premesse, non può che essere la *psicoanalisi dell’adolescenza* a fornire il contributo più significativo a riguardo, a fornire cioè, quelle *nuove carte* - per utilizzare le parole di Widlocher (1996) - necessarie alla psicoanalisi per *navigare* in questi territori psichici e sociali ancora sconosciuti e in continua trasformazione. Si adatta bene a questo proposito l’immagine proposta da Bion (1970) della psicoanalisi come *sonda che espande di continuo il campo che esplora*².

Spesso l’uso delle tecnologie digitali in ambito scolastico e, nello specifico tema trattato, nella Didattica a Distanza ha esposto il corpo docenti a un utilizzo puramente formale e tecnico (nell’accezione heideggeriana della *τέχνη*), in cui la dimensione cognitiva e di apprendimento rimane scissa da quella affettiva in cui, per dirla con Bion, si verifica un uso e un pensiero tecnologico che non si assume la responsabilità affettivo emotiva degli effetti e delle conseguenze ad esse associate.

² Nella mia pratica clinica in una dinamica *trovato-creato*, per dirlo con Winnicott, utilizzo spesso in una fase iniziale, dispositivi digitali avendo introdotto quando richiesta o resa necessaria dal paziente “una scatola di giochi virtuale” (Bonaminio 2021) da affiancare alla classica scatola dei giochi di kleiniana memoria

Inoltre il corpo docenti, in un primo momento, consciamente e inconsciamente si è dovuto confrontare con la messa in discussione del proprio ruolo e della propria autorità con fantasie di inadeguatezza e talvolta impotenza, vivendo un complesso d'inferiorità nei confronti dei *nativi digitali*, che gli insegnanti nutrono in quanto *turisti digitali* (Biondo 2016), lasciando involontariamente spesso soli i ragazzi di fronte alla tecnologia, confidando sulla loro specifica capacità di dare senso ai prodotti della fantasia.

LUOGHI DI APPRENDIMENTO E PROCESSO DI INDIVIDUAZIONE SOGGETTIVAZIONE

Fin dall'antichità, i luoghi di apprendimento e le istituzioni scolastiche hanno svolto una funzione sociale volta a preservare l'unità del gruppo e a rinforzare i legami comunitari, sostenendo l'individuo nella sua soggettività e, nello stesso tempo, contribuendo ad integrarlo nella società, favorendone l'appartenenza al gruppo. Si contraddistinguono per la ripetizione di modelli comportamentali culturalmente determinati, che hanno un carattere arbitrario, ma sono imposti come se fossero naturali. Questi modelli di comportamento rappresentano la modalità adottata da una cultura per rispondere ed affrontare gli aspetti contraddittori e paradossali della realtà e un mezzo simbolico che permette di regolare i problemi relazionali tra individui di generazioni diverse (Roheim, 1945).

Da questa prospettiva è possibile vedere come la pubertà e l'adolescenza, quest'ultima intesa come risposta sociale al fenomeno fisiologico della pubertà, costituiscano una minaccia reale e molto intensa, sia per l'individuo che per il gruppo. In questo momento evolutivo, più che mai, l'istituzione scolastica può esprimere la sua utilità permettendo al singolo di riappropriarsi della sua dimensione sociale e, contemporaneamente, dandogli un'opportunità di rinforzare la sua identità, ridefinendola (Jeammet, 1992, 2010).

La dimensione grupale della prova comune all'interno della Scuola, consentirebbe al bambino e all'adolescente di vedere l'immagine di se stesso sostenuta e rinforzata dall'appartenenza al gruppo. Proprio per questa sua matrice sociale, la scuola in presenza confronta i più giovani con il bisogno dell'altro e a volte può farli sentire minacciati nella propria autonomia. Infatti, la crescente

consapevolezza degli adolescenti dei propri limiti, carenze e mancanze pone in primo piano brutalmente – come nota Jeammet (1997) – la problematica della dipendenza/indipendenza, della passività/attività. Questo mette violentemente a nudo la contraddizione fra il vivere come una minaccia per l'autonomia il bisogno degli adulti e il desiderare di ricevere da loro il supporto e il rifornimento necessari per soggettivarsi. Tale conflitto può essere un rischio per l'adolescente, in quanto potrebbe far scaturire risposte difensive potenzialmente distruttive al fine di sperimentarsi come attivi, in risposta alle possibili angosce di passivizzazione. In tale dinamica, l'istituzione scolastica può svolgere una funzione mitigatrice e protettiva (per l'individuo e il gruppo in cui esso si colloca), permettendo un'esperienza creativa in cui il soggetto si sperimenti come protagonista, affinché possa realizzarsi il paradosso di essere se stessi tramite l'apporto dell'altro, conquistare la propria indipendenza tramite il dipendere dall'altro.

Ritengo necessario in questo mio contributo soffermarmi sulla descrizione del processo identitario in adolescenza che per sua costituzione si manifesta non come qualcosa di dato, bensì come qualcosa che “diviene” all'interno di persistenti rimaneggiamenti. Il compito evolutivo dell'adolescente concentra in sé importanti sfide, che vedono un continuo susseguirsi di cambiamenti a livello corporeo ma anche a livello dell'uso e della relazione che il soggetto crea con l'ambiente. La mente dell'adolescente è infatti un sistema in evoluzione, che prende forma all'interno di una continua dialettica tra *realtà interna e realtà esterna, tra intrapsichico e intersoggettivo*.

Russo (2009) ci ricorda come l'identità sia un sentimento di sé, che ogni individuo forma e trasforma lungo tutto il percorso della propria vita psichica e sociale, e come l'equilibrio della propria identità si fondi su un continuo rimaneggiamento tra l'essere che è rispecchiato (identificazione primaria) e il divenire che viene riconosciuto (le identificazioni secondarie e terziarie). L'identificazione primaria si contrappone a quelle secondarie, non solo in quanto avviene prima in ordine cronologico ma anche perché, come riferiscono Laplanche e Pontalis, “non si stabilirebbe in seguito a una relazione oggettuale propriamente detta e sarebbe la più primitiva e originaria forma di legame emotivo”. Sono esperienze raccolte in un tempo originario, in cui c'è il corpo con la sua tensorialità, che si rivivificano nel corso della pubertà acquisendo una funzione centrale. Il corpo, come suggerisce

Carbone (2010), in adolescenza comincia a fare “rumore”, riprende forma, rievoca sensorialità primarie che divengono centrali nel lavoro identitario e di appropriazione del proprio genere. Se infatti da una parte la pubertà è un fenomeno squisitamente biologico, dall'altra parte il compito che l'adolescente deve portare a termine è più propriamente psicodinamico.

È risaputo come in questa fase della vita si assista ad una continua tendenza ad investire il mondo esterno, il corpo e le sensazioni, a scapito del mondo interno e del pensiero, nella fiduciosa prospettiva di potersene appropriare in un tempo successivo. L'ambiente viene psichicizzato (Moniello, 2005), al punto che persone, luoghi, ideali e gruppi divengono depositari di parti e porzioni psichiche che l'adolescente non riesce ancora a tenere ed integrare adeguatamente. Prende forma un processo quasi vettoriale, tra dentro e fuori, nel quale c'è l'atto di prendere qualcosa dall'altro ma anche l'atto di mettere nell'altro, seguendo dinamiche di periferizzazione ed exteriorizzazione.

La realtà esterna, più che in altre fasi della vita, diviene un'estensione della psiche, un ampliamento della mente, quel territorio che Jeammet ha magistralmente delineato e che l'ambiente scolastico tendenzialmente potrebbe mettere a disposizione del processo adolescenziale. Le dinamiche di periferizzazione ed exteriorizzazione della vita psichica comportano spesso nell'adolescente il ricorso alla realtà esterna del cyberspazio, che sembra essersi accentuato nell'epoca della D.A.D.

Nella nostra esperienza clinica rileviamo che è proprio nella condivisione con un *referente adulto adeguato* del “fare esperienza” attraverso le tecnologie nello “spazio intermedio” - che consente transiti, tra dentro e fuori, tra corpo e mente, tra passato, presente e futuro - che si possono attivare processi di integrazione e di soggettualizzazione.

Ci possiamo chiedere se possa riuscire l'istituzione scolastica a offrirsi come luogo fisico e mentale capace di agevolare e sostenere la costruzione della funzione psicologica della mente e l'appropriazione del proprio funzionamento psichico, dal momento che l'uso dei dispositivi tecnologici – necessario nel tempo della pandemia – consente a livello fattuale il mantenimento della didattica, ma a livello profondo interferisce, proprio per il distanziamento sociale, con la possibilità di una esperienza di un apprendimento che si genera dalla condivisione emotiva viva, creativa e significativa dell'*essere in presenza e in relazione*

DIFFICOLTÀ DEL DIALOGO INTERGENERAZIONALE

È a causa del binomio solitudine/impotenza che s'incaglia il dialogo intergenerazionale. Una delle conseguenze più gravi di tale rischio d'incagliamento è l'incremento di una specifica forma di patologia adolescenziale (che spesso si protrae anche nelle fasi successive dello sviluppo), caratterizzata dal ritiro massiccio da ogni contesto educativo e socializzante (scuola, gruppo dei pari, sport, lavoro) per rifugiarsi nella propria stanza, con l'unica compagnia virtuale dei rapporti in rete, spesso caratterizzati in termini compulsivi. I ragazzi reagiscono alla solitudine, grazie all'ausilio della tecnologia, rifugiandosi in un sistema di anestesizzazione perenne del dolore di crescere e di confrontarsi con l'Adulto (Biondo 2019; 2020). I ragazzi in conseguenza di tale malessere (Kaes 2012), che è stato definito dolore evolutivo e dolore intergenerazionale (Biondo 2015, 2016; 2019; 2020), si sono come rassegnati a fare a meno degli adulti e della stessa adultità come modello di riferimento per costruire se stessi, per rivolgersi esclusivamente ai coetanei come unici rappresentanti della comunità sociale, dando vita a forme di aggregazione - virtuale nella fase della pandemia - che a volte sono organizzate intorno al disinvestimento o all'attacco dell'adulto e del suo mondo. I genitori spacciano tutto ciò per inserimento nella realtà sociale dei figli, negando la propria latitanza e il loro stesso dolore: dolore intergenerazionale, dunque, visto che colpisce tanto i genitori che i figli della società ipermoderna.

Il contributo della scuola nel riuscire a compensare tale pericolosa frattura generazionale è reso più arduo dalla necessità di ricorrere alla D.A.D. La potenzialità dell'incontro educativo, che la scuola dovrebbe testimoniare, rischia di venire sperperata da un rapporto insegnanti-alunni stereotipato e appiattito sui compiti dell'apprendimento, che denuncia la rinuncia a offrirsi come modello affettivo e culturale di riferimento. E così anche a scuola, attraverso connessioni virtuali, in remoto, spesso si perde ogni dimensione effettiva dell'incontro educativo fra le generazioni. La messa in crisi dell'autorità genitoriale e di quella degli educatori di professione (gli insegnanti) produce una tale povertà degli strumenti di lettura della realtà sociale in possesso degli adolescenti da causare un totale e acritico adeguamento alle logiche dominanti della società mercificata e consumistica.

“REQUIEM PER GLI STUDENTI”

Agamben (2020)

Se la scuola e l'università erano il centro dell'attività del bambino e dell'adolescente e del giovane adulto, ora la casa si delinea come unico ambiente della vita sociale del discente. Si sta delineando il rischio di una sovrapposizione psichica e sociale per la quale spazio privato e attività di studio si fondono senza soluzione di continuità e di privatezza. Da luogo di confronto, scambio e formazione, le istituzioni formative corrono il rischio di trasformarsi in un luogo chiuso tra le mura di casa, isolando lo studente, bambino, adolescente o giovane adulto, limitando la sua capacità di crescita personale ed identitaria con forti e significative ripercussioni negative a livello intersoggettivo, ed intrapsichico.

A livello intrapsichico e intersoggettivo, infatti, come tenterò di mostrare attraverso brevi vignette cliniche relative all'esperienza psichica riportata nell'ambito psicoterapeutico, da una bambina, da un preadolescente, da un adolescente e da un giovane adulto, si possono individuare, a mio avviso, alcune angosce a livello fantasmatico e a livello di fantasie inconsce (che naturalmente variano di intensità e pervasività in funzione del funzionamento psichico specifico di ogni singolo soggetto) che possono interferire e rendere più complesso, se non bloccare, alcuni compiti evolutivi specifici delle diverse fasi di sviluppo spesso con gravi conseguenze. Per molti adolescenti la didattica a distanza, non avendo un valore di svincolo e separazione dagli oggetti primari, favorisce, invece, un movimento di ripiegamento narcisistico e di sottrazione dalla messa alla prova. Sono infatti in primo piano l'onnipotenza, fantasie di autogenerazione e la negazione della dipendenza. La dimensione della prova viene meno per evitare il confronto con il senso di incompiutezza, mancanza e impotenza. In tale prospettiva, la modalità di utilizzo della D.A.D. può risultare un'esperienza disfunzionale vuota e depauperata, poiché utilizzata in maniera privata, idiosincratica e non socializzata.

In tale prospettiva deve essere la scuola, in definitiva, ancora il luogo in cui si può realizzare attraverso una funzione mitigatrice e protettiva un'esperienza creativa in cui il soggetto si sperimenti come protagonista, attraverso il paradosso di essere se stessi tramite l'apporto dell'altro nella dimensione grupale orizzontale e verticale.

L'obiettivo infatti è quello di creare e costruire una *comunità all'interno della società* (Agamben 2021) che possa permettere, in una continua e reciproca dinamica e dialettica del *trovato creato*, il dispiegarsi di quell'esperienza che si fa dell'altro, dell'altro reale e dell'alterità centrale nella costruzione dell'identità e nel processo di soggettivazione, che avviene attraverso la relazione con il gruppo dei pari e attraverso quella con i diversi *referenti adulti adeguati* (Gutton, 2002); e configurarsi progressivamente come una *matrice metasociale*, una rete in cui differenti figure e realtà - quelle scolastiche, quelle di cura del servizio pubblico, quelle intermedie delle cooperative sociali o degli studi privati - possano coordinarsi e collaborare reciprocamente fungendo da rinnovati *garanti metapsichici*.

BIONDO D. (2016). La Tecnologia al crocevia intergenerazionale. *Richard&Piggle*, 24(3), 243-250.

BIONDO D. (2017). Mondo digitale e dolore evolutivo. *Rivista di psicoanalisi*. LXIII, 1 2017. Milano: Raffaello Cortina.

BIONDO D. BONAMINIO A. ..SCARINGI D. SPAGNA G.D. (2015)
Contributi Del Setting Psicodinamico Multiplo Nel Trattamento Dei Nuovi Adolescenti In Una Società 2.0. Lavoro presentato Seminari Nazionali AGIPPsA 2015 Roma Novembre 2015

BIONDO D. BONAMINIO A. .SCARINGI D. SPAGNA G.D. (2016)
Genitorialità 2.0: Sostenere I Genitori Dei 'Nuovi Adolescenti' Nell'era Delle Tecnologie Digitali Lavoro presentato Seminari Nazionali AGIPPsA

BIONDO D. BONAMINIO A. STOLFA A. (2017) Lo specchio rotto. Identità e setting psicodinamico multiplo. Lavoro presentato XII CONVEGNO NAZIONALE AGIPPsA "Identità adolescenti - Alla ricerca di sé nella società complessa"

BONAMINIO A. (2014) Attraverso lo schermo e quel che l'adolescente vi trovò A e P Adolescenza e Psicoanalisi, IX, 1, 101-122.

- BONAMINIO. A. (2016). La prima adolescenza attraverso lo schermo: implicazioni cliniche nell'esperienza psicoterapeutica. *Richard&Piggle*, 24(3), 229-242.
- BONAMINIO A. (2017a) l'esperienza del video-gioco nello spazio psicoterapeutico: il caso di Antonio. Lavoro presentato al convegno nazionale Tra le Maglie della Rete. La tessitura dei legami in adolescenza: provocazioni rischi, nuove opportunità. Università di Napoli Federico II
- BONAMINIO A. (2017b) l'esperienza del video-gioco nello spazio psicoterapeutico: il caso di Antonio. Lavoro presentato al convegno nazionale Tra le Maglie della Rete. La tessitura dei legami in adolescenza: provocazioni rischi, nuove opportunità. Università di Napoli Federico II.
- BONAMINIO, A. SCARINGI, D. SPAGNA, G. "(2016) Like or Dislike: Questions and Challenges in the Consulting Room of a 'Society 2.0'. The EFPP Psychoanalytic Psychotherapy Review, 10/2016. Disponibile in <http://www.efpp.org/review/>
- BONAMINIO, A. SCARINGI, D. SPAGNA, G. (2017) Riti e ritualità cibernetiche nella comunità dei fratelli digitali: riflessioni teorico-cliniche. Rivista:FunzioneGamman.40
- BONAMINIO. A. IANNICELLI C. SCOGNAMIGLIO, P. (2017)
Gender 2.0 identità di genere e sessualità high tech Lavoro presentato Seminari Nazionali AGIPPsA 2017 Roma
- JEAMMET Ph. (1992). *Psicopatologia dell'adolescenza*. Roma: Borla, 2004.
- KOHUT H. (1971) Narcisismo e analisi del Sé. Torino: Bollati Boringhieri, 1976.
- MISSONIER (2006). Psico(pato)logi psicoanalitica del virtuale quotidiano. In: TISSERON S., MISSONNIER S., STORA M. (2006). *Il bambino e il rischio del virtuale*. Roma: Borla, 2009.
- MONNIELLO G. (2012), L'incontro con l'adolescente tra infantile e pubertario. *AeP Adolescenza e Psicoanalisi*, VII, 1, 129-149.
- MONNIELLO G. (2013), Un giorno questa adolescenza ti sarà utile: Soggettualizzazione e principio di realtà. Lavoro presentato al Convegno *Psicoanalisi e Adolescenza Oggi*. AGIPPsA. Roma: 13-14 gennaio 2013.
- NOVELLETTO A. (1986). *Psichiatria psicoanalitica dell'adolescenza*. Roma: Borla.
- TISSERON S. (2004). Le virtuel à l'adolescence, ses mythologies, ses fantasmes et ses usages. *Adolescence*, 47, pp. 9-32.
- TISSERON S. (2012). Clinique du virtuel : rêvasser, rêver ou imaginer. *Adolescence*,

79, pp. 145-157.

TISSERON S. (2012). Clinique du virtuel : rêvasser, rêver ou imaginer. *Adolescence*, 79, pp. 145-157.

TISSERON S. (2013). Prova a prendermi. In Chan R., Gutton Ph., Robert Phi., Tisseron S. *L'adolescente e il suo psicoanalista* (2013). Roma: Astrolabio

Angelo Bonaminio

Psicologo, Psicoterapeuta Socio A.R.P.Ad., (Associazione Romana di Psicoterapia dell'Adolescenza),

Studio di Psicologia Clinica e di Psicoterapia

Corso Trieste 199 00199 Roma

Via Luigi Ziliotto 7 00143, Roma

Socio Fondatore, Cooperativa Sociale Nostos.