

Centro nazionale di  
documentazione e  
analisi per l'infanzia  
e l'adolescenza

Centro di documentazione  
per l'infanzia e l'adolescenza  
Regione Toscana

Istituto degli Innocenti  
Firenze

## Percorso tematico



### Adolescenti e stili di vita: un percorso di lettura e filmografico

Supplemento della rivista  
Rassegna bibliografica infanzia e adolescenza

ISSN 1723-2600

NUOVA SERIE  
n. 1 – 2014



Istituto degli Innocenti  
Firenze

## Percorso di lettura

### Quell'affascinata e faticosa fase della vita detta adolescenza

Elena Marta, prof. ordinario di Psicologia sociale e Psicologia di comunità,  
Università Cattolica

Sara Alfieri, assegnista di ricerca in Psicologia sociale,  
Università Cattolica

Non è un mistero che l'adolescenza sia una fase del ciclo di vita particolarmente complessa. Basta inserire questo termine in un qualsiasi motore di ricerca ed ecco comparire pagine e pagine di siti dedicati all'argomento. È sorprendente il fiume di inchiostro dedicato ai volumi: alcuni forniscono preziosi suggerimenti ai genitori su come attraversare indenni questa delicata fase, altri presentano tutte le sfaccettature più turbolente (consumo di sostanze, psicopatologie, gravidanze precoci, ecc.), poi vi sono i manuali di istruzione per leggere e interpretare questo fenomeno, altri ancora sono indirizzati specificatamente agli "addetti ai lavori". Si tratta di pubblicazioni per la maggior parte utili e di buona rilevanza educativa e scientifica, in continua evoluzione rispetto a tematiche emergenti e metodologie di intervento. Ma cos'è l'adolescenza? E perché tanta attenzione al riguardo?

In questa breve rassegna bibliografica saranno presentati alcuni dei testi che negli ultimi 15 anni sono stati dedicati a questo tema. Consapevoli che una rassegna di tutta la bibliografia esistente non è possibile a causa della quantità di materiali prodotti (si pensi ad esempio non solo ai volumi, ma anche agli articoli scientifici e agli elaborati maggiormente divulgativi), abbiamo effettuato delle scelte attraverso criteri di recenza, pregnanza e originalità dei lavori proposti. Ci auguriamo in questo modo di fornire al lettore un panorama il più possibile esaustivo di quanto prodotto.

Il presente lavoro è organizzato in quattro sezioni. La prima offre una definizione di adolescenza e dei compiti di sviluppo degli adolescenti con particolare riferimento allo sviluppo dell'identità; la seconda sezione è dedicata ai contesti in cui ha luogo la crescita dell'adolescente: famiglia, scuola, gruppo dei pari, ambienti virtuali e media; la terza sezione è dedicata ad alcuni aspetti cruciali di questa fase del ciclo di vita: gli stili di vita degli adolescenti e il loro sviluppo normativo/morale e religioso. Infine, la rassegna si conclude con la presentazione di alcuni interventi rivolti agli adolescenti e ai loro genitori.

#### 1. Cos'è l'adolescenza?

In generale con il termine adolescenza si intende quella fase del ciclo di vita di una persona in cui si verifica la transizione dallo stato di bambino a quello

di adulto, in un determinato contesto.

Se per gli antichi romani l'*adolescencia* era un periodo ben specifico, ovvero l'età compresa tra i 17 e i 30 anni, oggi gli esperti faticano a delimitare con precisione tale fase, da un lato perché nell'attuale "società liquida" (Bauman, 2006) stabilire confini netti è tutt'altro che semplice. Dall'altro in quanto dipende da numerosi fattori, uno fra tutti il tipo di società a cui ci riferiamo. Nel nostro Paese, come ha ripetutamente sottolineato Augusto Palmonari nelle diverse edizioni del suo manuale *Psicologia dell'adolescenza*, giunto alla terza edizione (2011) e nell'agile ma esaustivo testo *Gli adolescenti* (2001), generalmente intendiamo l'arco di tempo compreso tra i 14 ai 18-19 anni. I due testi appena citati offrono – il primo in maniera approfondita, il secondo in maniera sintetica – una overview generale sull'adolescenza considerando sia i compiti di sviluppo dell'adolescente (in merito allo sviluppo corporeo, alla costruzione dell'identità, allo sviluppo morale e dell'orientamento religioso) sia il suo rapporto con i diversi contesti di vita (la famiglia *in primis*, i coetanei, il partner, la scuola, il lavoro).

Come ben illustrano Gianvittorio Caprara e Ada Fonzi ne *L'età sospesa* (2000), gli adolescenti di questo millennio vivono un'inedita condizione di "sospensione sociale": mancando di punti di riferimento chiari e certi e vivendo in un periodo connotato da una rapida modificazione di modelli, valori, stili di vita, ruoli familiari e professionali, sono chiamati a sviluppare ed esercitare maggiore autonomia, capacità decisionale e fronteggiamento dell'incertezza rispetto al passato.

Un testo pubblicato nello stesso anno, *L'età incerta* di Silvia Vegetti Finzi e Anna Maria Battistin (2000), ben sottolinea quest'ultimo tema, tipico degli adolescenti attuali e degli adulti che con loro vivono: l'incertezza. I ragazzi devono "trovare una bussola" per la costruzione della propria identità e gli adulti-genitori, nell'attuale contesto, sono sempre più disorientati nel loro ruolo educativo e generativo. A ciò si aggiunge il fatto che nell'epoca post-moderna adulti, studiosi e ricercatori, faticano a delimitarne i confini.

Per comprendere appieno la fase adolescenziale è però importante, come suggerisce Eugenia Scabini nel lavoro con Vittorio Cigoli, *Il familiare* (2000) e in quello con Elena Marta e Margherita Lanz (2006)

*Transition to adulthood and family relations*, considerare l'adolescenza come la prima fase di una lunga transizione. Le transizioni sono processi che costellano la vita delle persone, momenti di cambiamento dal punto di vista sia della costruzione del Sé sia delle relazioni interpersonali. Con riferimento alla tradizione lewiniana, gli autori dei due testi citati suggeriscono di leggere le transizioni come fenomeni gruppali, rivelatori del rapporto tra la persona e il suo gruppo di appartenenza sia in termini più ristretti, la sua famiglia, sia in termini più ampi, la sua comunità di vita (si vedano al riguardo i lavori dei medesimi autori contenuti in *Il contributo della psicologia sociale allo studio dell'adolescenza e della giovinezza* di Augusto Palmonari e Barbara Pojaghi, 2009). Inoltre, gli autori, considerando quanto il passaggio dall'infanzia all'età adulta sia divenuto oggi complesso, invitano a riflettere sui significati e sul valore sociale di quella che oggi si configura come la "lunga transizione alla condizione adulta", spazio-tempo critico di passaggio nel quale si attua la costruzione dell'identità adulta. L'adolescenza è una costruzione sociale dell'epoca moderna che risponde all'esigenza di dar vita a un tempo specifico nel quale il soggetto in crescita possa costruire la trama della propria identità, così come la fase del giovane-adulto si configura come una costruzione della società contemporanea post-moderna, tipica dei Paesi industrializzati (in linea con quanto affermato anche da Jeffrey Arnett e Jennifer Tanner, 2006). Mentre nelle società arcaiche la maggior parte delle transizioni avveniva "per salti" ed era accompagnata da veri e propri "riti di passaggio" che segnalavano l'intenzione collettiva di marcare fortemente il passaggio a una nuova condizione, continuano gli autori, nella società moderna questi marcatori si sono affievoliti e nella società contemporanea sono diventati ancor meno standardizzati. Le transizioni sono diventate sempre meno definite (sia rispetto alle modalità che ai tempi), poco ritualizzate e con ampi margini di scelta e di negoziazione. Assistiamo oggi a una dilatazione dei passaggi personali, familiari e sociali. Il tempo che le persone vivono diventa sempre più un complicato intreccio fra il tempo biologico, psicologico, familiare, sociale e culturale. L'incertezza, la reversibilità delle scelte, il paradigma della sperimentazione sono divenuti la "cifra" dell'adolescenza oggi e, più in generale, del lungo processo di transizione all'età adulta. Un processo che si configura come una doppia transizione – dall'infanzia all'adolescenza e dall'adolescenza all'età adulta. Non si tratta, però, di due transizioni "forti": infatti, la prima, quella dall'infanzia all'adolescenza, assume più i caratteri di una fase preparatoria per la transizione vera e propria che il giovane compirà nella fase successiva. Nella fase preparatoria sono poste le basi, vengono strutturate le condizioni che favoriranno o renderanno difficile il passaggio alla

condizione adulta.

Il concetto viene ulteriormente sviluppato da Eugenia Scabini e Vittorio Cigoli nel recente testo, *Alla ricerca del familiare* (2012), ove si sostiene che nell'attuale contesto acquista sempre più importanza, più che il concetto di transizione, quello di "transitabilità", e cioè le modalità che consentono il transito e quelle che lo impediscono o lo rendono difficoltoso. In altri termini i *rischi* e le *risorse* connessi alla transizione, sul piano personale, familiare e sociale.

Come infatti è stato più volte messo in luce da Elena Marta nel testo con Elisa Carrà prima (*Relazioni familiari e adolescenza*, 1995) e da Scabini e Cigoli poi (2000) l'adolescenza si configura, inoltre, come un'impresa evolutiva congiunta di genitori e figli, un'impresa che l'adolescente non vive in solitudine ma, *nella e con* la sua famiglia, e che impone compiti di sviluppo specifici, vuoi sul piano personale – per esempio la costruzione di un'identità adulta – vuoi sul piano familiare – per esempio la regolazione delle distanze nonché una rinegoziazione delle relazioni intergenerazionali.

### 1.1 La costruzione dell'identità

Alla costruzione dell'identità in adolescenza è dedicato il bel volume di Giorgio Tonolo *Adolescenza e identità* (1999) in cui sono raccolti i dati delle ricerche condotte per circa un decennio dal Cospes e che hanno raggiunto circa 12.000 adolescenti tra i 14 e i 19 anni di tutte le regioni italiane. Prosecuzione del volume *L'età incompiuta* (Cospes, 1995), il testo è rivolto a educatori e studiosi, studenti universitari e genitori, operatori sociali e animatori di gruppo. A partire dalle note riflessioni di Erik Erikson sull'identità, il volume è prezioso per l'individuazione di quattro fenomeni specifici all'interno dell'ampio processo di formazione dell'identità: una notevole crescita nella conoscenza e definizione di sé; l'ampliamento dell'autonomia dell'adolescente rispetto al suo ambiente; consistenti e complessi mutamenti nella sfera affettiva e sessuale e, infine, una certa delimitazione di una progettualità personale.

Numerosi i lavori che dalla metà del 2000 a oggi sono stati pubblicati da Elisabetta Crocetti e Wim Meeus sullo sviluppo dell'identità. Gli autori propongono un modello che affonda le radici nei lavori di Marcia e ancor di più nella revisione di Harke Bosma del 1985. Wim Meeus dall'inizio degli anni '90 ha sviluppato una serie di lavori longitudinali arricchiti anche da un confronto cross-culturale nelle pubblicazioni con Elisabetta Crocetti (Crocetti, 2007, 2008; Crocetti, Rubini, Meeus, 2008; Crocetti et al., 2011). Gli autori propongono un modello trifattoriale dell'identità, basato su: impegno, esplorazione in profondità e riconsiderazione dell'impegno. La prima variabile, impegno, fa riferimento alle scelte che gli adolescenti hanno

compiuto negli ambiti rilevanti per l'identità e a quanto essi si identificano con queste scelte; la seconda variabile fa riferimento alla modalità di vivere l'impegno attivamente e implica una riflessione sia personale sia sociale; infine la riconsiderazione dell'impegno fa riferimento ai tentativi degli adolescenti di confrontare i loro impegni con alternative disponibili e agli sforzi di cambiare gli impegni assunti in quanto non soddisfacenti. Dalla combinazione di questi tre fattori derivano cinque stati dell'identità: acquisizione, chiusura, diffusione, *moratorium* e *searching moratorium*. A una descrizione approfondita di questi stati è dedicato l'articolo di Crocetti, Rubini e Meeus del 2008, mentre una chiara ed esaustiva sintesi sui modelli dell'identità e in particolare sul modello di Meeus è presentata nel testo curato da Barbara Pojaghi nel 2008 *La formazione dell'identità in adolescenza*.

Un altro volume degno di nota dal suggestivo titolo *Sfaccettature identitarie: come adolescenti e identità dialogano fra loro* è quello di Emanuela Confalonieri e Ugo Pace (2008), che ben illustra la complessità di questo costruito e dà conto del vivace e articolato dibattito su modelli, approcci, prospettive di lettura in merito allo sviluppo dell'identità. Interessante non solo il confronto tra preadolescenti e adolescenti proposto dagli autori, ma anche il tema quanto mai attuale dello sviluppo dell'identità nei contesti multietnici.

## 2. I contesti di vita relazionali degli adolescenti

Essere adolescente comporta affrontare e superare certi compiti di sviluppo, quali la costruzione di un'immagine mentale della propria corporeità, la scelta del partner e dei propri valori di riferimento, la costruzione di una rete amicale, ecc. Tutto questo avviene in una fase del ciclo di vita che, come nessun'altra, è caratterizzata da profondi cambiamenti fisici, intellettivi, sociali, psicologici e morali. È un tempo dominato sia da una ricchezza di possibilità che da incertezza (Modell, Goodman, 1990; Sherrod, Haggerty, Featherman, 1993). L'adolescente si trova a dover rispondere, contemporaneamente, a molteplici richieste e sollecitazioni che gli provengono dai diversi contesti di vita cui appartiene (famiglia, scuola, lavoro, tempo libero, gruppo dei pari, ecc.) in ciascuno dei quali gode di differenti gradi di autonomia.

L'importanza delle relazioni e dei contesti nella crescita degli adolescenti è ben sottolineato da un approccio di studio di questa fase della vita sviluppatosi negli anni '90 ma diffusosi agli inizi del 2000, il *Positive Youth Development*, illustrato in maniera dettagliata nel volume a cura di Rainer Silbereisen e Richard Lerner, *Approaches to Positive Youth Development*, del 2007. Le ipotesi su cui poggia tale approccio sono le seguenti: 1) l'allineamento tra adolescente e contesto di sviluppo positivo, ossia

la possibilità per l'adolescente di accedere alle risorse dei contesti in cui vive, la possibilità di trovare nei contesti luoghi e relazioni per far fronte alle sfide della crescita; 2) lo sviluppo positivo degli adolescenti è composto da "5 C": *competence* (competenza), *confidence* (possibilità di provare fiducia), *connection* (relazioni), *character* (carattere) e *caring* (aver cura). Il volume presenta modelli sviluppati a partire da queste ipotesi, i molteplici ambiti applicativi dell'approccio nonché gli interventi e le politiche sociali coerenti con esso. Vediamone alcuni.

### 2.1 Il contesto familiare

È un dato assodato nella letteratura internazionale (Noack, Kerr, Ollah, 1999) – e non solo in quella italiana – che la dilatazione della transizione abbia comportato un aumento dell'importanza attribuita alla famiglia (Scabini, Marta, Lanz, 2006). Da sempre la famiglia, grazie alla sua funzione cruciale di intersezione tra i generi e le generazioni, ha svolto funzione di sostegno nei confronti dei propri figli, ma la disponibilità che ora si riscontra nel sostenere anche i figli giovani-adulti è inedita (Lanz, Marta, 2012). A questo tema hanno dedicato molti lavori i ricercatori del Centro di ateneo studi e ricerche sulla famiglia dell'Università Cattolica del Sacro Cuore che propongono l'adozione di una prospettiva relazionale-intergenerazionale per leggere questa fase della vita (ci riferiamo in particolare ai già citati lavori di Eugenia Scabini, Vittorio Cigoli, Elena Marta e Margherita Lanz). Nell'arco di oltre vent'anni di ricerca sul tema della transizione all'età adulta con questo approccio, i ricercatori hanno consolidato importanti risultati e sviluppato una lettura articolata e complessa delle relazioni familiari degli adolescenti. L'elemento originale di questi lavori è la proposta di una lettura per generi e generazioni delle relazioni familiari, che mette in evidenza differenze tra adolescente maschio e adolescente femmina nella percezione della qualità delle comunicazioni familiari, ma anche tra padri e madri e, soprattutto, differenze nelle relazioni diadiche (madre-figlio, madre-figlia, madre-padre, ecc.) tra questi attori di generazioni diverse. Dai dati presentati in *Transition to adulthood* (Scabini, Marta, Lanz, 2006) e in altri lavori (si vedano per esempio Scabini, Lanz, Marta, 1999; Marta, Lanz, Tagliabue, 2012) emerge una percezione positiva delle relazioni familiari condivisa da genitori e figli. Indipendentemente dal costruito indagato, inoltre, si evince che la percezione dei genitori in merito alle relazioni con i figli è "più positiva" di quanto riportato da questi ultimi, a prescindere dalla loro età e dal loro genere. I figli, invece, dal canto loro, sebbene condividano la percezione di una relazione positiva con i genitori, la valutano meglio quando sono nella fase del giovane adulto rispetto a quando vivono la fase di tardo adolescente

(Scabini, Marta, Lanz, 2006). Un fenomeno di particolare interesse messo in luce dai dati è la significativa differenza tra figura materna e paterna. Innanzitutto, è emersa la posizione centrale della madre per entrambe le generazioni: oggi come in passato la madre è la figura principale di riferimento alla quale i figli chiedono consiglio, aiuto e supporto (Lanz et al., 1999). In particolare, l'asse femminile madre-figlia risulta essere il più forte entro la famiglia e con indici più elevati di accordo, di convinzioni di efficacia genitoriale e apertura comunicativa (Bandura et al., 2011). Inoltre, come hanno messo in luce Lanz e collaboratori nel volume curato da Jari-Erik Nurmi nel 2001, *Navigating through adolescence*, le madri influenzano maggiormente, rispetto ai padri, la progettazione del futuro in termini di ottimismo e di condivisione di progettualità (Lanz et al., 2001) nonché le scelte universitarie e lavorative dei figli (sia dei maschi che delle femmine) e, anche, le aspettative paterne relativamente ai figli.

A fronte di una descrizione della relazione migliore con la madre, quella con il padre incide tuttavia di più, in questo caso come fattore protettivo, rispetto a quella con la genitrice. Inoltre la relazione con il padre contribuisce in modo significativo alla costruzione di una positiva immagine di sé. Interessante da questo punto di vista il volume di Isabella Crespi (2003) *Il pendolo intergenerazionale*, che indaga il tema della trasmissione di genere in famiglia, prendendo in considerazione il punto di vista degli adolescenti e quello dei loro genitori.

Nel suo lavoro del 2009, *Trasmettere valori*, Daniela Barni, ha indagato la trasmissione dei valori considerando tre generazioni – figli adolescenti o giovani-adulti, genitori e nonni – ponendo l'accento sulla loro diversa appartenenza generazionale ma anche sottolineando il fatto che si tratti di generazioni diverse, ma tra loro legate da vincoli di parentela. I risultati conseguiti dalla ricercatrice consentono di affermare che, al di là di alcune differenze, i figli riconoscono le presenza di un "nocciolo valoriale", di un "core value familiare" (p. 238) condiviso con i genitori, ma anche con i nonni. Questo vale soprattutto per le figlie femmine rispetto ai maschi e per i figli giovani-adulti rispetto ai figli adolescenti.

La lettura relazionale dell'adolescenza è sviluppata anche nel volume di Rita Grazia Ardone del 1999, *Adolescenti e generazioni adulte*, in cui vengono messi a tema i percorsi relazionali che promuovono o inibiscono lo sviluppo dell'identità dell'adolescente in famiglia e nel contesto scolastico.

Al tema della relazione genitori e figli, e in particolare al tema del conflitto, è dedicato l'agile ma esaustivo volume di Elvira Cicognani e Bruna Zani, *Genitori e adolescenti* del 2003.

Un altro aspetto interessante del lavoro del Centro di ateneo studi e ricerche sulla famiglia è la lettura delle variabili che compongono la relazione genitori-

figli in maniera organizzata, attraverso due codici: quello affettivo – in cui si collocano variabili quali per esempio il supporto e la comunicazione – e quello etico – in cui si collocano variabili quali per esempio il controllo e la legittimazione (si veda al riguardo il lavoro di Alfieri et al., 2014). La considerazione di questi codici ha messo in luce la cifra delle relazioni famigliari degli adolescenti moderni: una famiglia sempre più basata sugli affetti e sempre più in difficoltà nel gestire il ruolo educativo da un punto di vista etico e normativo. Alla medesima conclusione è giunto anche Gustavo Pietropolli Charmet, sulla base del suo pluridecennale lavoro psicoterapeutico con gli adolescenti e i loro genitori. Le sue riflessioni sono contenute nel bel volume del 2000, *I nuovi adolescenti*, e successivamente riprese in *Giovani vs adulti* del 2012, ove illustra in maniera chiara e precisa il passaggio dalla famiglia etica del passato alla famiglia degli affetti contemporanea, una famiglia meno prescrittiva che aspira più a trasmettere amore piuttosto che regole e principi, che cerca di farsi obbedire più per amore che per paura. Questo passaggio e gli effetti che ne derivano sono ben illustrati nel volume *Padri, madri e figli adolescenti*, pubblicato nel 2005 per festeggiare i vent'anni dell'Istituto di analisi dei codici affettivi il Minotauro. Il volume affronta il tema delle relazioni con gli adulti significativi per gli adolescenti – genitori e insegnanti – sviluppando il tema della genitorialità, con particolare attenzione al tema della paternità, ma anche il tema dei disturbi alimentari e dei comportamenti antisociali di ragazzi. In *Fragile e spavaldo: ritratto dell'adolescente di oggi* del 2008, Pietropolli Charmet rifinisce il ritratto dell'adolescente di oggi e della sua famiglia. Siamo passati, egli sostiene, da Edipo a Narciso, dal figlio della famiglia etica al figlio della famiglia degli affetti. A differenza di Edipo, che per affermare la propria identità doveva necessariamente ribellarsi all'autorità costituita (simbolo di quella paterna che lo teneva in scacco nell'infanzia), Narciso non ha motivi importanti per opporsi o contrastare il sistema culturale ed educativo in cui cresce, perché gli adulti con cui vive non sono per lui avversari ma dei potenziali alleati. Per Edipo le regole erano severe e rigide, perché lui era considerato un piccolo selvaggio in via di civilizzazione, mentre per Narciso, "il cucciolo d'oro", come viene definito dall'autore, sono flessibili e create democraticamente. L'educazione per castighi e punizioni di Edipo era finalizzata a dissuaderlo dal cedere agli istinti di natura aggressiva e sessuale, considerati decisamente insani e deplorabili. Il senso di colpa era utile a frenare l'adolescente anche in assenza della figura genitoriale. Oggi, il fatto che la natura del bambino sia considerata interamente buona, oscura agli occhi dei genitori la necessità di un'educazione basata sul senso di colpa. Quest'ultimo aveva inoltre un'altra funzione: far imparare al bambino a posticipare la gratificazione

immediata, talvolta rinunciando a essa in vista del bene collettivo, quindi favoriva l'acquisizione della capacità di inserirsi nei contesti sociali, tra questi la scuola.

## 2.2 Il contesto scolastico

Perché il contesto scolastico è così importante per gli adolescenti? Le ragioni sono molteplici. Nell'agile ma esaustivo testo di Confalonieri e Grazzani Gavazzi *Adolescenza e compiti di sviluppo* del 2002, le autrici spiegano che «è importante per l'adolescente trovare luoghi che gli consentano di attuare i molteplici compiti di sviluppo che caratterizzano tale fase di vita, luoghi in cui sperimentarsi e iniziare a mettersi in gioco in modo ancora contenuto e garantito da figure adulte che si pre-occupano di fornire e rendere possibile l'esperibilità del luogo stesso» (p. 105). In termini di costruzione dell'identità, infatti, la scuola richiede l'assunzione del ruolo di studente e come tale impone regole, fa delle richieste, fornisce occasioni. La scuola è poi un contesto molto interessante perché vi è la possibilità di sperimentare tanto relazioni verticali quanto orizzontali. Le prime si formano con una figura che ha conoscenze e autorità (gli insegnanti) superiori a quelli degli studenti, e le relazioni tendono a essere complementari. La funzione di questo tipo di relazione è fornire sicurezza e protezione, consentire acquisizione di conoscenze ed espressione di capacità. Per questo motivo i ruoli non possono e non devono essere invertiti. Le relazioni orizzontali invece avvengono tra soggetti di pari età e potere sociale (i compagni di classe) e sono per lo più reciproche, in quanto i ruoli si possono invertire. La funzione che svolge la relazione tra pari è di creare un'identità gruppale, sviluppare cooperazione e competizione. Come afferma Giuseppe Maiolo nel bel volume *Adolescenze spinose* del 2002: «Per scuola si intende un luogo intermedio tra la famiglia e la società, uno spazio che ha connotazioni nuove rispetto al passato perché lì si rendono possibili innumerevoli occasioni di contatto e opportunità preziose di incontro e conoscenza» (p. 79).

È evidente quindi che la scuola non è solo luogo di apprendimento, ma anche di spazio relazionale. Vegetti Finzi e Battistin nel volume *L'età incerta* del 2000 sottolineano l'importanza di quest'ultima dimensione, mettendo in luce la necessità di promuovere una "scuola affettiva", ovvero un luogo in cui l'adolescente possa sperimentarsi in uno spazio affettivo di vita al di fuori del contesto familiare. A parere di chi scrive, il contesto scolastico deve soprattutto essere in grado di fornire delle risposte, non solo in termini conoscitivi, ma anche affettivi e relazionali, alle esigenze degli adolescenti, senza per questo far venir meno la dimensione normativa. Come ogni contesto (o "contenitore"), essa deve fornire regole chiare entro cui potersi muovere e

pretenderne il rispetto. Al contempo essa deve essere in grado di offrire uno spazio di dialogo, confronto, supporto, accoglienza.

Nel testo *Il fascino del rischio negli adolescenti* di Silvia Bonino del 2005 si sottolinea bene come alla scuola spetti il ruolo di potenziamento delle risorse cognitive, sociali e personali, definite dall'Oms "life skills", competenze di vita. È evidente che si tratta di un ruolo molto complesso, d'altro canto il rischio che può nascere dal non essere in grado di offrire ed elaborare questa complessità è che gli adolescenti cerchino le risposte altrove, disinvestendo nella scuola e appoggiandosi ad altre realtà che non hanno funzione educativa. Se gli adolescenti riescono a percepire un senso di realizzazione nell'andare a scuola, non avranno bisogno di cercarla altrove. Uno degli esiti di questa mancanza è sicuramente la dispersione scolastica, fenomeno non allarmante in termine numerico nel nostro Paese quanto di fallimento del proprio percorso identitario e formativo. Più frequenti invece sono episodi di disinvestimento, disaffezione e aggressività.

## 2.3 Le relazioni amicali e il tempo libero

Abbiamo detto che compito dell'adolescente è la costruzione di un'identità personale e sociale e che questo avviene anche attraverso il processo di individuazione-separazione dai propri genitori e dal conseguente investimento verso altre figure importanti. Chi sono queste figure?

Già in *Amici, compagni, complici*, del 1997, Gustavo Pietropolli Charmet metteva in luce come nella società contemporanea l'amicizia con i pari sia diventata, talvolta, la relazione più significativa. I rapporti amicali allacciati in questa fase divengono spesso quelli più importanti, sull'asse orizzontale, lungo tutto l'arco della vita.

Nel testo di Luisa Molinari del 2007, *Psicologia dello sviluppo sociale* l'autrice prende in esame in maniera accurata tutte le fonti di socializzazione dei giovani. All'interno di questo testo, segnaliamo una bella sezione che riguarda i pari. Essi rivestono in adolescenza una funzione essenziale, in quanto si configurano come una "palestra" per comprendere e sperimentare la grammatica sociale, presupposto per un buon adattamento alle relazioni umane.

Nel già citato testo di Giuseppe Maiolo del 2002, anche questo autore analizza con attenzione i contesti di socializzazione dei giovani, soffermandosi anch'esso sul gruppo dei pari. Secondo l'autore, nel corso dell'adolescenza il gruppo dei pari può assumere molteplici configurazioni, a partire dall'amico/a del cuore per arrivare alla dimensione di gruppo. La relazione con l'"amico del cuore" (tendenzialmente dello stesso sesso) in genere prende avvio a partire dalla preadolescenza, e diviene una relazione esclusiva, un legame basato sulla fedeltà reciproca, sul supporto e sulla condivisione. Il

legame con un amico privilegiato nasce dalla necessità di condividere pensieri, confidenze ed emozioni che non possono più essere dominio esclusivo dei genitori. A differenza del compagno di giochi, l'amico del cuore è colui sul quale si può contare sempre, perché implica l'assunzione di un impegno reciproco.

La nascita del gruppo avviene in genere successivamente a quella dell'amico del cuore. Il senso di appartenenza a un gruppo è un'esperienza importante e necessaria in ogni fase del ciclo di vita, ma durante l'adolescenza riveste un ruolo speciale. In genere si è soliti distinguere tra gruppi formali e informali. I primi nascono per desiderio di un'organizzazione (la parrocchia, un centro culturale o politico, ecc.) e sono caratterizzati dalla condivisione di valori e dall'impegno richiesto ai membri. In genere le attività si organizzano in spazi e tempi ben definiti e in presenza di adulti significativi. Solitamente in adolescenza si assiste a un calo di adesione a questi gruppi, a vantaggio dei cosiddetti gruppi informali. Questi ultimi sono gruppi che funzionano al di fuori dei contesti istituzionali, nascono e muoiono spontaneamente, non si propongono obiettivi specifici e non contemplan la presenza di figure adulte. I gruppi informali non prevedono una strutturazione articolata del tempo, se non la necessità di una passeggiata o un giro in un negozio o in un bar, ma ciò che li caratterizza è la forte coesione dei suoi membri. In genere si tratta di gruppi di adolescenti con caratteristiche simili o acumunate dalle medesime passioni o gusti.

Entrambe queste tipologie di gruppi rispondono al bisogno degli adolescenti di trovare affiliazione, condivisione e sperimentare senso di appartenenza in un contesto affettivo e normativo al di fuori di quello familiare. Come afferma Molinari nel suo testo del 2007: «Quello delle relazioni con i compagni sembra essere per i genitori una sorta di "zona cieca", in parte idealizzata proprio perché misteriosa, e talvolta incomprensibile in quanto rigidamente protetta dagli adolescenti che non accettano interferenze in un ambito relazionale considerato strettamente privato» (p. 174). Ecco quindi che iniziano i conflitti, le incomprensioni, i non detti, spesso causati dal desiderio dei giovani di adeguarsi ai coetanei e di cui gli adulti spesso hanno paura.

Interessante e innovativo il lavoro a cura di Silvia Ciairano, *Le attività motorie e sportive nello sviluppo degli adolescenti* (2008), dedicato al legame tra attività organizzate svolte dai ragazzi nel tempo libero, in particolare quelle motorie e sportive, e il loro benessere e adattamento.

## 2.4 Il mondo dell'impegno

Un altro modo per impegnare il tempo libero e nel contempo incontrare pari è quello di impegnarsi in attività prosociali e, in particolare, in azioni di volontariato. È ormai indiscussa l'importanza

dell'impegno nel volontariato soprattutto per gli effetti che esso sortisce: prevenzione dal rischio, promozione di cittadinanza, sviluppo dell'identità personale, sociale e soprattutto civica, aumento delle relazioni significative, diffusione di responsabilità, sviluppo morale e comprensione del senso e del significato della vita. Il significato del volontariato e dei suoi effetti negli adolescenti – oltre che del *service learning* – sono ben illustrati nel testo di Yames Youniss e Miranda Yates del 1997, *Community service and social responsibility in youth*, il primo testo interamente dedicato a questo tema. Se gli effetti ben esplicitati nel testo erano già stati rilevati in lavori precedenti, pubblicati in articoli, il lavoro di Youniss e Yates mette in luce un effetto legato all'epoca post-moderna in cui viviamo: il volontariato consente lo sviluppo di un dialogo intergenerazionale, un incontro tra le generazioni – adulte e giovanili – così difficile da trovare oggi in altri contesti.

Se con questo testo lo sguardo è limitato al contesto statunitense, nel volume successivo del 1999 curato dagli stessi autori, *Roots of civic identity*, gli autori focalizzano l'attenzione sullo sviluppo dell'identità civica degli adolescenti e dei giovani in diversi contesti e Paesi del medesimo continente. Alcuni autori dei lavori raccolti nel volume sono anche contributori del testo curato da Anne Sliwka, Martina Diedrich e Manfred Hofer, *Citizenship education* (2006), in cui le teorizzazioni e le ricerche precedentemente presentate si traducono in interventi volti a promuovere cittadinanza e impegno nel volontariato da parte dei giovani. La consistenza delle riflessioni e ricerche sviluppate su questo tema ha portato Lonnie Sherrod, Judith Torney-Purta e Constance A. Flanagan alla curatela nel 2010 dell'*Handbook of research on civic engagement in youth*, un volume interdisciplinare in cui è possibile reperire ricerche, teorie e risvolti applicativi connessi al tema dell'impegno civico degli adolescenti.

Se volgiamo lo sguardo al contesto italiano, una fotografia degli adolescenti italiani impegnati in azioni di volontariato è offerta da Elena Marta ed Eugenia Scabini nel volume *Giovani volontari* pubblicato nel 2003. L'elemento innovativo del volume consiste nella profilatura della "famiglia prosociale", ossia quella famiglia che promuove e sostiene in maniera generativa l'impegno nel sociale da parte dei propri figli.

Più recentemente, Bruna Zani, Elvira Cicognani e Cinzia Albanesi (2011) nel loro volume *La partecipazione civica e politica dei giovani*, hanno dedicato un paio di capitoli al tema dei fattori di promozione e degli effetti della partecipazione sociale degli adolescenti.

## 2.5 I media e le relazioni virtuali

È noto che l'adolescenza è caratterizzata da un'elevata quantità di quelle che Silvio Scanagatta

e Barbara Segatto (2007) nel loro bel volume *Le nuove macchine sociali: giovani a scuola tra internet, cellulare e mode* definiscono appunto “macchine”, ovvero i media. Secondo gli autori una possibile categorizzazione di queste macchine è il livello di impersonalità che esse comportano: da quasi nulla per il cellulare a elevata per la rete, a volte tale da diventare vera e propria “spersonalizzazione”.

Rispetto alle generazioni che li hanno preceduti, gli adolescenti dei nostri giorni possono contare su una serie di artefatti impensabili fino a qualche decennio fa, che si inseriscono anch'essi nella loro costruzione di identità.

Se fino a qualche anno fa psicologi ed educatori si interrogavano sulle ripercussioni che una televisione “cattiva maestra” poteva avere sui giovani, oggi a disposizione ci sono una serie di macchine in un'evoluzione così frenetica che si fatica a capirne funzionamento, potenzialità e rischi. Molto di ciò che è stato detto o scritto a proposito della “vecchia” televisione è valido anche per queste nuove macchine. Ad esempio nel già citato testo di Maiolo del 2002 il consiglio fornito era di imparare a fruirne e insegnare ai giovani come utilizzarle senza demonizzarle. Gli adulti per esempio non solo possono insegnare agli adolescenti come utilizzarle in modo consapevole dando loro l'esempio, ma anche fruirne con loro, limitandone l'utilizzo nel tempo e nelle modalità. «Condividere la televisione e i momenti in cui un ragazzo fruisce di questo strumento, peraltro utile, vuol dire sfruttare l'occasione per commentare insieme le cose che accadono nella realtà e non lasciare solo l'adolescente a cercare interpretazioni e letture che ancora non sa fare che in modo parziale e impreciso» (p. 159).

Oggi tuttavia l'attenzione psicologica e pedagogica nei confronti della televisione si è quasi del tutto assopita. Da un lato infatti, la cattiva abitudine di guardare in maniera passiva e acritica la televisione si è diffusa anche in molte figure adulte, a tal punto da diventare un elemento a cui non si presta neanche più attenzione, parte della normale routine giornaliera. Dall'altro, un'altra macchina si è sostituita nelle perplessità degli adulti e nella preoccupazione di psicologi ed educatori: la rete.

Il titolo del recentissimo testo di Giovanni Tagliaferro (2014) *Alla scuola di Lucignolo: gli adolescenti e la trasgressione notturna* non deve trarre in inganno: esso infatti oltre alla sfera della notte prende in considerazione molti altri aspetti della vita degli adolescenti, tra cui appunto il rapporto con i media. Secondo l'autore, diversamente dalla televisione, che chiede solo di essere accesa e guardata, con più o meno attenzione, la rete richiede interazione. L'interazione richiesta è tale che il mondo della rete è percepito dagli adolescenti come qualcosa di reale, in quanto è fonte di emozioni e sensazioni che essi provano realmente. Internet offre una possibilità impensabile di offerte che

sempre più danno la sensazione all'adolescente di poter “comandare”, scegliere quale direzione prendere: giochi, moda, informazione, dialogo, musica, ecc. Ma è solo una sensazione perché la rete è così vasta che spesso ci si perde, iniziando un percorso non voluto, mossi dalla curiosità, dal desiderio, dalla noia. Oggi la rete ha bene in mente dove vuole arrivare+ e lo scopo è puramente commerciale. Ma alle persone, e agli adolescenti in particolare, è lasciato credere che possano averne il controllo. E infatti sempre secondo Tagliaferro «in internet si trova di tutto, anche ciò che è censurato dalla morale sociale [...] portando all'abbattimento di qualsiasi valore di tipo etico o morale, come accade per i siti pornografici in tutte le loro varianti» (p. 105-106).

Per tale motivo le macchine richiedono di essere «guidate, indirizzate, orientate» (Scanagatta, Segatto, 2007, p. 11). Il mondo delle macchine si è talmente esteso che è arrivato al punto di svolgere funzioni una volta compito solo di genitori e insegnanti. Occorre che gli adulti se ne riappropriino e guidino i giovani a un utilizzo consapevole. La censura non avrà successo: «si tratta pur sempre di oggetti materiali che inducono a bisogni, che spingono i soggetti a desiderarli e a essere frustrati se non li ottengono» (Scanagatta, 2007, p. 21). Più delle caratteristiche e le proprietà che queste macchine possiedono, è ciò che consentono di fare che dà loro valore, ovvero consentono di costruire relazioni. Molti adolescenti cercano relazioni mediate quando si accorgono che quelle reali non sono soddisfacenti.

In tema di nuove tecnologie è molto interessante il testo di Giuseppe Riva (2014) *Nativi digitali* che affronta il tema di una nuova forma di identità, quella digitale, propria dei giovani che sono nati e stanno crescendo con la tecnologia “a portata di click”.

Ai rischi e alle opportunità che la diffusione dei media e dei social network comporta per le famiglie è dedicato il 26esimo volume della collana Studi interdisciplinari sulla famiglia, *Famiglia e nuovi media* (2013) a cura di Eugenia Scabini e Giovanna Rossi. In particolare, all'interno del testo il capitolo di Camillo Regalia e Claudia Manzi e quello di Pier Cesare Rivoltella e Simona Ferrari aiutano a comprendere come le nuove tecnologie, e in particolare facebook, si inseriscano entro la trama comunicativa intergenerazionale.

Ricordiamo al riguardo altri due lavori di Pier Cesare Rivoltella, *I rag@zzi del web* (2001) e *Screen generation* (2006). Il primo volume presenta una ricerca che focalizza l'attenzione sui preadolescenti, cercando di rispondere alle domande: cosa fanno i ragazzi in internet? Che idea hanno della rete? Quale spazio si ritaglia la navigazione tra le loro attività quotidiane? Potenzia le loro capacità di apprendere o li distrae dalle cose che veramente sono importanti per il loro futuro? Un testo che risponde alle preoccupazioni dei genitori che spesso si domandano se la rete sia una risorsa o un rischio.

Dai risultati della ricerca emerge il profilo di un preadolescente che mette in atto un uso consapevole e critico (non abusa di internet, continua a giocare con gli amici e a uscire all'aria aperta), navigatore non per evasione o per caso ma per rispondere a bisogni concreti. La lettura che l'autore fa dei dati emersi ha una forte connotazione pedagogica e fornisce suggerimenti operativi a genitori, insegnanti, educatori e in generale a tutti coloro che si occupano di adolescenza.

Il secondo volume presenta i risultati di una ricerca internazionale condotta in dieci Paesi con questionari, interviste, disegni e focus group al fine di sondare il rapporto tra adolescenti e media digitali. L'intento del volume non è solo quello di fornire dati statistici sull'uso di questi strumenti da parte dei cosiddetti "nativi digitali", ma anche, soprattutto di comprendere che cosa significhino i nuovi comportamenti di consumo nella vita degli adolescenti e quali interventi educativi sollecitino. Il volume si conclude invitando gli adulti a non considerare solo gli aspetti negativi delle reti e dei nuovi media, ma anche le loro potenzialità. Inoltre, in accordo con quanto sostenuto da altri autori, gli adulti vengono invitati a sviluppare competenze per accompagnare gli adolescenti nella loro pratica mediale, non tanto dal punto di vista delle abilità tecniche quanto piuttosto nell'utilizzo che deve divenire sempre più critico e consapevole.

### 3. Alcuni aspetti cruciali dell'adolescenza

Abbiamo fino a ora cercato di definire cos'è l'adolescenza e quali sono i contesti con i quali gli adolescenti si relazionano crescendo. In questa fase del ciclo di vita, da un lato grazie proprio a tali contesti, dall'altro grazie alla progressiva maturazione cognitiva, gli adolescenti iniziano non solo a sviluppare nuove competenze, ma anche a interessarsi ad aspetti della propria vita a cui in precedenza non avevano posto attenzione. Tra questi possiamo annoverare la consapevolezza del proprio stato di salute e il porsi degli interrogativi rispetto alla propria sfera religiosa e morale, aspetti che fino a qualche anno prima erano per lo più gestiti dai caregiver.

#### 3.1 Stili di vita e comportamenti a rischio

Parlare di stili di vita in adolescenza spesso significa avere a che fare con la prevenzione dei cosiddetti comportamenti a rischio, quali per esempio il consumo di tabacco, droghe o alcol, gli atti di vandalismo, la guida pericolosa, le attività sessuali, ecc. Si tratta di comportamenti che per la posta in gioco preoccupano molto gli adulti e sui quali sono stati scritti numerosi volumi. Una prima grande distinzione deve essere posta tra quelli che secondo Silvia Bonino ne *Il fascino del rischio negli adolescenti* (2005) sono considerati comportamenti "normali",

in quanto transitori e "critici", che invece perdurano nel corso del tempo. Sebbene agli occhi degli adulti tale distinzione non sia né semplice né immediata, è una distinzione importante, in quanto si tratta di percorsi di sviluppo a sé stanti e che come tali meritano attenzioni diverse da parte degli adulti e dei professionisti. Occorre precisare che «le azioni a rischio, infatti, al pari di quelle salutari, sono modalità dotate di senso, utilizzate in uno specifico momento della vita e in un particolare contesto, per raggiungere degli scopi personalmente e socialmente significativi» (p. 12). I comportamenti a rischio infatti non sono casuali, ma assolvono a funzioni ben precise. Della stessa autrice, in collaborazione con le colleghe Elena Cattellino e Silvia Ciairano, ricordiamo anche l'ormai classico testo *Adolescenti e rischio* del 2007, che prende in considerazione, come suggerisce il titolo stesso, tanto i fattori di rischio quanto quelli protettivi che svolgono un ruolo fondamentale nei comportamenti – più o meno adattivi – assunti dagli adolescenti. Possiamo infatti interpretare i comportamenti a rischio come dei modi per provare sensazioni forti e nuove, mettendo alla prova se stesso, sfidandosi, nel tentativo di definire i propri limiti e la propria identità. Molti adolescenti riescono a raggiungere questi obiettivi attraverso strade adattive (quali ad esempio elaborare, esprimere e sostenere opinioni personali, ecc.), perché riescono a trovare il modo di gestire le ansie dovute alla fatica che compiono nell'arrivare alla meta; altri invece riescono solo attraverso la messa in atto di comportamenti che mettono a repentaglio il loro benessere fisico, psicologico e sociale (Bonino, Cattellino e Ciairano, 2007). Per molti adolescenti diventare adulti vuol dire poter fare ciò che fanno gli adulti (consumare tabacco, avere rapporti sessuali, ecc.), senza avere limiti imposti dall'esterno. «La scelta di una modalità piuttosto dell'altra è in relazione sia con le caratteristiche dell'individuo che con le opportunità offerte dal contesto sociale» (Bonino, 2005, p. 13). Quindi, possiamo intendere i comportamenti a rischio non come un fallimento del percorso di sviluppo o i primi sintomi di una patologia, ma la modalità che alcuni adolescenti trovano per rispondere ai compiti evolutivi richiesti loro. Compito degli adulti è dunque quello di individuare le specifiche funzioni che tali comportamenti a rischio assolvono e trasformarli in modalità per raggiungere i medesimi obiettivi senza rischiare la propria vita. Come? Facendo sentire gli adolescenti partecipi del proprio percorso di crescita, per dirla con le parole di Bandura (2000), essere "agentici", potremmo dire protagonisti. Se si fornisce agli adolescenti un progetto di realizzazione di sé in cui credere, è meno probabile che essi mettano a repentaglio la propria vita.

L'adolescenza è di per sé una fase di transizione strutturalmente complessa: si cresce infatti passando attraverso crisi e assumendosi dei rischi per creare

un rapporto maggiormente adattivo con la realtà: è quanto mette in luce anche il bel testo di Luca Vallario et al. *Il rito del rischio in adolescenza* (2005).

Un tema poco indagato dalla letteratura italiana ma di grande importanza per chi ha a che fare con gli adolescenti è sicuramente quello delle gravidanze precoci. Il bel testo di Maria Giulia Olivari *Genitori a 16 anni?* (2013) dà voce in maniera esaustiva a questo fenomeno ancora poco dibattuto offrendo sia dati di ricerca sia proposte di intervento.

In tema di comportamenti a rischio, salute e stili di vita segnaliamo Hbsc (*Health Behaviour in School-aged Children*), ([www.hbsc.unito.it/it/](http://www.hbsc.unito.it/it/) e [www.hbsc.org/](http://www.hbsc.org/)) un protocollo di ricerca internazionale promosso dall'Oms a cui partecipa anche l'Italia. Lo studio si propone tra i molteplici obiettivi di studiare lo stato di salute e le abitudini degli adolescenti di 11, 13 e 15 anni anche attraverso un confronto con quanto emerso a livello internazionale. Hbsc offre informazioni estremamente utili per indirizzare le politiche e per raffinare la programmazione degli interventi rivolti a preadolescenti e adolescenti. Analizzare i loro comportamenti infatti, consente di individuare precocemente e tempestivamente i fattori di rischio e protettivi verso cui indirizzare le azioni della famiglia, della scuola e dei servizi, favorendo la diffusione di stili di vita salutari.

Alcuni volumi sono stati dedicati al benessere degli adolescenti. *Il benessere psicosociale in adolescenza* (2012) di Piero Albiero, sviluppa il tema in ottica multidisciplinare, presentando teorie classiche e recenti nonché ricerche nazionali e internazionali. Il testo focalizza l'attenzione su aspetti di natura sia individuali, sia relazionali sia contestuali.

Il volume *L'esperienza del benessere* di Armezzani et al. (2010), invece, presenta i dati di una ricerca che studia il benessere degli adolescenti integrando tre livelli di analisi: individuale; sociorelazionale e sociolavorativo. Partendo dalla constatazione che gli adolescenti, assorbendo i dettami culturali diffusi nella nostra epoca, si sforzano di essere ciò che "si deve essere" – ossia affermati e felici – e che il fallimento di tale sforzo può trasformarsi in una perdita totale, gli autori prendono le distanze dal "dovere di felicità" e propongono "una polifonia del benessere" nella quale sono ben percepibili le diverse voci che narrano aspetti specifici e dimensioni magari periferiche di condizioni però sempre squisitamente umane (p. 5).

### 3.2 Sviluppo morale, norme, senso di giustizia e religiosità

«La necessità di pensare in termini morali diviene particolarmente rilevante quando gli adolescenti sono chiamati ad affrontare il compito di sviluppo più gravoso di questa fase della vita: la ridefinizione e riorganizzazione della propria identità. I valori

morali rappresentano una base importante grazie alla quale giungere alla definizione di sé. In altri termini, l'elaborazione dell'identità comporta che gli adolescenti giungano a sentirsi parte di una comunità morale facendo proprio un orizzonte di giustizia». È con queste parole che Anna Rita Graziani e Augusto Palmonari spiegano nell'introduzione del loro testo, *Adolescenti e morale* (2014), l'importanza dello studio dello sviluppo morale in adolescenza. Il sintetico volume affronta il tema considerando il ruolo delle regole, delle emozioni e delle esperienze nonché quello della famiglia.

Pone a tema le norme presenti nella vita quotidiana dei gruppi di adolescenti, la componente normativa delle loro relazioni, l'attività di negoziazione e di trasformazione delle norme il lavoro di Norma De Piccoli, Anna Rosa Favretto e Francesca Zaltron, *Norme e agire quotidiano negli adolescenti* (2001). La ricca parte teorica e i dati della ricerca su cui si basa il volume si compenetrano nelle indicazioni operative rivolte a educatori, operatori psicosociali in generale e policy makers.

Le norme vengono poste in relazione alla propensione al rischio nel volume di Elisabetta Crocetti e Barbara Pojaghi, *Percezione delle norme e propensione al rischio in adolescenza* (2009): l'obiettivo della ricerca condotta dalle autrici era anche quello di comprendere il legame tra norme, comportamento deviante e senso di appartenenza a una comunità.

Si focalizza invece sul rapporto tra percezione di giustizia e benessere nei diversi contesti di vita degli adolescenti – famiglia, scuola e comunità – il volume a cura di Giovanna Petrillo, *Senso di giustizia e benessere in adolescenza* (2012), che esplora un ambito poco indagato ma molto promettente.

Le pubblicazioni che hanno preso in considerazione il complesso intreccio tra adolescenti e religiosità non sono invece numerose. In ordine di recenza ricordiamo l'intervento di Rita Bichi (2014) all'interno del convegno promosso dall'Istituto Toniolo per la presentazione dei dati sul tema giovani e religiosità (cfr. [www.rapportogiovani.it](http://www.rapportogiovani.it)). Secondo l'autrice il processo di avvicinamento alla fede dei giovani italiani è abbastanza omogeneo. Generalmente infatti la maggior parte dei neonati italiani è battezzato, e quindi "socializzato" dai genitori fin dalla nascita alla fede cattolica. La prima comunione avviene quasi "automaticamente", per tutti coloro che hanno ricevuto il battesimo. Tra la prima comunione e la cresima oppure immediatamente dopo aver ricevuto quest'ultima, è invece probabile che avvenga la prima rottura e i giovani entrano in quello che Bichi definisce "periodo oscuro". Si tratta di un periodo di età compreso tra i 13 e i 16 anni (non a caso sovrapponibile al periodo adolescenziale) in cui gli adolescenti sembrano distaccarsi dalla fede, dalla religione e dalla Chiesa. I preti riferiscono che spesso i ragazzi "spariscono" dopo la cresima, per poi tornare spesso intorno ai 25 anni, a volte dopo aver

conosciuto un “altro significativo” con cui è iniziato un percorso anche di fede.

Possiamo leggere ancora una volta questo andamento che gli esperti definiscono “a U” come un tentativo degli adolescenti di costruire e definire la propria identità personale (sono/non sono un “credente”) e sociale (appartengo/non appartengo a una specifica comunità religiosa). Negare o ridurre l'importanza della fede all'interno di una famiglia religiosa, in questa fase del ciclo di vita significa differenziarsi dai genitori, prenderne le distanze. Spesso gli adolescenti fanno il contrario di ciò che si dice loro perché gli adulti spingono a tal punto affinché loro seguano una determinata via, verso cui si contrappongono (nel tentativo di costruire una propria identità) per necessità di distinguersi dagli adulti.

Una serie di importanti contributi in tema di religiosità sono quelli offerti dall'Osservatorio socio-religioso del Triveneto e in particolare dal presidente Alessandro Castegnaro. L'Osservatorio è il punto di riferimento principale per quanto concerne la tematica della spiritualità nel Nord-est del nostro Paese. Numerosi sono gli spunti di riflessione offerti dalle molteplici pubblicazioni prodotte. In particolare, il volume *C'è campo? Giovani, spiritualità e religione* (2010) è illuminante per meglio comprendere il “nuovo” modo di rapportarsi dei giovani di oggi alla spiritualità e fornisce delle chiavi di lettura utili per educatori e insegnanti.

Un volume degno di nota sull'argomento è quello di Massimo Diana *Ciclo di vita ed esperienza religiosa* del 2004, in cui l'autrice prende in considerazione lo sviluppo della religiosità nel corso della vita, rileggendo tale fenomeno alla luce sia delle teorie psicodinamiche più classiche, sia dell'approccio di Erickson che di quello più recente di James Fowler. Riprendendo Erickson, l'autrice afferma che un importante aspetto da considerare è che gli adolescenti fanno più affidamento sul neo-acquisito pensiero razionale (Erikson, 1982) che sui precetti dei genitori, e questo avviene anche per quanto concerne la fede. L'autrice riporta inoltre che Fowler (1981) ha indagato come la fede cambia in base all'età delle persone e individua 6 stadi di sviluppo della fede di cui 3 in adolescenza. Il primo stadio è quello definito *mitico-letterale*, in cui la maggior parte degli adolescenti inizia a sperimentare la propria spiritualità. Si tratta di una spiritualità trasmessa dalla socializzazione per lo più dei genitori. Ragionando a un livello concreto, gli adolescenti rispondono alla religione secondo le proprie capacità, considerando le scritture in modo letterale e concreto. Dio è percepito in forma umana, collocato fisicamente nel cielo. Il secondo stadio, definito *sintetico-convenzionale*, è caratterizzato dall'aumento delle capacità di pensare in modo astratto (corrispondente allo “stadio delle operazioni formali” di Piaget) e il principale compito dell'adolescente è di allineare le proprie vedute

religiose con quelle delle altre persone. Dio è concepito per lo più come consigliere personale e guida. Lo stadio finale nel modello di sviluppo spirituale di Fowler nell'adolescente è quello *riflessivo-individuale*, a cui tuttavia non tutti gli adolescenti arrivano. Coloro che ci riescono intraprendono un'auto-riflessione critica e un esame del loro credo e dei loro valori. Questo porsi delle domande li conduce a personali e individuali credenze religiose. Essi vedono Dio come uno spirito che incarna verità morali e come presenza personale.

#### 4. Come sostenere gli adolescenti nel loro percorso di crescita?

Diversi sono gli interventi possibili per sostenere e favorire la crescita degli adolescenti. Per concludere questa breve rassegna ci limitiamo a indicare su questo tema due filoni di lavoro: uno con gli adolescenti e l'altro con i loro genitori.

Nel primo segnaliamo alcuni interventi particolarmente diffusi negli ultimi anni. Il primo è la peer education, una metodologia di prevenzione del rischio e formazione che punta sul protagonismo dei ragazzi accompagnati nel loro ruolo da una comunità di adulti che si assume il proprio ruolo educativo e formativo, valorizzando le competenze e le risorse degli adolescenti. Essa promuove l'educazione alla cittadinanza attraverso il dialogo libero e costruttivo tra pari, attribuendo valore e importanza anche all'esperienza di gruppo. Cosa significa nello specifico fare peer education? Come si selezionano i peer educators? Come si imposta un intervento di peer education? Quali sono i suoi significati? A queste domande rispondono numerosi volumi. *Peer education: adolescenti protagonisti nella prevenzione* (2003) a cura di Mauro Croce e Andrea Gnemmi e *Peer educator: istruzioni per l'uso* a cura di Elena Delle Carbonare, Emilio Ghittoni e Sara Rosson (2004) sono due testi che si completano a vicenda e raccontano il lavoro che Mauro Croce e Andrea Gnemmi hanno realizzato nella provincia di Verbania con l'associazione Contorno Viola, l'uno dal punto di vista degli operatori, l'altro dal punto di vista dei ragazzi e degli insegnanti. Importanti indicazioni teorico-operative per consentire a educatori, insegnanti, psicologi e, in generale, agli operatori del sociale di costruire un buon intervento di peer education sono contenute anche nel testo di Alberto Pellai, Valentina Rinaldin e Barbara Tamborini (2002), *Educazione tra pari* e in quello di Gianluigi Di Cesare e Rosalia Giammetta (2011) *L'adolescenza come risorsa*.

Sempre in questo filone si collocano gli interventi di potenziamento delle *life skills*, che hanno luogo soprattutto nelle scuole a opera degli insegnanti e degli operatori sociali. Si tratta di un intervento di promozione della salute nonché dello sviluppo personale e sociale degli adolescenti. Al riguardo

segnaliamo il testo a cura di Mario Bertini, Paride Braibanti e Maria Pia Gagliardi *Il modello "skills for life" 11-14 anni* (nella sua terza edizione 2015) e il testo rivolto invece a ragazzi tra i 14 e i 18 anni a cura di Paride Braibanti, Anna Maria Benaglio e Maria Giuditta Servidati, *Percorsi di life skill education nella formazione professionale* (seconda edizione 2010).

Per chi fosse interessato in particolare allo sviluppo di competenze emotive e prosociali negli adolescenti, segnaliamo il testo di Gian Vittorio Caprara e colleghi, *Educare alla prosocialità* (2014), in cui viene presentato il programma Cepideas, realizzato nelle classi seconde di una scuola secondaria di primo grado, con il coinvolgimento dei ragazzi, genitori, insegnanti e dirigente scolastico.

Quelle sinora presentate sono attività che si svolgono in gruppo ed è importante comprendere come attivare i gruppi di adolescenti. Utile a questo riguardo il supplemento al n.3/208 di *Animazione sociale* (Berto, F. et al., 2008), *L'animazione di gruppo con gli adolescenti*.

In riferimento invece al secondo filone, ossia gli interventi con i genitori, segnaliamo il testo di Gustavo Pietropolli Charmet ed Elena Riva (2011)

*Adolescenti in crisi, genitori in difficoltà* e il volume a cura di Raffaella Iafrate e Rosa Rosnati, *Riconoscersi genitori* (2007).

Sul tema della prevenzione segnaliamo il lavoro a cura di Silvia Bonino e Elena Cattellino (2008). *La prevenzione in adolescenza*.

Infine il recente volume di Francesca Cristini e Massimo Santinello, *Reti di protezione: prevenzione del consumo di sostanze e dei comportamenti antisociali in adolescenza* (2012) offre una rassegna molto puntuale e aggiornata sui modelli di prevenzione del disagio in adolescenza, ma anche modelli e programmi di intervento. Gli autori notano, molto acutamente, come il tema della prevenzione si giochi spesso "tra free jazz e chimica", ossia tra improvvisazioni e contingenze da un lato e un rigido determinismo dall'altro. A loro avviso, invece, una prevenzione efficace deve coniugare queste due anime evitando gli estremismi, in altri termini deve essere in grado di «coniugare creatività, realizzabilità delle azioni, attenzione alla soggettività dei contesti e delle persone, insieme a rigore scientifico, precisione metodologica, utilizzo di modelli teorici, competenza tecnica e professionale specifica» (p. 10).

## Riferimenti bibliografici

Albiero, P. (2012), *Il benessere psicosociale in adolescenza: prospettive multidisciplinari*, Roma, Carocci.

Alfieri, S., et al. (2014), *Famiglia delle regole e famiglia degli affetti: quali conseguenze su benessere e disagio nei figli adolescenti?*, in «Psicologia della salute», 2, p. 61-78.

Ardone, R. (1999), *Adolescenti e generazioni adulte: percorsi relazionali nel contesto familiare e scolastico*, Milano, Unicopli.

Armezzani, M. (2010), *L'esperienza del benessere: pensieri, emozioni e parole di adolescenti e giovani*, Napoli, Liguori.

Arnett, J.J., Tanner, J.L. (eds) (2006), *Emerging adults in America: coming of age in the 21st century*, Washington, DC, American Psychological Association.

Bandura, A., et al. (2011), *Impact of family efficacy beliefs on quality of family functioning and satisfaction with family life*, in «Applied psychology: An international review», 60, p. 421-448.

Barni, D. (2009), *Trasmettere valori: tre generazioni familiari a confronto*, Milano, Unicopli.

Bauman, Z. (2006), *Vita liquida*, Roma-Bari, Laterza.

Bertini, M., Braibanti, P., Gagliardi, M. P. (a cura di) (2006), *Il modello «skills for life» 11-14 anni: la promozione*

*dello sviluppo personale e sociale nella scuola: con espansione online*, Milano, Franco Angeli.

Berto, F. et al. (2008), *L'animazione di gruppo con gli adolescenti: appunti di prospettive e di metodo*, Torino, Gruppo Abele.

Bonino, S. (2005), *Il fascino del rischio negli adolescenti*, Firenze-Milano, Giunti.

Bonino, S., Cattellino, E. (a cura di) (2008), *La prevenzione in adolescenza: percorsi psicoeducativi di intervento sul rischio e la salute*, Gardolo, Erickson.

Bonino, S., Cattellino, E., Ciairano, S. (2007), *Adolescenti e rischio: comportamenti, funzioni e fattori di protezione*, Firenze, Giunti.

Bosma, H.A. (1985), *Identity development in adolescence: coping with commitments*, Groningen, University of Groningen Press.

Braibanti, P., Benaglio, A.M., Servidati, M.G. (2010), *Percorsi di life skill education nella formazione professionale: una frontiera per la promozione della salute*, Milano, Franco Angeli.

Caprara, G.V., et al. (2014) *Educare alla prosocialità: teoria e buone prassi*, Milano, Pearson.

- Caprara, G.V., Fonzi, A. (2000), *L'età sospesa*, Firenze, Giunti.
- Carrà, E., Marta, E. (a cura di) (1995), *Relazioni familiari e adolescenza*, Milano, Franco Angeli.
- Castegnaro, A. (2010), "C'è campo?" *Giovani, spiritualità, religione*, Venezia, Marcianum Press.
- Ciairano, S. (a cura di) (2008), *Le attività motorie e sportive nello sviluppo degli adolescenti*, Bari, Laterza.
- Cicognani, E., Zani, B. (2003), *Genitori e adolescenti*, Roma, Carocci.
- Confalonieri, E., Grazzani, I. (2002), *Adolescenza e compiti di sviluppo*, Milano, Unicopli.
- Confalonieri, E., Pace, U. (2008), *Sfaccettature identitarie: come adolescenti e identità dialogano fra loro*, Milano, Unicopli.
- Cospes (1995), *L'età incompiuta: ricerca sulla formazione dell'identità negli adolescenti italiani*, Torino, Elle Di Ci.
- Crespi, I. (2003), *Il pendolo intergenerazionale: la socializzazione al genere in famiglia*, Milano, Unicopli.
- Cristini, F., Santinello, M. (a cura di) (2012), *Reti di protezione: prevenzione del consumo di sostanze e dei comportamenti antisociali in adolescenza*, Milano, Franco Angeli.
- Croce, M., Gnemmi, A. (a cura di) (2003), *Peer education: adolescenti protagonisti nella prevenzione*, Milano, Franco Angeli.
- Crocetti, E. (2007), *Lo sviluppo dell'identità in adolescenza*, in «Psicologia sociale», 2, p. 221-223.
- Crocetti, E. (2008), *Modelli per lo studio dell'identità in adolescenza: nuove prospettive di ricerca*, in Pojaghi, B. (a cura di), *La formazione dell'identità in adolescenza: giornate di studio con Wim Meeus*, Macerata, EUM.
- Crocetti, E., Pojaghi, B. (2009), *Percezione delle norme e propensione al rischio in adolescenza: uno studio psico-sociale*, Fano, Aras.
- Crocetti, E., Rubini, M., Meeus, W. (2008), *Capturing the dynamics of identity formation in various ethnic groups: development and validation of a three-dimensional model*, in «Journal of adolescence», 31 (2), p. 207-222.
- Crocetti, E., et al. (2011) *Identity formation in adolescents from Italian, mixed, and migrant families*, in «Child and youth care forum», 40, p. 7-23.
- De Piccoli, N., Favretto, A.R., Zaltron, F. (2001), *Norme e agire quotidiano negli adolescenti*, Bologna, Il mulino.
- Delle Carbonare, E., Ghittoni, E., Rosson, S. (a cura di) (2004) *Peer educator: istruzioni per l'uso*, Milano, Franco Angeli.
- Di Cesare, G.L., Giammetta, R. (2011), *L'adolescenza come risorsa: una guida operativa alla peer education*, Roma, Carocci.
- Diana, M. (2004), *Ciclo di vita ed esperienza religiosa*, Bologna, EDB.
- Fowler, J.W. (1981), *Stages of faith: the psychology of human development and the quest for meaning*, San Francisco, Harper & Row.
- Graziani, A.R., Palmonari, A. (2014), *Adolescenti e morale*, Bologna, Il mulino.
- Iafrate, R., Rosnati, R. (2007), *Riconoscersi genitori: i percorsi di promozione e arricchimento del legame genitoriale*, Trento, Erikson.
- Lanz, M., Marta, E. (2012), *La transizione all'età adulta*, in Scabini, E., Cigoli, V., *Alla ricerca del familiare: il modello relazionale-simbolico*, Milano, Raffaello Cortina.
- Lanz, M., et al. (1999), *Significant others: Italian adolescents' ranking compared to their parents*, in «Psychological reports», 84, p. 459-466.
- Lanz, M., et al. (2001), *Adolescents' future: a comparison of adolescents' and their parents' views*, in Nurmi, J.E. (ed), *Navigating through adolescence: European perspective*, New York, Routledge, p. 169-198.
- Maiolo, G. (2002), *Adolescenze spinose: come comunicare senza fare (e farsi) del male*, Trento, Erikson.
- Marta, E., Lanz, M., Tagliabue, S., (2012), *The transition to adulthood and generativity: A family generative climate*, in Scabini, E., Rossi, G. (a cura di), *Family transitions and families in transitions*, Milano, Vita e pensiero, p. 147-159.
- Marta, E., Scabini, E. (a cura di) (2003), *Giovani volontari: impegnarsi, crescere e far crescere*, Firenze, Giunti.
- Minotauro - Istituto di analisi dei codici affettivi (2005), *Padri, madri e figli adolescenti: da Edipo a Narciso: vent'anni nel labirinto del Minotauro*, 3° convegno sull'adolescenza, La fabbrica dei libri.
- Modell, J., Goodman, M. (1990), *Historical perspectives*, in Feldman, S.S., Elliott, G.R. (eds), *At the threshold: The developing adolescent*, Cambridge, MA, Harvard University Press, p. 93-122.
- Molinari, L. (2007), *Psicologia dello sviluppo sociale*, Bologna, Il mulino.

- Noack, P., Kerr, M., Olah, A. (1999), *Family relations in adolescence*, in «Journal of adolescence», 22(6), p. 713-717.
- Nurmi, J.E. (ed) (2001), *Navigating through adolescence: European perspectives* (vol. 12), Psychology Press.
- Olivari, M.G. (2013), *"Genitori a 16 anni?" La prevenzione dei comportamenti sessuali a rischio e della gravidanza in adolescenza*, Milano, Vita e pensiero.
- Palmonari, A. (2001), *Gli adolescenti*, Bologna, Il mulino.
- Palmonari, A. (a cura di) (2011), *Psicologia dell'adolescenza*, 4. ed., Bologna, Il mulino.
- Palmonari, A., Pojaghi, B. (2009), *Il contributo della psicologia sociale allo studio dell'adolescenza e della giovinezza*, Macerata, EUM.
- Pellai, A., Rinaldin, V., Tamborini, B. (2002), *Educazione tra pari: manuale teorico-pratico di empowered peer education* (vol. 56), Trento, Erickson.
- Petrillo, G. (a cura di) (2012), *Senso di giustizia e benessere in adolescenza*, Roma, Carocci.
- Pietropolli Charmet, G. (1997), *Amici, compagni, complici* (vol. 1), Milano, Franco Angeli.
- Pietropolli Charmet, G. (2000), *I nuovi adolescenti: padri e madri di fronte a una sfida*, Milano, Raffaello Cortina.
- Pietropolli Charmet, G. (2008), *Fragile e spavaldo: ritratto dell'adolescente di oggi*, Bari, Laterza.
- Pietropolli Charmet, G. (2012), *Giovani vs adulti: come crescere insieme*, Roma, Aliberti editore.
- Pietropolli Charmet, G., Riva, E. (1995), *Adolescenti in crisi genitori in difficoltà: come capire ed aiutare tuo figlio negli anni difficili*, Milano, Franco Angeli.
- Pojaghi, B. (a cura di) (2008), *La formazione dell'identità in adolescenza: giornate di studio con Wim Meeus*, Macerata, EUM.
- Riva, G. (2014), *Nativi digitali: crescere ed apprendere nel mondo dei nuovi media*, Bologna, Il mulino.
- Rivoltella, P.C. (a cura di) (2001), *I rag@zzi del web*, Milano, Vita e pensiero.
- Rivoltella, P.C. (a cura di) (2006), *Screen generation*, Milano, Vita e pensiero.
- Scabini, E., Cigoli, V. (2000), *Il familiare*, Milano, Raffaello Cortina.
- Scabini, E., Cigoli, V. (2012), *Alla ricerca del familiare*, Milano, Raffaello Cortina.
- Scabini, E., Lanz, M., Marta, E. (1999), *Psycho-social adjustment and family relationships: A typology of Italian families with a late adolescent*, in «Journal of youth and adolescence», 28, p. 633-644.
- Scabini, E., Marta, E., Lanz, M. (2006), *Transition to adulthood and family relations: An intergenerational perspective*, London, Psychology Press.
- Scabini, E., Rossi, G. (2013), *Famiglia e nuovi media*, Milano, Vita e pensiero.
- Scanagatta, S. (2007), *Stili di consumo e dipendenza tra i giovani*, in Scanagatta, S., Segatto, B. (a cura di), *Le nuove macchine sociali: giovani a scuola tra internet, cellulare e mode*, Milano, Franco Angeli.
- Scanagatta, S., Segatto, B. (2007), *Le nuove macchine sociali: giovani a scuola tra internet, cellulare e mode*, Milano, Franco Angeli.
- Sherrod, L.R., Haggerty, R.J., Featherman, D.L. (1993), *Introduction: late adolescence and the transition to adulthood*, in «Journal of research on adolescence», 3(3), p. 217-226.
- Sherrod, L.R., Torney-Purta, J., Flanagan, C. (eds) (2010), *Handbook of research on civic engagement in youth*, Hoboken, N.J., Wiley.
- Silbereisen, R.K., Lerner R. M. (2007), *Approaches to positive youth development*, London, Sage.
- Sliwka, A., Diedrich, M., Hofer, H (2006), *Citizenship education: youth theory, research and practice*, Münster-New York, Waxmann.
- Tagliaferro, G. (2014), *Alla scuola di Lucignolo: gli adolescenti e la trasgressione notturna*, Bologna, EDB.
- Tonolo, G. (1999), *Adolescenza e identità*, Bologna, Il mulino.
- Vallario, L., et al. (2005), *Il rito del rischio nell'adolescenza*, Roma, Magi.
- Vegetti Finzi, S., Battistin, A.M. (2000), *L'età incerta*, Milano, Mondadori.
- Yates, M., Youniss, J. (eds) (1999), *Roots of civic identity*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Youniss, J., Yates, M. (1997), *Community service and social responsibility in youth*, Chicago, University of Chicago Press.
- Zani, B., Cicognani, E., Albanesi, C. (2011), *La partecipazione civica e politica dei giovani*, Bologna, Clueb.

## Percorso filmografico

### Gli stili di vita degli adolescenti

Marco Dalla Gassa, docente di Storia e critica del cinema presso l'Università Ca' Foscari di Venezia

#### 1. Un pianeta, mille pianeti, una galassia

La parola adolescenza è una tra le più difficili da definire, soprattutto se si cerca di indagarne la durata e la fascia di età di riferimento. Coniugato in termini psicologici, medici o sociologici, il tentativo di "datazione" può dare risultati sensibilmente differenti. Meno complesso, da questo punto di vista, è il ricorso al termine utilizzato dagli anglosassoni "teen-ager" che ne indicherebbe l'inizio a 13 anni e la conclusione a 19 (ponendosi evidentemente tra i "thirteen" e i "nineteen"), con un piccolo dubbio sugli 11 e 12 anni, esclusi secondo criteri linguistici ma compresi secondo quelli matematici. Quale che sia la scala di riferimento prescelta, è evidente che quando ci si avvicina a questo argomento la sensazione prevalente è quella di trovarsi alle prese con l'esplorazione di un pianeta.

Il cinema, straordinario strumento proprio di esplorazione e di racconto, ha da molti anni intrapreso questa missione complessa e inevitabilmente senza fine, fornendo una quantità enorme di contributi che travalicano i confini del tempo e dello spazio, le epoche e le culture, contribuendo ad ampliare la visione d'insieme e arrivando a tracciare la mappa di una vera e propria galassia: una galassia chiamata adolescenza. L'occhio della macchina da presa è stato testimone, oculare appunto, delle trasformazioni di questo periodo di transizione con una quantità di approcci che difficilmente può essere riscontrata in altri *medium*: cronaca, biografia, ironia, psicologia, sociologia, sguardo rivolto al passato, al presente o al futuro; sono solo alcuni dei filtri utilizzati dalla settima arte per rappresentare l'epoca di mezzo tra infanzia ed età adulta. Così ogni film diventa il pezzo, unico e (non sempre) insostituibile, di un puzzle complesso in continua, rapida, inarrestabile espansione. Una costruzione estremamente variegata che, è bene ricordarlo, non può non passare attraverso la particolarità di ogni percorso creativo (contesto culturale e storico, sguardo soggettivo dello sceneggiatore e del regista, regole ferree delle produzioni, perimetri della rappresentazione imposti dalla società di appartenenza, ecc.). Un approccio, dunque, sempre (o quasi) veicolato da uno o più sguardi adulti, indirizzato generalmente a un pubblico adulto. E se è vero che qualsiasi adulto non può non avere attraversato l'adolescenza, è altrettanto vero, scomodando Marcel Proust, che vivere e ricordare sono due operazioni del tutto diverse. Ecco allora che, affrontando periodi come

l'infanzia e l'adolescenza, quello straordinario specchio della realtà che è il cinema, può diventare uno specchio deformante, rischiando di restituirci solo immagini distorte o proiettive. E senza dubbio non mancano, come vedremo, operazioni carenti in termini di oggettività, di realismo o di onestà intellettuale; del resto il cinema nasce come spettacolo non come un trattato di sociologia, lavora sulla fascinazione propria delle immagini e degli immaginari, sui casi singoli e spesso estremi, sulle metafore che sorreggono i racconti.

Cerchiamo allora di prendere i film per ciò che sono, piccoli racconti del mondo, e, come pezzi di un puzzle, proviamo ad accostarne alcuni per avere un'idea dell'insieme, senza alcun desiderio di una impossibile e tassonomica esaustività, in un percorso tanto personale quanto creato a partire da alcune associazioni che tengono sullo sfondo le finalità dei film o le intenzionalità dei loro autori e cercano di far affiorare rimari, situazioni topiche, corsi e ricorsi.

#### 2. Confini e sconfinamenti

Tra i differenti approcci al puzzle, probabilmente quello più diffuso prevede di iniziare selezionando e raggruppando i pezzi che ne costituiscono il margine, in modo da avere una cornice da riempire progressivamente. Nel caso dei film dedicati all'adolescenza è piuttosto facile tracciare dei confini legati alle cinematografie nazionali: ovviamente Hollywood la fa da padrone con una quantità di titoli accumulati in circa cento anni di produzione che non ha paragoni; si tratta chiaramente di film fortemente legati al Paese di appartenenza, gli Stati Uniti, e che quindi sono estremamente caratterizzati dal punto di vista culturale. Un predominio che ha avuto, soprattutto negli ultimi decenni, notevoli ripercussioni sul pubblico europeo e, in misura minore, delle altre parti del mondo. La rappresentazione degli adolescenti di oltre oceano (passata per il cinema e, in maniera sempre crescente, per la televisione) ha influenzato direttamente gli "usi e costumi" della società europea, in particolare gli adolescenti, proverbialmente in altalena tra il desiderio di omologazione e il tentativo di distinzione. I film hollywoodiani hanno così plasmato, a volte addirittura generandoli, fenomeni di "moda" che concernono la musica, il modo di vestire, il modo di comportarsi, le espressioni verbali. Da questo punto di vista non si può negare che la produzione cinematografica europea dedicata all'adolescenza

ha subito una progressiva ibridazione con i modelli americani (per la precisione nord-americani) che però, in molti casi, non ha coinciso con un'omologazione più ampia. In altri termini, i giovani europei hanno cominciato a vestirsi, a parlare e a passare il proprio tempo libero come i loro coetanei dei film hollywoodiani, ma rimanendo fortemente legati ciascuno alle istituzioni e ai contesti del proprio Paese: dal sistema scolastico alle tradizioni familiari, dall'organizzazione urbanistica agli schemi culturali. Così, se è evidente uno sconfinamento del cinema statunitense verso l'Europa (e verso gli altri Paesi emergenti), è altrettanto chiara la distinzione tra le varie cinematografie anche nel raccontare l'adolescenza. Nei capitoli che seguono si cercherà di tenere ben presente questa distinzione territoriale, segnalando, laddove necessario, influenze evidenti e differenze sostanziali.

### 3. Le relazioni familiari: il gioco delle parti

Un'analisi sui film che raccontano l'adolescenza non può che partire dal contesto familiare. Nel progressivo e spesso faticoso tentativo di distacco dai legami affettivi intrafamiliari verso un'apertura anche dirompente all'esterno, la famiglia, e i genitori in particolare, sono chiamati a un compito estremamente complesso. In quest'ambito entra in gioco quel meccanismo cui si faceva riferimento a proposito della soggettività del punto di vista: il genitore, così come l'autore del film, è stato adolescente ed è poi passato alla vita adulta, dunque il suo punto di vista è quello di un osservatore esterno che ritiene, o pretende, di conoscere perfettamente le problematiche, le sensazioni e le turbolenze dell'adolescenza. Lo scarto generazionale, che spesso si traduce in conflitto, nasce proprio da qui, da questo incontro/scontro tra entità pressoché inconciliabili: da un lato il genitore che, proiettando se stesso nella vita del figlio, crede di sapere perfettamente cosa gli passa per la testa e tenta di guidarlo con mano sicura, dall'altra l'adolescente che sta affrontando il tortuoso percorso alla ricerca di nuove guide.

Al cinema, regno dell'impossibile che diventa possibile, la ben nota premessa «io alla tua età...» si trasforma in uno scambio dei ruoli rappresentato con canoni ricorrenti e alcune differenze. In *Quel pazzo venerdì* (*Freaky Friday*, USA, 2003) di Mark Waters lo scambio di ruoli avviene per magia attraverso i classici biscotti cinesi della fortuna: madre e figlia, la prima psicologa e amante delle regole e della disciplina, la seconda patita del rock e del fare tardi, si trovano l'una nei panni dell'altra a gestire una quotidianità del tutto imprevedibile. Concentrata nell'arco di una sola, lunghissima, giornata, la vicenda tenta di mettere in luce l'impreparazione della madre nell'affrontare la vita degli adolescenti contemporanei, molto diversa da quella che lei stessa si ricordava e, di contro,

l'estrema difficoltà della figlia nel vestire i panni, familiari e professionali, dell'adulto. Attraverso il filtro della commedia, assistiamo così ai goffi tentativi di inserirsi nell'universo scolastico, fatto di rapporti di amicizia e rapporti sentimentali, da parte della madre; di contro sono immaginabili l'imbarazzo e la sensazione di impotenza con cui la figlia adolescente si trova a dover gestire i pazienti in seduta psicoanalitica, oltre alla devastante mole di faccende domestiche da dover sbrigare. Le due protagoniste, fino a quel momento rivali e nemiche, sono così costrette a mettersi, non solo simbolicamente o ipoteticamente, a confronto per capire e vivere in prima persona le criticità. L'esperienza ovviamente porta a un riavvicinamento, e sarà proprio la reciproca disponibilità all'incontro e alla collaborazione che riuscirà, *in extremis*, a spezzare l'incantesimo e a riportare ognuno al proprio ruolo.

Simile nell'impostazione ma diverso nei temi affrontati, *Big* (USA, 1988) di Penny Marshall mette in scena la vita normale di un ragazzino di 12 anni, frustrato dalla sua condizione di adolescente costretto a fare i compiti, andare a scuola, fare da baby-sitter alla sorellina e portare fuori la spazzatura. Josh, questo il nome del personaggio, vede il mondo degli adulti come un'epoca di totale libertà nella quale poter decidere in autonomia come gestire le proprie giornate, mentre ignora completamente il carico di responsabilità che quel tipo di vita presuppone. Recatosi una sera al luna park, trova una strana attrazione che promette di esaudire i desideri con una sola moneta: Josh decide di investire la piccola somma ed esprime il desiderio di diventare grande, mentre la sua pallina, rotolando all'interno del labirinto, va a buon segno. La mattina dopo eccolo svegliarsi nei panni di un adulto (una delle prime interpretazioni di successo di Tom Hanks), costretto a scappare di casa per non sconvolgere i genitori. Con l'aiuto del suo migliore amico Billy, l'unico a credere all'assurda trasformazione, cerca di ritrovare la macchinetta del luna park ma scopre che tutte le attrazioni si sono trasferite altrove. Comincia così la sua vita da adulto, dapprima impaurito dalla solitudine e dalla mancanza di protezione con una forte nostalgia di casa, poi sempre più inserito, fino a trovare lavoro in un grande negozio di giocattoli come creativo. La sua mentalità rimane però quella di un ragazzino, quindi il suo appartamento è pieno di videogame e la sua dispensa stracolma di caramelle, patatine e bibite gassate. E anche nei rapporti con gli altri, in particolare la collega Susan, il suo approccio è estremamente diretto e ingenuo. Proprio questa ingenuità porta Susan a innamorarsi di Josh: in lui vede quella purezza che tutti gli altri uomini sembrano aver perduto o nascosto. Quando Josh tenta di rivelarle il suo segreto lei però si allontana pensando che sia solo un'assurda scusa per liberarsi di lei. Infine il protagonista, passata l'ubriacatura di libertà e indipendenza, decide di

voler tornare alla sua vita precedente: riesce a ritrovare la macchina magica e, questa volta, esprime il desiderio di ritornare ragazzo; le ultime inquadrature ci mostrano un ragazzino di 12 anni che, indossando vestiti molto più grandi di lui, corre verso casa a riabbracciare i genitori. Sotto un'apparente semplicità, anche questo film affronta in maniera stimolante l'impatto dell'adolescente con la complessità del mondo degli adulti e, tra le righe, sottolinea l'importanza del ruolo del contesto familiare nella crescita dell'adolescente. Josh è scisso tra il desiderio di autonomia e il bisogno di essere protetto e guidato, due desideri in conflitto tra loro che si trovano a coesistere forzatamente ma anche costruttivamente in un periodo di crescita fondamentale proprio per le difficoltà che presenta.

#### 4. In fuga dalla famiglia: la scuola

Oltre al contesto familiare è senza dubbio il contesto scolastico l'ambito maggiormente frequentato dagli adolescenti: a scuola si passa una buona parte della giornata, una volta a casa si dedica il tempo a disposizione allo studio e una gran parte degli amici che si frequentano sono stati scelti proprio tra i compagni di classe. Non c'è da stupirsi dunque che molti film dedicati all'adolescenza siano ambientati almeno in parte tra le mura degli istituti scolastici.

Partendo dal contesto italiano mi pare siano particolarmente significativi due titoli: *La scuola* (Italia/Francia, 1995) di Daniele Luchetti e *Il rosso e il blu* (Italia, 2012) di Giuseppe Piccioni. Entrambi declinati in commedia, quasi a sottintendere che la situazione della scuola italiana sia talmente tragica da non poter fare a meno di riderci su, i due film possono essere messi fortemente in relazione con quelli precedentemente citati sulle relazioni familiari. In entrambi i casi, infatti, i registi rappresentano in maniera piuttosto efficace il punto di vista del corpo docente alle prese con le diverse tipologie di ragazzi: uno sguardo a volte ammirato, a volte smarrito, spesso benevolo, talvolta terrorizzato. Uno sguardo sugli adolescenti filtrato, quindi, dal punto di vista degli adulti ma che, come in una cartina al tornasole, rende bene la complessità insita nella relazione intergenerazionale.

Il film di Luchetti, liberamente ispirato ai romanzi di Domenico Starnone, mette in scena un intero gruppo di professori alle prese con gli scrutini di fine anno; il tentativo velleitario, surreale, tragicomico di valutare il rendimento dei propri studenti passandoli in rassegna uno a uno dà il "la" a una lunga serie di flashback in cui si alternano scherzi crudeli, "gite distruzione" (l'apostrofo è stato omissso appositamente), interrogazioni demenziali, ma anche episodi di straordinaria umanità. Il corpo docente, con i suoi slanci, le sue fragilità, le sue miserie sembrerebbe voler sancire la propria superiorità generazionale

e non si accorge di trovarsi, in fondo, di fronte a un enorme specchio in cui il ragazzo di oggi trova un omologo proprio nell'adulto di domani. Anzi, ciò che nel ragazzo appare ancora abbozzato e plasmabile, nell'adulto è ormai sclerotizzato e tristemente definitivo.

Il film di Piccioni riassume, già dal titolo, il perenne dualismo tra docenti "buoni" e docenti "cattivi", non tanto nel senso di professori più o meno permissivi o generosi con le valutazioni, ma in quello, ben più importante, della passione per il proprio lavoro. Il vecchio e il nuovo, l'anziano professore ormai disincantato e il giovane supplente pieno di buoni propositi, s'incontrano e si scontrano sul terreno scolastico. Attraverso il loro sguardo, ancora una volta, passa il mondo degli adolescenti come una variopinta tavolozza di colori pronta per essere utilizzata; il finale, forse inevitabile, porta a una inversione di tendenza nei due insegnanti: il supplente inizia a sviluppare un po' di sana disillusione, quel necessario distacco emotivo che lo porterà a diventare un docente più equilibrato ed efficace, mentre l'anziano collega, in una specie di estremo canto del cigno, recupererà tutte le sue motivazioni per svolgere la lezione perfetta.

Non mancano, ovviamente, titoli che assumono un punto di vista "dal basso", rappresentando quindi le dinamiche scolastiche attraverso la soggettività degli studenti. Molto riuscito, e molto celebrato, in questo senso è *Come te nessuno mai* (Italia, 1999) di Gabriele Muccino in cui sono ben combinati sia l'ambito delle relazioni familiari sia il contesto scolastico. Scioperi, occupazione, autogestione, impegno politico, perdita della verginità, sono solo alcuni dei temi affrontati nel film attraverso il continuo passaggio tra i tre ambiti che, in un certo senso, vanno a comporre la complessa quotidianità di un adolescente: famiglia, scuola, amici. Meno riuscito invece, anche a causa del cedimento frequente ai luoghi comuni, è il film *Notte prima degli esami* (Italia, 2006) di Fausto Brizzi che racconta, ambientandola alla fine degli anni '80, la preparazione agli esami di maturità, seguito poi da *Notte prima degli esami - Oggi* (Italia, 2007) dello stesso regista.

Un rapido sguardo oltre confine restituisce un'immagine per molti versi non dissimile dalla situazione italiana. Il recente *La classe* (*Entre les murs*, Francia, 2008) di Laurent Cantet, tratto dal romanzo autobiografico del professore di scuola media Francois Bègaudeau che interpreta se stesso anche nel film, mette in scena con uno stile fortemente documentaristico la quotidianità scolastica, sia delle lezioni in classe, sia dei rapporti tra i professori alle prese con un gruppo di alunni estremamente variegati dal punto di vista culturale ed etnico. Anche in questo caso i tipi sociali – quelle maschere/etichette cui vengono associati gli adolescenti in classe, il bullo, la bella, il secchione, il ripetente, ecc. – compaiono pur con una certa

caratterizzazione, in un significativo processo di auto-rappresentazione, dal momento che il lavoro di Cantet e la scrittura della sceneggiatura parte da una serie di laboratori espressivi seguiti dagli stessi ragazzi che diverranno attori cinematografici. L'Antoine Doinel personaggio simbolo de *I quattrocento colpi* (*Les quatre-cents coups*, Francia, 1959), che salta le lezioni, ruba, cerca esperienze di vita fuori dalla classe, si può ritrovare (pur senza la timidezza che caratterizza il personaggio di François Truffaut) in Souleymane, ragazzo talentuoso, intelligente, svogliato, con una situazione familiare difficile, espulso per intemperanze e spinto dalle istituzioni scolastiche verso un futuro di marginalità sociale.

Spostandosi oltre oceano, invece, la tendenza generale è quella di raccontare la scuola come un ambito di fortissima conflittualità e disagio. La maggior parte dei film hollywoodiani, infatti, descrive l'adolescenza con connotazioni fortemente negative e la scuola, prima *high school* poi *college*, è proprio l'ambiente in cui questa negatività si crea, si moltiplica, si diffonde. Non è un caso che uno dei film più divertenti e caustici dedicati alla scuola secondaria di primo grado, *Fuga dalla scuola media* (*Welcome to the dollhouse*, Todd Solondz, USA, 1995), metta in scena una vera e propria rassegna enciclopedica di disagi che rimbalzano tra scuola e famiglia, una situazione paradossale in cui l'adolescente fragile e sensibile, in questo caso la dodicenne Dawn, catalizza come un *punching-ball* tutti i contraccolpi emotivi di chi le sta attorno. Nel passaggio al *college*, stando a quanto viene rappresentato dai film statunitensi, questa deriva umana collassa letteralmente verso una totale anarchia morale: film come *La vita è un sogno* (*Dazed and confused*, USA, 1993) di Richard Linklater o *Le regole dell'attrazione* (*The rules of attraction*, USA/Germania, 2002) di George Avary, il primo declinato al passato e il secondo al presente, sono, seppur ironicamente, intrisi di un tale pessimismo e di una tale negatività da finire per mettere in discussione non solo il sistema scolastico ma le fondamenta dell'intera struttura sociale americana. È come se i promettenti e irrequieti studenti del celeberrimo *L'attimo fuggente* (*Dead poets society*, Peter Weir, USA, 1989) si fossero trovati di colpo senza più alcuna regola, in balia dei propri ormoni e dei propri impulsi più bassi per contaminare tutte le generazioni successive.

## 5. Il mondo là fuori

Se le differenze nell'organizzazione e nella struttura delle istituzioni scolastiche sono piuttosto evidenti nel confronto tra Europa e Stati Uniti, meno marcate risultano quelle legate al modo di trascorrere il proprio tempo libero e il rapporto con i coetanei. Anche in questo caso, non si può fare a meno di

notarlo, sono moltissimi gli esempi di film che assumono un giudizio fortemente critico e negativo sul modo di trascorrere il tempo fuori dalla scuola e dalla famiglia degli adolescenti di ogni stagione storica. Prevale, almeno apparentemente, tra gli autori dei film un punto di vista preoccupato, pessimistico, con qualche deriva terroristica, come se gli adulti, lungi dal riconoscere se stessi negli adolescenti contemporanei, fossero concentrati esclusivamente nel metterne in luce le derive. Se in passato film straordinari come *Germania anno zero* (Roberto Rossellini, Italia/Francia/Germania, 1948), il già citato *I quattrocento colpi* o *Gioventù bruciata* (*Rebel without a cause*, Nicholas Ray, USA, 1955), tanto per pescare tra i grandi capolavori della storia del cinema, raccontavano di adolescenti allo sbando in quanto vittime di contesti sociali e storici estremamente problematici, oggi gli autori sembrano molto meno disposti a fornire alibi credibili ai giovani protagonisti dei propri film. Così, nel filone creatosi oltre oceano sulla scia delle notevolissime opere di Larry Clark, autore di *Kids* (USA, 1995), *Bully* (USA/Francia, 2001) e *Ken Park* (USA/Olanda/Francia, 2002), si sono inseriti una serie di cineasti che non sempre conservano lo stesso sguardo lucido e pungente del loro predecessore, si pensi a titoli come *Amiche cattive* (*Jawbreaker*, USA, 1999) di Darren Stein o *Thirteen – 13 anni* (*Thirteen*, USA, 2003) di Catherine Hardwicke in cui le protagoniste mettono in mostra il peggio di sé con una sorta di autocompiacimento. I ragazzi raccontati da Clark nei titoli citati invece, legati a differenti fasi dell'adolescenza, si macchiano di colpe indicibili, compiono gesti censurabili, assumono atteggiamenti criticabili ma sono quasi sempre guidati da una purezza e da un'ingenuità che li rende innocenti. Lo stesso sguardo intenerito è quello che si può riscontrare in *Sweet Sixteen* (Gran Bretagna, 2002) in cui Ken Loach mette in scena un giovane che cerca di dare un senso alla propria vita: gli amici, la famiglia e la comunità si relazionano o si scontrano l'uno con l'altro creando un'infinita varietà di legami. Liam, questo il nome del protagonista, si trova in un momento delicato della sua vita; la madre è in prigione e sta per uscire e il ragazzo vorrebbe cercare di far funzionare le cose con lei. Per fare questo è ben determinato a usare le sue grandi capacità. L'adolescenza, secondo Loach e il suo sceneggiatore Paul Laverty, possiede una marcia in più, un'energia speciale, esilarante ed esplosiva; coraggio e fragilità sono due caratteristiche che spesso si trovano l'una accanto all'altra.

Del resto, parallelamente all'approccio pessimistico, il cinema hollywoodiano e non, si è popolato negli ultimi anni di una quantità di giovani super-eroi che assurgono ad esempio positivo, anche se vagamente irraggiungibile, per gli altri. Gli adolescenti capaci di cose straordinarie e dotati di poteri

eccezionali, sulla falsariga del personaggio di Loach, assumono, attraverso la lente deformante del fantastico, le sembianze di Harry Potter, di Spider Man e di tutti gli altri "ragazzi speciali" del grande schermo. Una fuga dalla normalità che pare ribadire come, in fondo, nella normalità non ci sia proprio niente di speciale e che l'adolescenza non sia altro che un momento critico da vivere in apnea sperando finisca il prima possibile.

## 6. Vuoti da riempire: impegno civile, credo religioso

L'impressione che si ricava dalla stragrande maggioranza dei film presi in esame nel capitolo precedente è estremamente superficiale e fuorviante. In questo senso l'approccio europeo è più adatto a fornire una maggiore problematizzazione e un maggiore approfondimento. Per usare una similitudine spesso citata in pedagogia, gli adolescenti, esattamente come i bambini, sono sacchi da riempire, spugne in grado di assorbire tutto ciò che li circonda. Il cinema statunitense dovrebbe forse interrogarsi di più sulle motivazioni sociali che portano gli adolescenti a esprimere così spesso comportamenti immorali (e su questo punto il lavoro di Larry Clark si distingue decisamente) piuttosto che limitarsi a stigmatizzarli o a deriderli. Se guardiamo all'Europa, e all'Italia in particolare, si nota una maggiore attenzione proprio agli aspetti più legati alla scoperta del contesto civile e di quello religioso. Due film piuttosto recenti, anche se declinati al passato, possono essere un buon punto di partenza per chi volesse affrontare questo tipo di percorso: *The dreamers – I sognatori* (Gran Bretagna/Francia/Italia, 2003) di Bernardo Bertolucci e *Mio fratello è figlio unico* (Italia, 2007) di Daniele Luchetti. Entrambi collocati tra la fine degli anni '60 e l'inizio degli anni '70, il primo è ambientato a Parigi nel periodo dei moti studenteschi, il secondo a Latina. Bertolucci, affiancando la Storia che sta attraversando le vie della capitale francese con le storie dei suoi tre protagonisti, gioca a mescolare amore e politica, amicizia e protesta; la scoperta del sesso, in un *menage a trois* incestuoso (un ragazzo e una ragazza coinvolti sono gemelli) e libertino, va di pari passo con la scoperta dell'impegno civile, portata avanti con determinazione contro un nemico invisibile e vagamente sconosciuto. L'impegno civile è anche al centro dell'ossessiva ricerca di Accio, protagonista del film di Luchetti: appena dodicenne entra in seminario con il desiderio di diventare sacerdote e di aiutare "gli ultimi"; resosi conto che il sacerdozio non è la sua strada, torna in famiglia e iniziano i primi profondi contrasti con il fratello maggiore, Manrico, che ha scelto di aderire al Partito Comunista; desideroso di distinguersi e di trovare una via del tutto diversa, sotto l'influenza di un venditore ambulante, aderisce al Movimento sociale italiano.

Il desiderio di impegnarsi in qualcosa che possa dare un senso alla propria vita è quello che guida e spinge i due fratelli verso posizioni sempre più distanti ed estreme: se da un lato Accio prende le distanze dalle frange violente del movimento e finisce per distaccarsene, il fratello Manrico invece viene coinvolto in azioni terroristiche che lo portano a essere ucciso durante un inseguimento con le forze dell'ordine. Una situazione molto simile, per ciò che riguarda sia il contesto storico che politico, a quella raccontata qualche anno prima da Marco Tullio Giordana nel suo *La meglio gioventù* (Italia, 2003) in cui Nicola e Matteo, ancora due fratelli, terminati gli studi superiori si trovavano a dover operare la scelta decisiva di come impiegare la propria vita, entrambi accomunati dal desiderio di poter essere utili agli altri. Mutando il contesto storico, per molti versi non mutano le motivazioni di fondo alla base delle scelte operate; così, tornando ai giovani protagonisti di *Come te nessuno mai* non è difficile riscontrare molti punti in comune con i loro predecessori: la goffa convinzione con cui vengono pronunciati slogan triti e ritriti, la scelta politica e simbolica (ma anche meravigliosamente avventurosa con la vaga promessa di imprese erotiche e abbondanza di droghe leggere) dell'occupazione della scuola armati di volantini e sacco a pelo, il desiderio di acclamare e ribadire la propria unicità tra le decine di atteggiamenti codificati ("fighetti", "zecche", "fasci", punk, ecc.); certo prevale una maggiore superficialità, ma questa è da imputare al periodo storico, non certo a chi si trova a viverlo (e alle differenti sensibilità di chi narra queste storie). E certo non mancava di profondo impegno civile Carlo Giuliani, protagonista del commosso documentario di Francesca Comencini *Carlo Giuliani, ragazzo* (Italia, 2002). Ciò che colpisce, al di là della precisa e problematica ricostruzione dei giorni del G8 di Genova e delle ultime ore del protagonista, è proprio la descrizione che di Carlo danno familiari e amici: ne risulta il ritratto vivido di una persona sensibile e altruista, impegnata nel sociale, già estremamente consapevole del confine tra bene e male, tra giustizia e ingiustizia. Ed è proprio in questo confronto che la politica sconfinava nell'etica assumendo la sua dimensione più nobile e significativa. Quella stessa dimensione, etica e morale, che, almeno teoricamente, è sottintesa anche alla scelta religiosa. Profondamente intriso di religione e politica è *The believer* (Henry Bean, USA, 2001), film di straordinaria complessità che narra la storia, tratta da un romanzo biografico, di un ragazzo di origine ebraica che decide di unirsi a un gruppo di neo-nazisti. Lo spunto dell'ebreo antisemita, nella sua paradossale antinomia, è estremamente efficace per rendere la conflittualità insita nel periodo dell'adolescenza: Danny, il protagonista del film, si trasforma inesorabilmente da studente modello della *Torah* a distruttore della

propria formazione religiosa, al punto da odiare la sua stessa "razza". Il regista porta alle estreme conseguenze proprio gli slanci e gli impeti giovanili, ancora distanti dai compromessi e da una giusta e salutare moderazione. Profondamente diverso nell'approdo, sebbene ugualmente desideroso di trovare modelli di riferimento credibili è Moise, il sedicenne protagonista del film del francese Dupeyron *Monsieur Ibrahim e i fiori del Corano* (*Monsieur Ibrahim et le fleurs du Coran*, Francia, 2003): anch'egli di famiglia ebraica, affidato a un padre assente e scostante, totalmente incapace di fornirgli un'educazione adeguata, il protagonista incontra Ibrahim, un anziano arabo che ha un negozio di generi alimentari; mentre Moise è impegnato in una forsennata "educazione sentimentale" a opera delle prostitute del quartiere, l'amicizia con il bottegaio si consolida e quando il padre si suicida dopo aver perso il lavoro, il ragazzo chiede proprio a Ibrahim di adottarlo e i due partono per un viaggio alla

scoperta dei suoi luoghi di provenienza; finalmente accolto da una figura paterna credibile e affettuosa, il protagonista scopre la bellezza della religione islamica e tornato in patria, dopo un incidente automobilistico in cui Ibrahim ha perso la vita, si converte all'Islam e decide di gestire il negozio di alimentari. La sua ricerca di affettività ma anche di principi etici e morali è simbolicamente legata proprio, come si accennava nei paragrafi iniziali, all'inscindibile dualismo tra il bisogno di solide relazioni familiari e la sempre più pressante necessità di svincolarsene verso l'esterno; monsieur Ibrahim rappresenta, dunque, sia un padre e un modello, sia un prezioso veicolo di fondamentali riferimenti esistenziali. Solo quando il "sacco" è stato riempito – sembra dirci questo film e molto cinema di formazione – l'adolescente può intraprendere il proprio cammino nella vita adulta.

## Filmografia

*Germania anno zero*, Roberto Rossellini, Italia/Francia/Germania 1948\*

*Gioventù bruciata* (*Rebel without a cause*), Nicholas Ray, USA 1955\*

*I quattrocento colpi* (*Les quatre cents coups*), Francois Truffaut, Francia 1959\*

*Big*, Penny Marshall, USA 1988\*

*L'attimo fuggente* (*Dead poets society*), Peter Weir, USA 1989\*

*La vita è un sogno* (*Dazed and confused*), Richard Linklater, USA 1993\*

*Fuga dalla scuola media* (*Welcome to the dollhouse*), Todd Solondz, USA 1995\*

*La scuola*, Daniele Luchetti, Italia/Francia 1995\*

*Kids*, Larry Clark, USA 1995\*

*Amiche cattive* (*Jawbreaker*), Darren Stein, USA 1999\*

*Come te nessuno mai*, Gabriele Muccino, Italia 1999\*

*Bully*, Larry Clark, USA/Francia 2001\*

*The believer*, Henry Bean, USA 2001\*

*Carlo Giuliani, ragazzo*, Francesca Comencini, Italia 2002

*Ken Park*, Larry Clark, USA/Olanda/Francia 2002\*

*Sweet Sixteen*, Ken Loach, Gran Bretagna 2002\*

*Le regole dell'attrazione* (*The rules of attraction*), George Avary, USA/Germania 2002\*

*The dreamers - I sognatori*, Bernardo Bertolucci, Gran Bretagna/Francia/Italia 2003\*

*La meglio gioventù*, Marco Tullio Giordana, Italia 2003

*Monsieur Ibrahim e i fiori del Corano* (*Monsieur Ibrahim et le fleurs du Coran*), Francois Dupeyron, Francia 2003\*

*Quel pazzo venerdì* (*Freaky Friday*), Mark Water, USA 2003\*

*Thirteen - 13 anni* (*Thirteen*), Catherine Hardwicke, USA 2003\*

*Notte prima degli esami*, Fausto Brizzi, Italia 2006\*

*Notte prima degli esami - Oggi*, Fausto Brizzi, Italia 2007

*Mio fratello è figlio unico*, Daniele Luchetti, Italia 2007\*

*La classe* (*Entre les murs*), Laurent Cantet, Francia 2008\*

*Il rosso e il blu*, Giuseppe Piccioni, Italia 2012\*

I film contrassegnati con asterisco sono disponibili presso la *Biblioteca Innocenti Library Alfredo Carlo Moro*.



Dipartimento  
per le Politiche  
della Famiglia



MINISTERO DEL LAVORO  
E DELLE POLITICHE SOCIALI



Regione Toscana



### **Coordinatore Comitato di redazione**

Antonella Schena

### **Comitato di redazione**

Vinicio Biagi, Adriana Ciampa, Luciana Saccone

### **In copertina**

*Giochi al lago* di Monica Cristiani, 7 anni (Pinacoteca internazionale dell'età evolutiva Aldo Cibaldi del Comune di Rezzato- [www.pinac.it](http://www.pinac.it))

### **Direttore responsabile**

Anna Maria Bertazzoni

Periodico trimestrale registrato presso il Tribunale di Firenze con n. 4963 del 15/05/2000

**Istituto  
degli  
Innocenti**



Istituto degli Innocenti  
Piazza SS. Annunziata, 12 - 50122 Firenze  
tel. 055/2037343 – fax 055/2037344  
email: [rassegnabibliografica@istitutodegliinnocenti.it](mailto:rassegnabibliografica@istitutodegliinnocenti.it)  
[www.minori.it](http://www.minori.it)  
[www.minoritoscana.it](http://www.minoritoscana.it)  
[www.istitutodegliinnocenti.it](http://www.istitutodegliinnocenti.it)