

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 servizi: un percorso di lettura e filmografico

Supplemento della rivista

Rassegna bibliografica infanzia e adolescenza

ISSN 1723-2600

NUOVA SERIE

n. 2 - 2017



**Istituto degli Innocenti
Firenze**



Dipartimento per le politiche della famiglia



Regione Toscana



Direttore responsabile

Aldo Fortunati

Coordinatore Comitato di redazione

Antonella Schena

Comitato di redazione

Adriana Ciampa, Alfredo Ferrante, Alessandro Salvi

In copertina

Mare in tempesta di Stefano Misigoi (Pinacoteca internazionale dell'età evolutiva
Aldo Cibaldi del Comune di Rezzato – www.pinac.it)

Periodico trimestrale registrato presso il Tribunale di Firenze con n. 4963 del 15/05/2000
pubblicato online nel mese di marzo 2018

Istituto
degli
Innocenti



Istituto degli Innocenti
Piazza SS. Annunziata, 12 - 50122 Firenze
tel. 055/2037343 – fax 055/2037344
email: biblioteca@istitutodegliinnocenti.it
www.minori.gov.it
www.minoritoscana.it
www.istitutodegliinnocenti.it

Adolescenti come problema, adolescenti come risorsa

Patrizia Meringolo

professore ordinario di Psicologia dei gruppi e di comunità e di Empowerment di comunità e metodi qualitativi di ricerca, Dipartimento di Scienze della Formazione e Psicologia, Università degli studi di Firenze

1. Una premessa: interventi nella comunità o con un approccio di comunità

Questo contributo si pone l'obiettivo di offrire, nella prima parte, una rassegna – con un'ottica di psicologia di comunità – degli studi e degli interventi riguardanti gli adolescenti, e di analizzare, nella seconda parte, le attività che coinvolgono gli adolescenti nella promozione sociale dei loro contesti di riferimento.

La psicologia di comunità non è semplicemente una psicologia sociale applicata, o un approccio transdisciplinare tra psicologia clinica e sociale, o tra psicologia, antropologia e sociologia. Il punto di vista “di comunità” si basa in primo luogo su alcuni valori e principi guida (Santinello, Dallago, Vieno, 2009) che orientano i presupposti teorici e scelte operative, tra i quali troviamo in primo luogo il concetto di intervento di cambiamento non individuale ma inserito in un contesto (la cosiddetta “metafora ecologica” di Kelly, 2006, e, più in generale, l'approccio ecologico di Bronfenbrenner, 1979), l'azione proattiva (che agisce prima che un disagio di manifesti, utilizzando le risorse dei soggetti, anche di quelli in condizione di fragilità) e soprattutto l'inclusione, un valore caratterizzante che rende il cambiamento un motore orientato a uno scopo, per realizzare il diritto di ogni persona a essere *inclusa* (e non semplicemente accettata, integrata, tollerata...) per il suo valore soggettivo e relazionale, non giudicato sulla base di standard convenzionalmente o socialmente determinati. Si tratta quindi di una disciplina per la quale non è etico (e parliamo di un'etica dell'intervento e non solo di deontologia

professionale) un intervento di segregazione e neanche un approccio *victim blame*, un termine che si riferisce alle conseguenze negative di azioni volte a “biasimare la vittima”. È una modalità che è stata analizzata in particolare da Ryan (1976), che ha evidenziato come i problemi sociali siano spesso attribuiti a caratteristiche delle stesse vittime che ne sono colpite. Da un approccio di questo tipo derivano interventi individuali – che assolvono il sistema sociale – con un possibile effetto stigmatizzante e iatrogeno (da cui il danno successivo causato dall'etichettamento della vittima, che si aggiunge negativamente alla sua marginalità o alla devianza primaria.

Sebbene i termini agire “nella” comunità o “con un approccio di comunità” possano apparire sinonimi, gli studiosi della disciplina (Cicognani, 2012) operano una precisa distinzione tra le due prassi operative, distinguendo tra interventi *community-based* e *community-level*. Con i primi ci si riferisce ad azioni che si svolgono in un preciso ambito, non inteso tuttavia solo come uno sfondo per le attività svolte con gli adolescenti: sono interventi di prevenzione del rischio, di promozione delle *life-skills*, di *peer education*, che utilizzano costrutti e dinamiche psicosociali (Cicognani, *ibidem*, p. 208), orientati a produrre cambiamenti (generalmente a livello individuale e interpersonale), in cui l'ambito di riferimento è costituito dal piccolo gruppo o da reti sociali informali. La valutazione è solitamente di tipo quantitativo e i disegni di ricerca sono quasi-sperimentali (in cui cioè i partecipanti al gruppo di intervento e al gruppo di controllo

non sono randomizzati e il ricercatore non ha il controllo completo delle variabili oggetto di studio, Santinello, Dallago, Vieno, 2009).

Da notare, a questo proposito, che i disegni di ricerca sperimentali in senso stretto sono difficilmente applicabili in una comunità, sia per problemi etici (perché non sempre è possibile assegnare casualmente gli individui al gruppo che non riceverà nessun trattamento) sia perché il territorio – a differenza del laboratorio – non permette il controllo della numerosità e complessità delle variabili che intervengono in un problema.

Gli interventi “nella” comunità sono, in ogni caso, di rilevante utilità, poiché oltre a dare un quadro preciso della situazione consentono spesso la loro trasferibilità a un livello più ampio.

Gli interventi *community-level* sono invece quelli “prototipici” (secondo la definizione di Cicognani, 2012) dell’approccio di comunità. Prevedono sempre un’ottica di tipo ecologico-sistemico e interpretano la comunità come un soggetto attivo che determina e modula forme e significati delle azioni. Di conseguenza il cambiamento auspicato non si colloca a livello individuale quanto dell’intero sistema, le azioni sono concepite non con una direzionalità *top-down* – dall’alto – ma con uno sviluppo *bottom-up*, in cui si coinvolgono e si potenziano le risorse e le competenze della comunità in senso più ampio.

La metodologia di elezione è la *ricerca azione partecipata* (Kagan, et al. 2011). In questi interventi si parla di creazione di coalizioni e partnership, più che di reti sociali, sottolineando che lo scopo non è solo quello di scambiare informazioni o di agire in casi specifici, ma di coordinare e integrare le attività, condividendo anche responsabilità e rischi (Himmelman, 2002), come vedremo meglio in seguito.

2. Le criticità dell’adolescenza

2.1. il disagio adolescenziale

Vorremmo limitarci – in questa sede – a una indicazione dei principali filoni di studio riguardanti l’età adolescenziale. Tra questi, solo per limitarsi alle discipline psicologiche, assumono una rilevanza particolare gli interventi legati al mondo della scuola e dell’educazione formale.

Un approccio di grande interesse, con ricadute operative anche nella formazione del personale educativo, è quello di Pinto e Bigozzi, delle quali citiamo uno degli ultimi studi (Bigozzi, et al. 2016), nel quale è stata seguita una coorte di 642 bambini per quattro anni, dall’ultimo anno dell’asilo alla terza elementare, esaminandone – tenendo conto del livello scolastico – le difficoltà di lettura e scrittura, valutandone le competenze fonologiche, concettuali e testuali, per essere in grado di identificare eventuali disturbi lessicali e ortografici.

Il motivo che rende la loro ricerca interessante per un approccio di comunità è l’orientamento *resource-oriented*, in cui le difficoltà di apprendimento sono inserite in una logica inclusiva, dove la formazione degli insegnanti diventa un elemento non solo di intervento precoce nei casi che necessitano di un supporto psicologico specifico, con l’integrazione delle diverse professionalità, ma anche un modo per intervenire proattivamente e non in senso discriminante nei confronti di alunni con una insufficiente performance scolastica.

Altro filone che ha assunto una grande rilevanza negli ultimi anni è quello degli interventi di contrasto al bullismo e al cyberbullismo. Uno studio necessario, poiché le esplosioni di violenza, spesso con connotazione di genere e di discriminazione omofobica ed etnica, sono frequenti tra i giovani studenti (e purtroppo non solo tra loro). È comunque importante l’approfondimento del problema, per evitare

che tutto ciò che contribuisce a rendere negativa la convivenza scolastica venga sbrigativamente catalogato come bullismo, spesso più con l'intento di identificare il/i colpevoli più che con la finalità di svolgere una azione educante alle relazioni positive.

Citiamo a questo riguardo un recente studio di Menesini e Salmivalli (2017) che esamina lo stato dell'arte sul tema e gli interventi di contrasto e di prevenzione. Viene fatta chiarezza sulla definizione (atti aggressivi intenzionali provocati ripetutamente da un gruppo e un individuo contro una vittima non in grado di difendersi) e sui tre criteri caratterizzanti (ripetizione, intenzionalità e disuguaglianza di potere). Lo studio analizza anche i fattori di rischio, gli esiti del bullismo e della vittimizzazione a breve e a lungo termine, e gli interventi preventivi maggiormente efficaci.

Quasi un decennio di crisi economica mette in luce un alto genere di criticità, derivata dalla povertà, e i suoi effetti sugli adolescenti, che tuttavia emergono ancora raramente dalla letteratura scientifica.

Alcuni studiosi statunitensi (Odgers, et al., 2015) hanno esaminato non solo il ruolo delle povertà familiari nell'instaurarsi di un comportamento giovanile deviante, ma anche l'effetto delle deprivazioni ambientali, del vivere cioè in un quartiere con un basso livello economico, in particolare se in prossimità – ma senza contatti relazionali – con quartiere più agiati. È stato in altre parole studiato l'effetto di quello che in psicologia sociale viene definito come sentimento di deprivazione relativa, che pare influire soprattutto sugli adolescenti di sesso maschile contribuendo a instaurare e stabilizzare carriere giovanili devianti.

Un altro studio (Jocson, McLoyd, 2015) ha invece esplorato, tra minori dai 6 ai 16 anni e in famiglie a basso reddito residenti in contesti urbani, il possibile effetto combinato delle condizioni disagiate del quartiere di appartenenza, dell'abitazione stessa e del malessere genitoriale rispetto all'evoluzione

negativa del comportamento giovanile, in particolare per quanto riguarda l'esternalizzazione del disagio attraverso azioni antisociali.

Lo studio è interessante perché esamina il sistema genitoriale non semplicemente come fattore di rischio o di protezione, ma come un elemento inserito nella più vasta situazione di degrado, colpito esso stesso dalle difficoltà che agiscono negativamente sui figli e sulle loro relazioni sociali.

2.2 le difficoltà “specifiche”

La prima che esaminiamo è quella che sta emergendo anche nel nostro paese, con la presenza della seconda generazione di migranti, ed è legata al doversi inserire in un paese e in una cultura diversi.

Villano (2016) ha studiato la situazione sia dei minori migranti insieme alle loro famiglie sia di quelli detti “invisibili”, e cioè i minori stranieri non accompagnati, focalizzandosi in particolare sui cambiamenti vissuti (o subiti) nella sfera psicologica e nella costruzione identitaria.

Sappiamo, anche da precedenti studi sul tema (Herz, 1981), che l'esperienza migratoria passa attraverso fasi diverse, dal primo impatto con la diversità di contesto fino alla ricerca di una continuità simbolica ed emozionale. Gli adolescenti possono cercare una mediazione tra i valori proposti dalle due culture – quella di origine e quella del paese in cui arrivano – senza una decisa scelta, comportandosi diversamente a seconda della situazione (familiare o scolastica, ad esempio), oppure possono assimilarsi acriticamente alla cultura di arrivo disconoscendo le proprie origini, oppure infine reagire aggressivamente sia ai valori di origine sia alle promesse non mantenute dalla società “ospite”, in modo non dissimile all'acquisizione dell'identità negativa di cui parlava Erickson (1968) e con conseguenze ad alto rischio di distruttività sociale. Anche lo studio dei processi di radicalizzazione violenta vede nei problemi

identitari una possibile origine dell'antisocialità (Moghaddam, 2009; PROVA, 2016).

In ogni caso la migrazione provoca un contrasto di modelli tra la famiglia e il giovane, aggravando i conflitti intergenerazionali sperimentati da un qualsiasi adolescente. In questi casi le esperienze di intervento hanno ampiamente dimostrato che un valido elemento di supporto può essere costituito dall'istituzione scolastica (Meringolo, 2010).

Un'altra criticità, qualche volta intrecciata con la migrazione, non tanto deterministicamente quanto fenomenologicamente, è costituita dalla devianza minorile. Non è intrecciata nelle cause, ovviamente, perché – se non fosse per i livelli di maggiore povertà sperimentati dai migranti – sarebbe semplicistico e discriminatorio identificare lo straniero come possibile deviante, ma lo può essere negli esiti, perché di fatto il minore italiano con procedimenti penali ha un ventaglio di possibilità di misure alternative superiore a quelle dello straniero.

Berti (2016) ha analizzato le possibili spiegazioni del binomio povertà-devianza. Molti sono i contributi teorici sullo sviluppo di una carriera deviante, provenienti dagli studi “classici” sulla delinquenza giovanile a partire da quelli dalla Scuola di Chicago (Cohen, 1955; Matza, 1969, e tra gli italiani De Leo e Patrizi, 1992).

L'interesse del contributo di Berti è il soffermarsi sulla devianza come “progetto reputazionale” (p. 187), in base al quale il comportamento antisociale diventa per l'adolescente un modo per ottenere un senso di sé dotato di maggiore valore sociale e di reputazione più convincente (Emler, Reicher, 1995). Raramente tenuta nascosta, la violazione delle norme sociali diventa, in questi casi, funzionale all'identità sociale e assume il ruolo di garanzia di mantenimento di una posizione di potere e di una reputazione più elevata nel gruppo di pari.

2.3. aspetti (potenzialmente) clinici

Può esistere tuttavia una componente di criticità psicologica o psichiatrica conclamata nel disagio adolescenziale. Ci si domanda però – se si opera con un'ottica di comunità – quanto la definizione clinica di salute/malattia mentale possa coprire carenze psicosociali sottostanti.

L'Organizzazione mondiale della sanità (WHO, 2014), ribadito il concetto di salute come benessere psico-fisico-relazionale, collega strettamente la salute mentale alle condizioni ambientali e socioeconomiche, dimostrando come le disuguaglianze sociali si traducano direttamente in livelli diversi di rischio nei disturbi mentali. Conseguentemente solo azioni preventive che tengano conto di aspetti contestuali possono contribuire a migliorare il livello di salute psicologica e psichiatrica fin da prima della nascita e soprattutto nell'infanzia e nell'adolescenza. Anche in questo caso viene indicata la scuola come ambito di elezione per la prevenzione, sia perché può raggiungere la totalità della popolazione, sia per il suo ruolo nello sviluppare competenze sociali, emozionali e cognitive, rafforzando la salute mentale di tutti i minori e identificando precocemente gli eventuali casi di criticità clinica.

3. Per una lettura non patologizzante dell'adolescenza

Speltini (2016, p. 36) nota come sia improprio parlare di adolescenza, al singolare, poiché sono molte le forme in cui storicamente è stata vissuta. L'adolescenza nasce all'inizio del Novecento e nello stesso periodo inizia a essere oggetto di studio, mentre precedentemente sembrava caratteristica solo delle classi più elevate. Secondo Zazzo (1966) sembra non esistere, o almeno non nei modi tipici della nostra società, laddove esistono rituali ben definiti di passaggio all'età adulta. Ed è proprio l'esistenza di tante

fenomenologie di adolescenze che rende d'obbligo il plurale.

È una strana stagione di mezzo, che teoricamente dovrebbe comprendere persone tra gli 11 e i 18 anni ma che di fatto viene estesa e *protratta* perfino ai 34 (Buzzi, Cavalli, De Lillo, 2007), che risente di tutti i malesseri della società circostante e che risponde a essi in modo non sempre socialmente accettabile. Crocevia di collisione tra atteggiamenti adulti e comportamenti minorili, in cui si scontrano visioni del mondo inesperte e interventi genitoriali variegati, sembra da un lato esente da regole di convivenza familiare o da sanzioni percepite come “non politicamente corrette”, dall'altro carente di richieste di assunzione di responsabilità, mentre è spesso presente una sostituzione da parte dei genitori in caso di difficoltà anche minime.

Quella che alla fine risulta è una generazione che cerca di crescere come può in un contesto che si modifica continuamente, che ha mezzi a disposizione (da quelli tecnologici a quelli economici, spesso superiori alle reali possibilità familiari) ma non le “istruzioni per l'uso”, tra diritti non elaborati e doveri sconosciuti. Come se stesse recitando una parte socialmente ascritta ma senza una reale motivazione a impersonarla: i *profili* degli adolescenti sui social network a chi corrispondono? a quello che i ragazzi sono o a quello che vorrebbero essere? o a quello che vogliono che gli altri pensino di loro? (Guazzini, et al., 2016).

Tutto ciò porta spesso a una lettura patologizzante dell'adolescenza, in cui le criticità non sono analizzate criticamente ma risolte con rimedi “tecnici”, non di rado biomedici, facendone quindi una condizione di malattia, sia pure (e fortunatamente) transitoria.

Speltini (ibidem, p. 63) parte dalla centralità dell'identità personale e sociale (Tajfel, 1981), che non avviene in un vuoto sociale ma è modellata da coloro con cui si convive: la famiglia, il gruppo dei pari, il contesto più

allargato, ognuno con le sue norme e i suoi *desiderata*, e esplora nella sua ricerca modelli che si basano sulle potenzialità giovanili e non solo sulle vulnerabilità. Uno di questi è il *Positive Youth Development* (Lerner, Almerigi, Theokas, Lerner, 2005), fondato su sei fattori: *competence*¹ (visione positiva delle proprie capacità), *confidence* (fiducia nelle proprie possibilità), *character* (comportamento corretto e rispetto delle norme), *connection* (legami positivi), *caring/compassion* (empatia), *commitment* (impegno sociale).

3.1. la resilienza adolescenziale

Garanzia di esito positivo nelle fasi difficili, la resilienza non è una condizione, uno stato, ma piuttosto un processo (Vaillant, 1993), in cui si costruiscono competenze e abilità, si ritrovano obiettivi e si creano nuovi significati (Meringolo, Chiodini, Nardone, 2016). È qualcosa di diverso dal “semplice” ripristino delle condizioni iniziali, a seguito di un evento negativo, non si esaurisce nell'apportare un correttivo, ma richiede la capacità del sistema di modificarsi costruendo un nuovo equilibrio. Masten, Best e Garmezy (1990) sono stati tra i primi a trattare l'argomento, definendola come *adattamento positivo nonostante il rischio e le avversità*: lo sviluppo psicologico può essere gravemente danneggiato dalle circostanze, ma può trovare validi compensi, se esistono relazioni positive con adulti che abbiano competenze emozionali ed educative.

La resilienza entra anche negli studi sui comportamenti a rischio adolescenziali. Fergus e Zimmerman (2005), e più tardi Zimmermann (2013), hanno esaminato i diversi approcci utilizzati nel promuovere fra i giovani comportamenti sani: il primo modello esaminato è quello *compensatorio*, in cui un fattore positivo si oppone a un fattore di rischio, con una modalità sommativa e

¹ I saggi in lingua italiana (es. Speltini, 2016) utilizzano i termini inglesi dei fattori di sviluppo, per mantenere quelle che il modello chiama “le sei C”.

secondo una logica di causalità lineare. Il secondo è il modello *protettivo*, in cui i fattori positivi operano in modo da «tamponare» (*buffering effect*) e moderare gli effetti di un'esposizione al rischio. Infine si parla del modello *challenge*, un approccio che, nella consapevolezza che una certa quota di rischio sarà sicuramente sperimentata, è finalizzato allo sviluppo di strategie di coping adeguate. I dati sembrano dimostrare che questo tipo di intervento è di utilità proprio con il target giovanile maggiormente a rischio.

L'aspetto più significativo dei percorsi resilienti è che permettono ai giovani di non rimanere legati a comportamenti rischiosi, ma di sviluppare consapevolezza e capacità di autoregolazione, mantenere i contatti con i pari e permettere una efficace promozione della salute (Meringolo, Chiodini, Nardone, cit., p. 79 e ss.).

4. I servizi per gli adolescenti

Alcune iniziative intraprese in ambito scolastico regionale toscano hanno dimostrato l'utilità di privilegiare i percorsi *resource-oriented*. Tra queste:

- *Toscana da ragazzi* (DGR n. 496/2014), che ha promosso azioni nelle scuole e nei contesti extrascolastici, dirette a favorire corretti stili di vita, il benessere, l'empowerment, lo sviluppo del senso critico e di una più forte cultura della legalità, attraverso esperienze in contatto con il territorio e le sue risorse.

- *Ragazzinsieme* (2016/2017), inserito nel Programma *Guadagnare salute in Toscana. Rendere facili le scelte salutari*, e realizzato attraverso una collaborazione tra Regione Toscana, UISP Toscana e altre associazioni locali. Sono state esperienze residenziali per bambini e adolescenti dai 9 ai 17 anni, finalizzate a promuovere benessere e stili di vita sani, che hanno offerto ai partecipanti la possibilità di rafforzare le abilità personali e relazionali, imparare a valorizzare il benessere, di conoscere l'ambiente naturale della propria regione, dove è stato rilevante il ruolo

all'adulto educatore, supportato da una formazione specifica, nel facilitare la comprensione dell'esperienza.

Per quanto riguarda i servizi in ambito sociosanitario, il settore degli interventi su minori e famiglie è monitorato dalla Regione Toscana, in base alla legge regionale 31/2000, attraverso il Centro regionale di documentazione per l'infanzia e l'adolescenza, nel quadro delle funzioni dell'Osservatorio regionale sui minori e le famiglie.

A tale scopo è stata costruita una rappresentazione zonale dei fenomeni e delle risposte ai bisogni, attraverso una raccolta dei dati sistematica e funzionale alla strategia dei servizi, mirata all'elaborazione di un linguaggio condiviso e di un insieme integrato di interventi.

Il Profilo sociale regionale (Toscana, 2017) mette in grado di conoscere i dati demografici: i minori residenti in Toscana sono circa 570 mila, con una leggera prevalenza dei maschi, e rappresentano il 15% della popolazione totale, dato leggermente inferiore a quello nazionale. Gli stranieri sono circa 83 mila (circa il 15% del totale dei minori).

Gli appartenenti alla fascia immediatamente superiore (e cioè i giovani 18-29enni) sono circa 404 mila (11% della popolazione residente, anche in questo caso con una percentuale inferiore a quella nazionale). Gli stranieri sono 69 mila (il 17% di questa fascia di età).

Per quanto riguarda gli aspetti di disagio: negli ultimi 14 anni sono diminuiti gli abbandoni scolastici dell'11,5%, dato migliore di quello nazionale anche se ancora lontano dall'obiettivo europeo del 10%. Invariato negli anni è invece il ritardo scolastico, che riguarda il 15% del totale degli alunni e in particolare il 30% dei frequentanti la scuola secondaria di II grado.

Altri esempi di situazioni problematiche: gli affidi etero-familiari appaiono in costante diminuzione e riguardano circa 200 minori, di cui il 42% sono stranieri. È in leggera crescita

la presenza di minori in strutture residenziali, con circa 858 soggetti di cui il 32% stranieri.

Tra le criticità sociali maggiori troviamo i casi di maltrattamento in famiglia, aumentati negli ultimi dieci anni (dal 2,1 al 2,6 per mille), con una presenza di stranieri nel 31% dei casi. Costante il numero dei minori vittime di abusi sessuali (generalmente avvenuti in famiglia), con meno di 200 casi, di cui il 36% stranieri.

Riflettere su questi dati, che indicano in tutte le fragilità una percentuale di minori stranieri pari al doppio della loro presenza nella fascia di età, non deve portarci a criminalizzare la genitorialità degli stranieri, quanto a considerare come una situazione marginale – la migrazione – lasci spazio a ulteriori carenze relazionali e sociali e di fatto impedisca la prevenzione che raggiunge (anche se non sempre) le famiglie italiane. Quasi che un tipo di deprivazione ne induca, a catena, molte altre.

4.1. servizi per la salute mentale e adolescenti

Gli adolescenti sono comunemente percepiti come un gruppo di età sano, eppure secondo l'OMS il 20% di loro sperimenta un problema di salute mentale.

Il Progetto italiano salute mentale adolescenti (PrISMA, 2013), prima ricerca epidemiologica svolta in Italia sul disturbo psichico nella fascia di età 10-14 anni, indica che il 9,8% di essi costituisce un “probabile” caso di disagio emotivo-comportamentale, e che l'8,2% soffre di un disturbo conclamato.

Il tasso di bambini e adolescenti in trattamento presso i servizi per la salute mentale è decisamente più elevato rispetto alla popolazione adulta (28,2 per mille nella fascia da 0 a 13 anni; 21,4 per mille dai 14 ai 19 anni; 8,2 per mille nei maggiori di 20 anni). Nell'infanzia e adolescenza il genere maschile è maggiormente rappresentato, in particolare per alcune patologie, come l'autismo o i disturbi dell'apprendimento.

In linea con questi dati, la popolazione giovanile che accede per la prima volta ai

servizi di salute mentale presenta lo stesso andamento più alto rispetto alla fascia adulta (da 0 a 13 anni la percentuale osservata è del 19,4 per mille; dai 14 ai 19 anni del 14 per mille; mentre i maggiori di 20 anni costituiscono il 5,2 per mille).

La carente indicazione diagnostica non permette di delineare una immagine precisa delle patologie riguardanti i ragazzi che accedono ai servizi: “altre condizioni mentali” è il raggruppamento diagnostico maggiore con il 24,5 per mille dei casi, i “disturbi dell'età pre-adulta” (altra categoria scarsamente definibile) ha un tasso del 5,3 per mille, mentre l'abuso di droghe (pur tanto paventato come precursore di malattia mentale) riguarda lo 0,1 per mille.

In generale, comunque, nel genere femminile prevalgono i disturbi del comportamento alimentare mentre fra i maschi quelli da deficit dell'attenzione e iperattività.

Sebbene sia in costante diminuzione il ricorso al ricovero per un disturbo psichico, il trattamento ospedaliero dei minori è fortemente aumentato, in particolare per la sindrome ipercinetica e, nella fascia adolescenziale, per le “psicosi affettive”.

Questi dati sembrano indicare come la psichiatria stia funzionando da risposta emergenziale ai disagi dell'adolescenza. Pur in carenza di un quadro nosografico preciso, ancora poco noto, la risposta biomedica (quando non farmacologica o addirittura ospedaliera) sembra coprire una gamma fin troppo estesa di difficoltà individuali o relazionali. Non sono molti i servizi di salute mentale che operano in stretta integrazione con il territorio, lavorando con le scuole, con gli enti territoriali, con l'associazionismo locale, e ci sono solo rare eccezioni focalizzate su aspetti preventivi e di comunità (Bosco, et al., 2016).

5. I servizi dagli adolescenti

La responsabilità sociale è definita come un insieme di valori prosociali che portano all'impegno per contribuire alla crescita della comunità e della società. Condizionati da un approccio patologizzante dell'adolescenza, non sono molti gli studi su come sia sperimentata nell'adolescenza e su come si evolva nel tempo (Werner, Smith, 2001).

In uno studio longitudinale svolto negli USA con più di 3.500 adolescenti, gli autori hanno osservato come i valori associati alla responsabilità sociale decrescano per poi stabilizzarsi nella tarda adolescenza, e come i messaggi di solidarietà provenienti dalla famiglia e dalla scuola, la fiducia negli amici, un clima democratico e la connessione con la comunità possano predire un incremento di tali valori. Hanno influenza non solo i fattori individuali ma gli aspetti di tipo ecologico, che sembrano spiegare la variabilità adolescenziale della responsabilità, con una sottolineatura del valore positivo delle esperienze di volontariato. Tuttavia generalmente le ricerche si concentrano prevalentemente sul valore protettivo delle esperienze prosociali nelle persone a rischio di devianza, con una minore attenzione ai giovani con bassi livelli di rischio.

Come hanno invece notato Marta, Pozzi e Marzana (2011), il volontariato influisce largamente sulla costruzione di una identità sociale adulta, sviluppa i riferimenti valoriali, la motivazione all'azione e il senso di appartenenza al gruppo.

Basandosi sul modello di Omoto (2005; Snyder, Omoto, 2008), il volontariato fa riferimento a una scelta libera e intenzionale di svolgere azioni di aiuto durature nel tempo, senza remunerazione o altre forme di ricompensa, spesso all'interno di una organizzazione formale. Può portare a forme di partecipazione sociale e politica (Marzana, 2011; Omoto, 2005) e tende a un coinvolgimento attivo nei contesti sociali di appartenenza (Marzana, Marta, Pozzi, 2012).

Albanesi (2012, p. 319) sintetizza – a partire dall'espressione “gratuità imperfetta” (Palmonari, 1997), che allude a motivazioni orientate al sé nel volontariato – il complesso intreccio di funzioni alla base delle esperienze di volontariato, che intrecciano valori e motivazioni al cambiamento; funzioni ego-protettive, per rafforzare l'autostima e inserirsi positivamente nell'organizzazione; e infine aspetti di “carriera”, nel senso che il volontariato può – soprattutto nei giovani – esplicitare, chiarire e sostenere i progetti professionali.

6. Il service-learning

Il Service-Learning (detto anche *community engaged learning*) è un approccio pedagogico innovativo che integra un “servizio” e un impegno nella comunità con una esperienza di approfondimento inserita nel curriculum formativo, dando un riconoscimento all'apprendimento che deriva dal lavoro a contatto con i problemi del mondo reale. Una ulteriore caratteristica è lo stretto legame tra lo studio e la riflessione costante sull'attività svolta.

Attraverso tale esperienza gli studenti e le studentesse, i docenti e l'intera comunità diventano partner e risorse educative impegnate nella soluzione dei problemi. Oltre a elevare la qualità dell'apprendimento, che si confronta con le domande poste dal mondo reale, si instaura un senso di impegno civico e di responsabilità sociale, con esperienze attive nella stessa istituzione scolastica, in servizi sociali e sanitari, in enti di terzo settore e associazioni.

È quindi una esperienza che mette in contatto l'istituzione educativa con i bisogni della comunità in cui è inserita, mantiene e sviluppa negli studenti, nei docenti e nei tutor una “identità civica” e promuove livelli elevati di capitale sociale attraverso la costruzione di reti tra soggetti e istituzioni diverse.

Il Service Learning è quindi uno *strumento* che serve a:

- a. favorire il protagonismo degli studenti nel processo di apprendimento curricolare.
- b. potenziare la didattica *laboratoriale dentro e fuori l'aula*.
- c. facilitare l'attivazione di scenari innovativi metodologico-didattici.
- d. contribuire a sviluppare un modello di scuola come comunità educante in intesa con il territorio.
- e. favorire l'attivazione di percorsi didattici inclusivi (Europe Engage, 2014, *Guidelines*, p. 8).

Le peculiarità che lo differenziano sia dagli stage e tirocini sia dalle esperienze di volontariato sono:

- la definizione degli obiettivi insieme alla comunità locale, monitorata e valutata dalla partnership Istituzione educativa/Ente territoriale,
- la riflessione sistematica sull'attività svolta attraverso riunioni di supervisione seguite da un tutor opportunamente formato.

Mentre il Service-Learning è molto diffuso in alcuni Paesi (tra cui Spagna, Germania, Austria, Irlanda, Croazia, Gran Bretagna), oltre che nelle principali università statunitensi, in Italia non sono molte le esperienze attuali riconducibili formalmente a questo modello, anche se molti programmi sono stati avviati e si stanno attualmente svolgendo nelle istituzioni scolastiche di ogni grado.

A livello universitario è ormai attiva una rete di atenei, di cui il riferimento principale per l'Italia è l'Università di Bologna, partner del Progetto europeo *Europe Engage* (2014).

Riguardo alle scuole secondarie il MIUR (2016) ha formalizzato nel 2016-2017 l'interesse per tali attività, attraverso l'organizzazione della prima edizione delle "Olimpiadi di Service-Learning", rivolte alle scuole di I e II ciclo, statali e paritarie, per «promuovere la diffusione di un approccio pedagogico che coniuga servizio e apprendimento, potenzia situazioni didattiche

che favoriscono la maturazione di competenze disciplinari, trasversali e di cittadinanza».

La sistematizzazione dei percorsi di Service-Learning sta attualmente raccogliendo molte esperienze svolte precedentemente nell'ambito della psicologia di comunità, laddove la comunità non è intesa come mero luogo fisico o istituzione puramente formale e amministrativa.

Si tratta di esperienze:

- 1) orientate al **cambiamento**;
 - 2) basate su finalità di **coscientizzazione** (Freire, 1970; Fals Borda, 1985), dove si realizza un ampliamento della consapevolezza in senso cognitivo e affettivo, realizzando azioni di trasformazione e ridefinendo situazioni prima considerate come naturali o inevitabili (Montero, 2014);
 - 3) basate su un'**ottica sistemica**. Generalmente l'attenzione si concentra su come promuovere un cambiamento all'interno di una parte del sistema (es. disagio giovanile) con l'aspettativa che ciò sia sufficiente per cambiare l'intero sistema e ottenere il risultato auspicato (Chiodini, Meringolo, 2009). L'ottica sistemica parte invece dal presupposto che ogni sistema è costituito da una trama di parti interdipendenti (Foster-Fishman, Nowell, Yang, 2007), per cui produrre un cambiamento in una parte di esso può condurre all'esito desiderato solo se si modificano gli elementi e le relazioni che lo costituiscono, passando da una logica lineare a una logica circolare;
 - 4) orientate alla promozione di una **comunità competente** (Iscoe, 1974), che possa avere possibilità di alternativa e di incremento di potere, conoscenza su come reperire risorse, autonomia e motivazione all'azione.
- Per passare, però, da un intervento di psicologia di comunità o da un insegnamento consapevole dei bisogni del mondo reale a una vera azione di Service-Learning, è necessario riflettere su due aspetti.
- Il primo aspetto riguarda la **modalità di strutturare l'esperienza**.

Millican e Bourner (2014, p. 117) hanno approfonditamente analizzato caratteristiche, punti di forza e di criticità di diverse tipologie di progetti.

Il **primo** è il caso di esperienze ideate dagli stessi studenti/sse. Sono promosse da singoli o da piccoli gruppi, su un tema di loro interesse che viene applicato a una comunità. Il vantaggio sta nell'alto coinvolgimento, e nella relativa facilità dell'analisi dei bisogni, della pianificazione e della valutazione. Sono però generalmente più adatte agli studenti di corsi avanzati, e non sono necessariamente correlate da un lato con i bisogni della comunità e dall'altro con gli obiettivi generali dei corsi scolastici/accademici. Ci sono tuttavia molte iniziative di valore, ad esempio nella campagne sul rischio giovanile, o nella produzione di strumenti per campagne informative.

Il **secondo** caso riguarda i progetti ideati dall'istituzione educativa (scuola o università), promossi per soddisfare i bisogni di un corso o di un modulo didattico, e spesso basati su contatti già esistenti con organizzazioni della comunità locale. Il loro punto di forza sta negli stretti legami tra teoria e pratica, nell'essere progettati per un intero corso o un'intera classe, con uno stretto collegamento tra aspetti di studio e aspetti relazionali. La criticità risiede nell'essere orientati prevalentemente su obiettivi didattici, e talvolta meno attrattivi per gli studenti, che non si sentono proponenti attivi. Esempi interessanti possono essere programmi di *mentoring* o di *peer education*, o attività creative come i laboratori di espressione teatrale.

Il **terzo** e ultimo caso si riferisce ai progetti ideati dalla stessa comunità. Sono promossi da gruppi locali (enti, associazioni...), che si rivolgono alla scuola per coinvolgere docenti e studenti. Hanno aspetti positivi perché si basano su un'organizzazione definita (ad esempio un servizio per i disabili, o per gli anziani), con la sua cultura e i suoi valori, e perché simulano un processo lavorativo reale, con l'applicazione di metodi e strumenti che

stimolano l'apprendimento da parte degli studenti anche delle loro "culture organizzative". Può essere tuttavia difficile comunicare agli studenti il nesso tra teoria e prassi, e soprattutto può non essere semplice adattarlo a un programma didattico. Un esempio può essere lo svolgimento di una indagine che, per essere davvero di "servizio", ha bisogno di competenze che solo gli studenti universitari, e non sempre, possiedono.

Se queste sono le tipologie di massima, nella realtà la maggioranza dei progetti si colloca in modalità intermedie, che comunque – fatte salve l'analisi dei bisogni, la definizione degli obiettivi e la chiarezza dell'impostazione metodologica – possono raggiungere gradi elevati di efficacia. Ad esempio, la scuola può proporre un proprio progetto all'esterno, basandosi però su esperienze pregresse che la portano a non essere autoreferenziale. Oppure l'ente esterno può chiedere prestazioni non di tipo specialistico ma fondamentalmente relazionali che – se ben guidate dai docenti e dai tutor (e in questo caso diventa cruciale il momento della riflessione) – sono preziose in tutti i settori dei servizi alla persona, dove possono integrare il trattamento professionale fornito dall'ente con i momenti di *caring*, valutandone insieme efficacia e funzionalità.

Il secondo aspetto su cui riflettere per passare adeguatamente da esperienze significative ma generaliste ad attività di Service-Learning riguarda l'attenzione alla **costruzione di reti sociali territoriali**.

Viene spesso sottovalutata la possibile fragilità di un lavoro di rete, limitato nel tempo e nel coinvolgimento di tutti gli attori sociali. Per superare questa criticità Albanesi (2012) rielabora da Himmelman (2002) un modello che propone di passare dall'idea di rete a quella di **partnership territoriale**, descrivendo i passaggi e le strategie da adottare per creare partnership, caratterizzati da diversi livelli di impegno.

Sinteticamente: al gradino più basso sta la **creazione di una rete** per scambiare informazioni. È quello che comunemente

viene chiamato lavoro di rete, ma che in realtà può essere un rapporto solo episodico, sull'onda di un momento emergenziale, anche se può evitare ridondanze o disfunzioni. Il secondo livello è il **coordinamento**, in cui la rete è più strutturata e serve per condividere attività e progetti. Il livello successivo è la **cooperazione**, in cui si coordinano le azioni e si condividono le risorse, integrando le attività. Può sembrare un corollario dello step precedente, ma condividere le risorse, sia in termini di beni e servizi che di persone non è assolutamente scontato. E infine il livello più elevato, la **collaborazione**, termine di uso comune che qui si esplicita nel "cooperare e condividere i rischi". Dove con rischi si intende il fallimento del progetto, un rallentamento per motivi esterni, o la perdita di motivazione dei soggetti impegnati, o anche eventi critici che possono cambiare più o meno radicalmente il quadro contestuale. E una partnership deve avere *resilienza* per far fronte a tutto ciò.

Ovviamente non possiamo pensare che il Service-Learning, da solo, riesca a creare rapporti strutturati tra soggetti diversi, è tuttavia una esperienza che mette alla prova i partecipanti nel creare un progetto dotato di senso, coinvolgendo anche i giovani a essere protagonisti, e creando – aspetto non secondario – strumenti di valutazione del lavoro svolto non meramente scolastici.

6.1. un esempio, come conclusione

Un'esperienza di Service-Learning è stata svolta alla Scuola di Psicologia dell'Università di Firenze, in collaborazione con un'associazione sportiva territoriale che include, nelle proprie attività, i pazienti del servizio di Salute mentale.

Gli studenti avevano avuto il compito di analizzare l'efficacia dell'esperienza, attraverso interviste a operatori e utenti

(Bosco, et al. 2017). Nei diari elaborati negli incontri di *riflessione*, di cui riportiamo alcune citazioni, è emersa la loro percezione dell'attività.

Nei primi giorni:

Oggi è iniziato il Service-Learning, sembra una cosa difficile, ma sono curiosa di applicare in un'esperienza attiva quello che ho studiato [...] finalmente ho l'opportunità di essere coinvolta in un servizio per la comunità.

Il Service-Learning non è un semplice gruppo di lavoro, è una vera esperienza, realizzata in una vera comunità locale. Imparando i metodi di ricerca possiamo offrire un servizio.

Al momento di svolgere la ricerca "commissionata" dalla comunità:

Spero che l'emozione per la prima intervista non mi giochi brutti scherzi. Mi sento una certa tensione, anche se piacevole, per questo compito. Chissà se anche gli intervistati sono preoccupati come noi?

Prima della restituzione del lavoro ai docenti e a tutti gli studenti del corso:

Spero che vada tutto bene domani, che mi riesca trasmettere [in plenaria] il nostro impegno a tutti gli altri studenti, e le emozioni positive che abbiamo vissuto.

E, infine, le loro conclusioni alla fine del lavoro e in sede di valutazione:

Questa esperienza è stata davvero stimolante, e anche stancante, ma ci ha coinvolto... per alcuni di noi era la prima volta in cui abbiamo cercato di applicare quello che abbiamo studiato in questi anni e – nello stesso tempo – di offrire un servizio alla comunità locale. Il Service-Learning può essere uno strumento per promuovere empowerment, perché porta vicino ai problemi sociali, sviluppa un coinvolgimento attivo che può incrementare il senso di comunità al di là dei confini scolastici o accademici.

L'entusiasmo che appare nelle parole degli studenti è una testimonianza più che soddisfacente delle possibilità offerte da questo approccio.

Riferimenti bibliografici

- Albanesi, C. (2012), *La rete sociale e il lavoro di rete*, in B. Zani (a cura di), *Psicologia di comunità: prospettive, idee, metodi* (181-310), Roma, Carocci.
- Berti, C. (2016), *Antisocialità e devianza in adolescenti e giovani*, in G. Speltini (a cura di), *L'età giovanile: disagio e risorse psicosociali* (165-194), Bologna, Il Mulino.
- Bigozzi, L., et al. (2016), *Predicting reading and spelling disorders: a 4-year prospective cohort study*, in «Frontiers in Psychology» 7, 337.
- Bosco, N., et al. (2017), *Campus-community partnerships: focusing on students' reflections*, in *ECPA 10th European Congress*, October 18-20, Newcastle.
- Bosco, N., et al. (2016), *Self-stigma in mental health: planning effective programs for teenagers*, in C. Pracana, M. Wang (eds.), *International Psychological Applications Conference and Trends* (36-40), Lisbon, InPACT.
- Bronfenbrenner, U. (1979), *The ecology of human development: Experiments by design and nature*. Cambridge, MA: Harvard University Press; trad. it. *Ecologia dello sviluppo*, Bologna, Il Mulino, 1986.
- Buzzi, C., Cavalli, A., De Lillo, A. (2007), *Rapporto giovani: sesta indagine dell'Istituto IARD sulla condizione giovanile in Italia*, Bologna, Il Mulino.
- Chiodini, M., Meringolo, P. (2009), *Gli eventi di loisir: un approccio sistemico-strategico*, in P. Meringolo, S. Bertolotti, M. Chiodini (a cura di), *Giovani Creatività Città: ideare e progettare contesti di divertimento* (121-142), Milano, Unicopli.
- Cicognani, E. (2012), *Il benessere della comunità*, in B. Zani (a cura di), *Psicologia di comunità: prospettive, idee, metodi* (195-221), Roma, Carocci.
- Cohen, A. K. (1955), *Delinquent boys: the culture of the gangs*, Glencoe, ill., Free Press; trad. it. *Ragazzi delinquenti*, Milano, Feltrinelli, 1963.
- De Leo, G., Patrizi, P. (1992), *La spiegazione del crimine*, Bologna, Il Mulino.
- Emler, N., Reicher, S. (1995), *Adolescence and delinquency: The collective management of reputation*. Oxford, Blackwell Publishers; trad. it. *Adolescenti e devianza*, Bologna, Il Mulino, 2000.
- Erikson, E. (1968), *Youth: Identity and crisis*, New York, Norton; trad. it. *Gioventù e crisi di identità*, Roma, Armando, 1973.
- EUROPE ENGAGE (2014), *Developing a culture of civic engagement through Service-Learning within higher education in Europe*, Supported by the European Union (Erasmus+ Programme). <https://europeengage.org/> Guidelines: <https://europeengagedotorg.files.wordpress.com/2015/10/guidelines-euengage-2.pdf> (reperito on line 03/01/2018)
- Fals Borda, O. (1985), *Knowledge and people's power: Lessons with peasants in Nicaragua, Mexico and Colombia*, Indian Social Institute.
- Fergus, S., Zimmerman, M.A. (2005), *Adolescent Resilience: A Framework for Understanding Healthy Development in the Face of Risk*, in «Annual Review of Public Health», 26, 399-419.
- Foster-Fishman, P. G., Nowell, B., Yang, H. (2007), *Putting the system back into systems change: A framework for understanding and changing organizational and community systems*, in «American journal of community psychology», 39(3-4), 197-215.
- Freire, P. (1970), *Pedagogia do oprimido*, Rio de Janeiro, Paz e Terra.
- Guazzini, A., et al. (2016), *Excessive self-presentation on Facebook*, in «Frontiers», 5, 16-27.

- Hertz, D.G. (1981), *The stress of migration: Adjustment reactions of migrants and their families*, in L. Eitinger and D. Schwartz (eds.), *Strangers in the World*, Bern, Hans Hubert Publishers.
- Himmelman, A.T. (2002), *Communities Collaboration for a change: Definitions. Decision-Making Models, Roles, and Collaboration Process Guide*, Minneapolis, Himmelman Consulting.
https://depts.washington.edu/ccph/pdf_files/4achange.pdf (reperito on line 03/01/2018)
- Höfler, M. (2014), *Identifying Protective Factors in adults. A systematic review to inform Resilience-Building Programs*, in *The Second World Congress on Resilience: From Person to Society (Timisoara - Romania, 8-10 May)*, researchgate.net
- Iscoe, I. (1974), *Community psychology and the competent community*, in «American Psychologist», 29(8), 607.
- Jocson, R.M., McLoyd, V.C. (2015), *Neighborhood and Housing Disorder, Parenting, and Youth Adjustment in Low-Income Urban Families*, in «American Journal of Community Psychology», 55, 304-313.
- Kagan, C., et al. (2011), *Critical community psychology*, West Sussex, UK, Wiley.
- Kelly, J.G. (2006), *Becoming ecological*, New York, Oxford University Press.
- Lerner, R. M., et al. (2005), *Positive youth development a view of the issues*, in «The journal of early adolescence», 25(1), 10-16.
- Marta, E., Pozzi, M., Marzana, D. (2011), *Azione volontaria e costruzione dell'identità nei giovani*, in C. Regalia, E. Marta (a cura di), *Identità in relazione: le sfide odierne dell'essere adulto*, Milano, McGraw-Hill.
- Marzana, D. (2011), *Volontari si diventa: conoscere e promuovere l'impegno volontario e nella politica dei giovani italiani [Becoming volunteers. The knowledge and the promotion of volunteering and political engagement in the Italian young people]*, Milano, Vita e Pensiero.
- Marzana, D., Marta, E., Pozzi, M. (2012), *Social action in young adults: voluntary and political engagement*, in «Journal of Adolescence» 35 (3), 497-507.
- Masten, A., Best, K., Garmezy, N. (1990), *Resilience and development: contributions from the study of children who overcome adversity*, in «Development & Psychopathology», 2, 425-444.
- Matza, D. (1969), *Becoming deviant*, Englewood Cliffs N.J., Prentice Hall; trad. it. *Come si diventa devianti*, Bologna, Il Mulino, 1976.
- Menesini, E., Salmivalli, C. (2017), *Bullying in schools: the state of knowledge and effective interventions*, in «Psychology, Health & Medicine», 22(1), 240-253.
- Meringolo, P. (2010), *Scuola e comunità territoriale*, in P. Checchi, C. Marcetti, P. Meringolo (a cura di), *La scuola e la città* (189-198), Firenze, Polistampa.
- Meringolo, P., Chiodini, M., Nardone, G. (2016), *Che le lacrime diventino perle: sviluppare la resilienza per trasformare le nostre ferite in opportunità*, Milano, Ponte alle Grazie.
- Millican, J., Bourner, T. (2014), *Learning to make a difference: student-community engagement and the higher education curriculum*, Niace.
- MIUR (2016), *Oltre le Olimpiadi Service-Learning*.
http://www.olimpiadiservicelearning.it/pvw/app/FIII0029/pvw_sito.php (reperito on line 03/01/2018)
- Moghaddam, F.M. (2009), *De-radicalization and the staircase from terrorism*, in D. Canter (ed.), *The faces of terrorism*, 277-292, Oxford, Wiley.

- Montero, M. (2012), *Dalla complessità e giustizia sociale alla coscienza: idee che hanno costruito la psicologia di comunità*, in B. Zani (a cura di), *Psicologia di comunità: prospettive, idee, metodi* (115-133), Roma, Carocci.
- Odgers, C.L., et al. (2015), *Living alongside more affluent neighbors predicts greater involvement in antisocial behavior among low-income boys*, in «Journal of Child Psychology and Psychiatry», 56, 1055-1064.
- Omoto, A.M.(2005), *Processes of community change and social action*, Mahwah, NJ, Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Palmonari, A. (1997), *Gratuità imperfetta*, in «La rivista del volontariato», (5).
- PRISMA (2013), *Salute mentale adolescenti* (a cura di F. Voller).
https://www.ars.toscana.it/files/aree_intervento/salute_mentale/Salute_mentale_adolescenti_2013.pdf. (reperito on line 03/01/2018)
- PROVA (2016), *Prevention of violent radicalization and of violent actions in intergroup relations*. Progetto EACEA-05-2016, Coordinator: P. Meringolo, Department of Education and Psychology University of Florence.
- Ragazzi insieme (2017), *Esperienze in movimento nei parchi, nelle aree verdi e nell'arcipelago toscano* (<http://www.ragazzinsieme.it/pagina.asp?id=5>) (reperito on line il 28/12/2017)
- Ryan, W. (1976), *Blaming the victim*. New York, Vintage.
- Santinello, M., Dallago, L., Vieno, A. (2009), *Fondamenti di psicologia di comunità*, Bologna, Il Mulino.
- Snyder, M., Omoto, A. M. (2008), *Volunteerism: social issues perspectives and social policy implications*, in «Social Issues and Policy Review», 2(1), 1-36.
- Speltini, G. (a cura di) (2016), *L'età giovanile: disagio e risorse psicosociali*, Bologna, Il Mulino.
- Tajfel, H. (1981), *Human groups and social categories: studies in social psychology*, Cambridge, Cambridge University Press; trad. it. *Gruppi umani e categorie sociali*, Bologna, Il Mulino.
- Toscana. Direzione diritti di cittadinanza e coesione sociale. Settore Welfare e Sport. Osservatorio sociale regionale (2017), *Profilo sociale regionale, anno 2016: analisi della situazione sociale in Toscana*, a cura di P. Garvin e M. La Mastra, Firenze, Regione Toscana.
- Toscana da ragazzi (2014). *Strategia regionale integrata*.
https://www.minoritoscana.it/sites/default/files/Delibera_n.496_del_16-06-2014-Allegato-A.pdf (reperito on line il 04/01/2018).
- Vaillant, G.E. (1993), *The wisdom of the ego*, Cambridge, MA, Harvard University Press.
- Villano, P. (2016), *I figli della migrazione tra difficoltà e risorse*, in G. Speltini (a cura di), *L'età giovanile: disagio e risorse psicosociali* (139-164), Bologna, Il Mulino.
- Werner, E.E., Smith, R. 2001. *Journeys from Childhood to Midlife. Risk, Resilience and Recovery*, Ithaca, N.Y, Cornell University Press.
- World Health Organization and Calouste Gulbenkian Foundation (2014), *Social determinants of mental health* (Allen, J., Balfour, R., Bell, R., Marmot, M. eds.), Geneva, World Health Organization, 2014 http://apps.who.int/iris/bitstream/10665/112828/1/9789241506809_eng.pdf (reperito on line 03/01/2018)
- Zazzo, B. (1966), *Psychologie différentielle de l'adolescence: étude de la représentation de soi*, Paris, Presses Universitaires de France.
- Zimmerman, M.A. (2013), *Resiliency Theory. A Strengths-Based Approach to Research and Practice for Adolescent Health*, in «Health Education & Behavior», 40(4), 381-383.

Adolescenti e servizi: l'assistente sociale in tre mosse

Clizia Centorrino

docente di Estetica e storia del cinema, Université Grenoble Alpes

Marco Dalla Gassa

docente di Storia e critica del cinema, Università Ca' Foscari di Venezia

1. Tipizzazioni inevitabili?

Se è vero che il cinema che racconta l'età adolescenziale è screziato, composito, sorprendente per varietà di stili, forme e messe in scena, aperto a letture plurime, visioni in controluce, approfondimenti a 360°, è altrettanto vero che le figure adulte che abitano queste storie, in particolar modo quando incarnano un particolare ruolo sociale, hanno spesso (anche se non sempre) tratti codificati, profili bidimensionali, manicheismi di qualche sorta. Poliziotti, psichiatri o psicologi, educatori, insegnanti, giudici: ogni professione legata al sistema del welfare, della sicurezza e delle protezioni sociali si trova spesso in eredità un immaginario standardizzato all'interno del quale ci sono pochi margini di movimento. Il poliziotto crudele, l'insegnante irreprensibile, il giudice-eroe, ecc. Indipendentemente dal fatto che si offrano delle raffigurazioni positive o negative del professionista al lavoro (spesso funzionali al tracciato narrativo che si intende seguire), emerge una certa schematicità che non è esente nemmeno nelle storie che includono gli interventi dei servizi sociali, focus del nostro approfondimento. Con un'aggravante: dacché le storie per il cinema (e un po' meno spesso anche quelle per la TV) prevedono la presenza di minori soli, abbandonati a loro stessi, costretti a crescere di sotterfugi o espedienti, spesso le figure incaricate della loro tutela o sono del tutto assenti o non agiscono secondo i crismi dettati dalla loro professione.

La distanza tra pratiche e rappresentazioni – come emergerà dalle prossime righe – appare

oggi più evidente che in passato. Se infatti negli ultimi anni si è assistito a un ampliamento delle possibilità di integrazione tra la vita quotidiana degli adolescenti e le proposte dei servizi educativi e sociali presenti sul territorio, con il letterale esplodere di progetti, attività formative, laboratori, workshop, a cui si aggiungono tutte le possibilità offerte dai social network e dalle nuove tecnologie mobili in termini di interazione e socializzazione con e tra i più giovani, il cinema di finzione (e con esso la televisione) non sembra aver “aggiornato il proprio sistema operativo”, continuando a portare sullo schermo o a utilizzare come punto di riferimento narrativo figure di adulti dall'identità professionale marcata e dalle funzioni tutto sommato rigide. In altre parole, vuoi per la dinamica duale e assiologica con cui spesso si costruiscono i racconti per il cinema, vuoi per la difficoltà di restituire, in modo convincente, organizzazioni sociali deboli, volubili e diffuse, vuoi per la tendenza – tipica di quasi tutti i mezzi di comunicazione – di portare all'attenzione degli spettatori situazioni di conflittualità e di scontro intergenerazionale (decisamente più sporadici o meno drammatici nella “vita reale”), sta di fatto che “adolescenti” e “servizi” partecipano alle medesime rappresentazioni spesso in un'ottica di polarità accentuata e di contrapposizione. Tanto più fragili, irrisolti, indecisi sono i profili dei più giovani, quanto più rigidi, definiti e decisi sono quelli delle persone chiamate a tutelarli, specie al di fuori dei nuclei familiari (dove invece la dimensione

di fragilità e insicurezza resta evidente anche nella sfera adulta).

Conferma indirettamente quanto andiamo dicendo un recente studio di stampo sociologico che prendiamo come filo conduttore del nostro excursus, condotto da Elena Allegri sui modi di rappresentazione dell'assistente sociale sia nel cinema, sia nella narrativa. Lavorando su (soli) 41 testi mediali (21 film e 20 romanzi), la studiosa piemontese ha elaborato una tassonomia di modelli iconografici piuttosto definita sulla base di 62 personaggi. Come si diceva poc'anzi, anche il suo studio lascia emergere il carattere estremamente semplificato o eccessivamente enfatizzato delle raffigurazioni professionali. Per illustrare questo processo di riduzionismo, Allegri utilizza una metafora suggestiva, quella dell'iceberg: come avviene per i grandi ghiacci che fluttuano nei mari del Nord, lo spettatore è partecipe di solo una minima parte dell'insieme di compiti che assolve l'assistente sociale (o figure affini). La parte che si trova sotto il livello dell'acqua, sotto il livello del visibile – afferma – è almeno sette volte più voluminosa di quella osservabile dalla superficie, ovvero sopra il livello del visibile cinematografico e narrativo. L'assistente sociale è, insomma, un ruolo poco rappresentato e solo parzialmente rappresentato e ci consente di comprendere – *in absentia* – i limiti e le difficoltà che i racconti per immagini hanno di catturare un reale molto più screziato e disomogeneo. Di questo occorre tenere conto tutte le volte in cui ci si avvicina al cinema e alle altre forme di audiosivivo, sia se si ha come scopo quello della documentazione “oggettiva” di una determinata realtà, sia se si intendono mostrare pellicole o estratti di esse a pubblici qualificati (genitori, personale pubblico, ecc.) per illustrare, ad esempio, le modalità di intervento in certi contesti complessi, le irregolarità del perimetro d'azione, l'ambiguità dei processi in atto. Le forme di finzione servono semmai a istituire un profilo pubblico con il quale confrontarsi, per meglio definire attese e

immaginarci degli attori sociali con i quali si entra in relazione. Ed è su questa prospettiva “in battere” che intende muoversi il presente saggio, ben sapendo che i criteri di operatività educativa hanno spesso migliori chance di successo se avvengono “in levare”.

Allegri, ad esempio, individua almeno tre modalità di tipizzazione dell'assistente sociale con le quali fare i conti: la prima viene definita come “benefattore insoddisfatto” (di solito ruoli maschili), secondo una tendenza assistenzialista e caritatevole dell'operatore sociale che spesso si scontra con la difficoltà di incidere nei contesti nei quali si lavora; la seconda è invece quella dell'“utopista consapevole”, colui o colei che intende trasformare l'esistente in un generico miglioramento delle condizioni sociali e delle disuguaglianze e l'ultima, ma non meno importante, è quella che incarna il livello mediano del “burocrate”, ovvero del personaggio che svolge diligentemente il proprio lavoro, spesso in forme un po' ottuse e prive di buonsenso. Al di là delle singole caratteristiche cristallizzate, quel che conta rimarcare è che siamo innanzi a personaggi costruiti in base a pochi elementi descrittivi facilmente riconoscibili, che non si evolvono nel corso dei racconti e che fanno riferimento a caratteristiche ricorrenti e generali nell'ambito della convivenza civile. In quanto figure interne al sistema pubblico, negli operatori dei servizi vengono maggiormente evidenziate le caratteristiche che li “integrano” con maggior forza con il loro contesto di riferimento, rendendoli quel genere di persone che ci si aspetta di incontrare nel proprio quotidiano. Da qui una funzione generalmente pacificante dei personaggi adulti incaricati di proporre interventi educativi, anche quando il loro profilo caratteriale o le loro azioni risultano biasimevoli e criticabili.

Facendo nostra l'ottica tripartita di Allegri, proviamo a indicare tali elementi di familiarità e di pacificazione in tre modalità di costruzione del personaggio dell'assistente

sociale (qui preso come punto di riferimento per mere ragioni di spazio) concentrandoci in prima battuta sul loro profilo psicologico, poi sulla capacità di presenza e, infine, sulla loro rete di relazioni. Per ognuna di queste caratteristiche scegliamo, come caso emblematico, un pugno di film, senza alcuna pretesa di esaustività, ma solo nella speranza di offrire strumenti capaci di problematizzare e interrogare le immagini anche oltre i casi studio qui convocati.

2. Psicologia, divi, motivazioni

Il nostro excursus non può non partire dalla cinematografia che è forse la più attenta, tra quelle europee, alle figure degli assistenti sociali, vuoi per il carattere centralizzato del suo sistema pubblico, vuoi per una tradizione di welfare più consolidata e ancora oggi orgogliosamente rivendicata quale carattere dell'identità nazionale. Ci riferiamo al cinema francese. Se da un lato, varcando le Alpi, ci s'imbatte spesso nelle classiche storie che vedono protagonisti giovani ribelli affiancati da figure educative generalmente tratteggiate come repressive – il riferimento è, ad esempio, a *Zero in condotta* (1933) di Jean Vigo, *I 400 colpi* (1959) di François Truffaut o *La guerra dei bottoni* (1961) di Yves Robert –, dall'altro, in particolare in quello che una volta veniva definito "cinema di qualità" (fortemente stilizzato, narrativamente didascalico e di impianto teatrale), non è raro ammirare professionisti dalle caratteristiche psicologiche più complesse e screziate. Uno dei film cardine, su questo fronte, risale al 1955 ed è il poco noto *Cani perduti senza collare* di Jean Delannoy, tratto dal romanzo *Chiens perdus sans collier* di Gilbert Cesbron che qui ci interessa per il rapporto che si crea tra un giudice del tribunale dei minorenni e uno degli adolescenti che deve passare in rassegna, l'orfano Robert Alain. Robert non ha mai conosciuto i suoi genitori biologici e, dopo aver appiccato fuoco alla fattoria dove abita, viene inviato in un Centro d'osservazione dove incontra il giudice che – in questo caso –

si rivela essere molto più di un giudice, assumendosi la responsabilità in prima persona di re-integrarlo nella società.

Come forse sa chi ha studiato la storia del cinema, attorno a questo film – sarebbe meglio dire "contro" questo film – in quegli anni si accese un dibattito piuttosto violento che portò alla messa in discussione di tale genere di rappresentazioni. François Truffaut, ad esempio, dichiarava in un'intervista ai *Cahiers du cinéma* nel 1959: «secondo me, spesso i film sull'infanzia non riescono per due motivi: primo, il più ricorrente, il bambino non è veramente il centro del film, perché viene legato a un personaggio interpretato da un divo adulto. Per esempio, la presenza di Gabin in *Chiens perdus sans collier* ne fa un film sui giudici per minori e non sulla delinquenza giovanile. Si potrebbe allora dire che non ci sono film sull'infanzia perché non ci sono bambini divi». Non aveva tutti i torti Truffaut, dacché nel film di Delannoy il protagonista della storia diventa inevitabilmente Jean Gabin, il giudice che cerca di comprendere i ragazzi, piuttosto che giudicarli, intervenendo con un "buon senso" che è lontano dai rigidi codici normativi cui sono sottoposti generalmente gli operatori del settore. Occorre però aggiungere che il focus sul giudice consente a Delannoy di offrire un quadro a tutto tondo delle problematiche sociali attinenti la tutela dei minori a rischio, con un taglio, come si diceva, psicologico, legato alle motivazioni che spingono il singolo mediatore all'azione. Vuoi per il carattere tragico di questo film, vuoi per l'interpretazione magistrale di Gabin, in un'opera che è (di)chiara(ta)mente lontana dalla rappresentazione verosimile del quotidiano, e in virtù di un'enfasi retorica insita in questo genere di produzioni, *Cani perduti senza collare* definisce in termini astratti, e per questo quasi assiomatiche, le ragioni e i motivi per cui lo Stato interviene in situazioni di disagio e difficoltà dei suoi cittadini più giovani.

Aggiungiamo che si tratta di un approccio non così datato, né lontano nel tempo. Lo conferma per esempio il recente *A testa alta* di Emmanuelle Bercot (2015) che recupera il medesimo personaggio, nonché la struttura narrativa del film di Delannoy, per narrare, da una prospettiva “adulta”, le disavventure di Malony, adolescente destinato a vivere tra assistenti sociali e centri di recupero. Nonostante Bercot abbia manifestamente omaggiato *I 400 colpi* di Truffaut (dove non ci sono assistenti sociali, se non una psicologa che intervista il piccolo Antoine Doinel senza essere mai ripresa in volto), rivendicandone il realismo e la schiettezza, il suo lungometraggio resta una descrizione, un po' celebrativa, del sistema giudiziario minorile francese. Benoît Magimel ne incarna il successo con tutte le sue contraddizioni: un operatore sociale volenteroso e appassionato che rivive attraverso Malon la propria adolescenza tormentata. La tipizzazione, in questo caso dai tratti generalmente positivi, serve insomma a rinforzare le istituzioni, assegnare loro un mandato più chiaro, che dovrà essere poi declinato – dal vero – secondo ben più rigide prescrizioni e norme.

3. Corpi che si frappongono

Un po' diverso è il discorso che porta avanti Maurice Pialat in *L'enfance nue* (girato non casualmente nel 1968). Egli decide di raccontare con toni meno tragici e più soffocati rispetto a quelli dei film precedenti la storia di François, bambino violento e iperattivo, abbandonato dalla madre e preso in custodia dall'assistenza pubblica. Il regista francese nella rappresentazione degli eventi sceglie uno stile che sfiora il documentario: nessun lirismo concesso e poco spazio per la commozione. Gli atti brutali commessi da François sono il risultato evidente di frustrazioni affettive sempre attuali. In tre sequenze ritroviamo la presenza degli assistenti sociali che corrispondono a tre situazioni differenti: in prima istanza ritroviamo la famiglia alla quale François

viene affidato. L'assistente sociale si accorge di alcune condizioni che impediscono di creare un vero legame affettivo, ad esempio la differenza di trattamento riservata al ragazzo adottato rispetto alla figlia naturale della coppia, Josette. Ciononostante François viene ricollocato senza troppi indugi altrove. In seguito, sul treno assistiamo al dialogo tra due assistenti sociali che stanno accompagnando un gruppo di 10 bambini al centro dove le varie coppie decideranno chi adottare. Le frasi pronunciate dalle donne, seppur segno di una qualche empatia nei confronti dei piccoli orfani, vengono pronunciate di fronte a quest'ultimi. Uno dei piani più conosciuti resta difatti quello di François che guarda attraverso il finestrino e che diventa emblema di un'attesa, l'attesa di tutti i minori in attesa di famiglia. Il ragazzo viene infine affidato a una coppia di sessantenni che, amorevolmente cerca di comprendere le ragioni del comportamento di François. Sebbene l'assistente sociale che si occupa di gestire il rapporto tra i genitori adottivi e l'orfano rientri, in questo singolo frangente, in un'altra delle categorie evocate all'inizio della nostra analisi – quella del burocrate, uomo onesto che svolge il proprio compito diligentemente – occorre aggiungere che l'estetica realista di Pialat non concede allo spettatore il diritto di giudicare, tutti sono equamente responsabili: dagli operatori sociali agli orfani sino alle famiglie affidatarie. L'indicazione che possiamo trarre da questo tipo di film rispetto al problema della tipizzazione bidimensionale delle figure che si occupano di tutelare i minori è chiara: se si vuole accentuare il carattere ambiguo e ambivalente del loro ruolo la strada che il cinema sceglie di percorrere è quella della sottrazione di informazioni, della non gerarchizzazione delle attività che essi svolgono, secondo uno sviluppo che si attesta “in levare” e non “in battere” in riferimento al loro ruolo pubblico. Restano in qualche misura i corpi degli assistenti sociali, la loro presenza declinata in azioni o in inazioni, in gestioni di situazioni essenzialmente dovuti alla messa in presenza in determinate situazioni di disagio.

Pensiamo ad esempio a quanto succede in *Ricomincia da oggi* di Bertrand Tavernier o in *Segreti e bugie* di Mike Leigh nei quali i personaggi degli assistenti sociali, ancora una volta tratteggiati in forme tutto sommato positive, ma senza retorica e senza alcuna forma di divismo, spiccano per la loro presenza, per la loro capacità di occupare gli spazi lasciati vuoti da altri, talvolta intervenendo con azioni positive, altre volte interiorizzando comportamenti di esclusione sociale. La loro forza è la presenza, la radicalizzazione nel territorio, il loro esserci nel momento del bisogno.

4. Trame e relazioni

A questa visione si allaccia Ken Loach, la cui formazione televisiva è fondamentale nella genesi del suo stile cinematografico. Loach inizia a costruire il carattere realistico della sua scrittura per immagini a partire da telefilm come *Cathy come home* (1966), film che destò parecchie polemiche nell'opinione pubblica inglese, ma è solo nei decenni successivi che trova una maturità discorsiva che lo rende il cantore indiscusso delle classi meno abbienti del suo Paese. Ne è un esempio, *Ladybird*. *Ladybird*, Orso d'argento a Berlino nel 1994, tratto dalla vera storia di una coppia, formata da Maggie e Jorge, alla quale i servizi sociali avevano sottratto sistematicamente i figli. Maggie è una donna con un passato complicato alle spalle: ha avuto quattro bambini da quattro uomini differenti e, dopo una relazione violenta, l'assistente sociale si trova nell'obbligo di toglierle la responsabilità sui figli. Piuttosto che scegliere una narrazione manichea, da una parte il male, i servizi sociali, e dall'altra il bene, la coppia, Loach preferisce non insistere sulla condanna dei servizi sociali per due ragioni fondamentali. In prima battuta, l'intenzione di Loach sembra essere quella di descrivere i personaggi da vicino senza accentuare il tono critico nei confronti dei servizi sociali o di altre istituzioni. In seconda battuta la madre protagonista non viene mitizzata, ovvero il suo carattere violento e la sua mancanza di

controllo sono presentati allo spettatore come una delle cause della perdita della sua prole. In tale quadro complesso e ambiguo, Jorge si trova ad assolvere alla funzione di mediatore, accettando la "brutalità" insita nell'azione dei servizi sociali, senza combattere il sistema ma cercando piuttosto di comprenderlo per evitare di accentuarne i conflitti. Sarà il personaggio maschile a fare i primi tentativi di avvicinamento tra i protagonisti e a incitare la compagna a fare altrettanto, per comprendere la legge e poter ottenere finalmente il diritto di esercitare il ruolo di genitore.

Come sappiamo, nella filmografia di Loach è sempre presente il crisma della denuncia, secondo un approccio che tende ad accentuare l'inefficacia e l'inefficienza dei sistemi di potere – incluso quello sociale – nella gestione dei problemi delle classi più deboli, a maggior ragione se incarnate da profili adolescenziali. Si veda il caso di *My name is Joe* (1998), nel quale si sfrutta come punto di partenza una storia d'amore, quella tra Joe (Peter Mullen) e Sarah (Louise Goodall), per ricostruire un panorama piuttosto preciso della realtà proletaria del sobborgo di Glasgow. Joe è stato alcolista a lungo, con la sua iperattività e il suo altruismo cerca di dimenticare la dipendenza che lo ha condotto a un comportamento violento. Il personaggio che ci interessa è però quello di Sarah, assistente sociale, che segue una giovane coppia in difficoltà. La sua figura viene spesso colta dalla macchina da presa all'interno di campi medi che servono, rispetto a piani ravvicinati o campi lunghi, a sottolineare il carattere reticolare del suo essere al mondo. Anche in questo caso abbiamo a che fare con uno stile documentaristico, ma Loach, a differenza di Pialat o di cineasti più portati ad accentuare i caratteri di prossimità del cinema, privilegia continuamente la visione di insieme, le trame (sia quelle narrative, sia quelle interpersonali) nel tentativo di rappresentare uno spaccato della società inglese e, soprattutto, come i personaggi interagiscono e agiscono in tale spaccato. Da questo punto di vista il modo di

rappresentare l'assistente sociale scelto da Loach subisce anch'esso un medesimo processo di riduzione (riduzione dei suoi compiti e delle sue caratteristiche, riduzione della sua presenza all'interno di un paesaggio sociale più ampio), recuperando in compenso quel respiro intersoggettivo che dovrebbe essere al centro di ogni intervento operato dai servizi. L'assistente, l'educatore, persino il giudice non sono figure isolate, non sono protagoniste di azioni risolutive, ma si trovano spesso ad agire nella direzione del coordinamento, della facilitazione dei processi. In tal senso la figura di Sarah in *My name is Joe* ci offre un quadro interessante a proposito delle difficoltà di incidere sul reale e sulle sue dinamiche plurali. Costretta a rinunciare di fatto a intervenire positivamente nella vita complessa di Joe, eppure continuamente portata a trovare le condizioni per migliorarne l'esistenza, Sarah diventa uno dei terminali di una rete di relazioni variegata che avvolge la vita del protagonista e si riattiva nelle fasi più drammatiche della sua parabola narrativa. L'ultima inquadratura del film che ci mostra i due protagonisti silenti e vicini stabilisce la funzione sentimentale e amicale dell'assistente sociale in termini di sostegno affettuoso, accompagnatore di processi, capace di stabilire la propria utilità attraverso una faticosa azione di ricucitura dei rapporti interpersonali.

5. A mo' di conclusione

Che siano forti psicologicamente, capaci di demarcare una presenza o di istituire fitte e proficue reti relazionali, gli adulti che si

relazionano con adolescenti che vivono situazioni di disagio o difficoltà tendono o a occupare la scena o a restarne inesorabilmente ai margini. L'aspetto più complesso da restituire in un film è il lavoro invisibile che quotidianamente queste figure professionali mettono in atto: conversazioni, letture, perlustrazioni, osservazioni, scritture, progetti, giochi, deleghe e così via. Lo spazio di azione è insomma mediamente più ampio e disarticolato di quello che può conquistare la sfera delle rappresentazioni e le competenze da attivare raramente riconducibili a una divisa o a una tradizione più o meno consolidata di saperi. Quanto andiamo dicendo non stabilisce, una volta per tutte, un distacco tra il reale e la sua trasposizione cinematografica, ma comporta semmai una stringente interrogazione delle immagini che superi le questioni dell'analogia o della verosimiglianza (anche quelle di carattere documentario). Detto in termini più semplici, educatori e assistenti sociali, formatori e psicologi – quelli “veri”! – sono continuamente posti innanzi, grazie al cinema e agli altri mezzi di comunicazione, a una richiesta di visibilità e riconoscibilità che giunge dal nostro contesto sociale e che, di sponda, influenza i modi di relazione delle persone (adolescenti o adulti) che usufruiranno dei loro servizi e delle loro competenze. Anche quando essi vogliono o devono agire in “levare”, ci sarà qualche istanza sociale o persona fisica che chiederà loro o si attenderà una scansione melodica in “battere”. Meglio esserne consapevoli e saper tenere il ritmo.

Film di riferimento

- La città dei ragazzi*, Norman Taurog, USA 1938.
Cani perduti senza collare, Jean Delannoy, Francia 1955.
Diario di una schizofrenica, Nelo Risi, Italia 1968.
L'enfance nue, Maurice Pialat, Francia 1968.
La ragazza di Via Millelire, Gianni Serra, Italia 1980.
Ragazzi fuori, Marco Risi, Italia 1990.
Mrs. Doubtfire – Mammo per sempre, Chris Columbus, USA 1993.
Ladybird, Ladybird, Ken Loach, Gran Bretagna 1994.
Segreti e bugie, Mike Leigh, Gran Bretagna 1996.
La mela, di Samira Makhmalbaf, Iran 1998.
My name is Joe, Ken Loach, Gran Bretagna 1998.
Ricomincia da oggi, Bertrand Tavernier, Francia 1998.
El bola, Achero Mañas, Spagna 2000.
Mi chiamo Sam, Jessie Nelson, Usa 2001.
Nemmeno il destino, Daniele Gaglianone, Italia 2004.
Il mondo addosso, Costanza Quatriglio, Italia 2006.
Come Dio comanda, Gabriele Salvatores, Italia 2008.
Mommy, Xavier Dolan, Francia, Canada 2014.
A testa alta, Emmanuelle Bercot, Francia 2015.

Bibliografia

- Elena Allegri, *Le rappresentazioni dell'assistente sociale. Il lavoro sociale nel cinema e nella narrativa*, Carocci, Roma, 2006.
Rick Altman, *Film/Genere*, Vita e Pensiero, Milano, 2004.